

ISSN 2658-3321

КАЗАНСКИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2021, том 4, № 3



KAZAN LINGUISTIC JOURNAL

2021, volume 4, No. 3

КАЗАНСКИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал основан в июне 2018 года

2021, том 4, № 3

Международный научный журнал

«Казанский лингвистический журнал» – международное научное рецензируемое издание открытого доступа, придерживающееся следующего принципа: свободный открытый доступ к результатам исследований, способствует увеличению глобального обмена знаниями.

Публикуемые в журнале материалы прошли процедуру рецензирования и экспертного отбора. Научное содержание публикаций, наименования и содержание разделов соответствуют требованиям к рецензируемым научным изданиям Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации. К публикации в журнале принимаются наиболее значимые научные труды, соответствующие тематике, обладающие научной новизной и содержащие материалы собственных научных исследований автора по следующим группам научных специальностей:

10.01.00 Литературоведение:

- 1) 10.01.01 Русская литература.
- 2) 10.01.02 Литература народов Российской Федерации (с указанием конкретной литературы).
- 3) 10.01.03 Литература народов стран зарубежья (с указанием конкретной литературы).

10.02.00 Языкознание:

- 1) 10.02.19 Теория языка.
- 2) 10.02.20 Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание.
- 3) 10.02.22 Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии.

13.00.00. Педагогические науки:

- 1) 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования.
- 2) 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).
- 3) 13.00.08 Теория и методика профессионального образования.

Информация об издании

Казанский лингвистический журнал выходит с 2018 года с периодичностью 4 номера в год на *русском, татарском, английском, немецком, французском, турецком, китайском, испанском, итальянском* языках. Журнал приглашает к публикации авторов исследовательских и обзорных статей по проблемам русской и зарубежной лингвистики, литературоведения и педагогики. Формат журнала и принцип открытого доступа позволяют обеспечить широкий охват читательской и авторской аудитории.

Цель журнала заключается в ознакомлении российского и международного научного сообщества с результатами деятельности научных школ и самостоятельных исследователей в области языкознания, литературоведения, теории и методики обучения, воспитания, профессионального образования.

Задачи журнала:

- публикация научных, обзорных и информационных статей, отражающих актуальные вопросы в заявленных областях;
- информирование об основных результатах научных работ, выполняемых в рамках приоритетных направлений исследований;
- публикация статей, посвященных разработке и реализации новых перспективных проектов;
- информирование об исследованиях молодых ученых и результатах их научной работы.

Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций РФ. **Свидетельство о регистрации:** ПИ № ФС 77 – 72979, дата регистрации: 06.06.2018.

Форма распространения: печатное СМИ (журнал)

Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны

Журнал зарегистрирован в Национальном центре ISSN Российской Федерации, номер ISSN: ISSN 2658-3321 (Print).

Учредители: Сакаева Лилия Радиковна, Тахтарова Светлана Салаватовна, Хабибуллина Эльмира Камилевна.

Издатель: Автономная некоммерческая организация «Институт культурного наследия»

ИНН 1655080432: ОГРН 1041621009660

Адрес: 420111, Российская Федерация, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 10/15

Редакция: 420008, Российская Федерация, г. Казань, ул. М. Межлаука, д. 3, каб. 117

Сайт: <http://kaz-linguo-journal.ru/>

Индекс 64986

Телефон: +7 (843) 221-34-79

ГК «Урал-Пресс»

E-mail: kaz-linguo-journal@mail.ru

Выходит 4 раза в год

Главный редактор

Тахтарова Светлана Салаватовна – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Редакционная коллегия

Адельгейм Ирина Евгеньевна – доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института славяноведения Российской академии наук, г. Москва, Россия

Беленцов Сергей Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по учебно-методической работе, Курский государственный университет, г. Курск, Россия

Бокова Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

Бушканец Лия Ефимовна – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков в сфере международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Гревецкая Гульсина Якуповна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск, Россия

Громова Нелли Владимировна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой африканистики ИСАА при МГУ, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Заидуллина Дания Фатиховна – доктор филологических наук, профессор, вице-президент, ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», г. Казань, Россия

Закирьянов Альфат Магсумзянович – доктор филологических наук, доцент, заведующий отделом литературоведения, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия

Корнеева Лариса Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия

Крылов Вячеслав Николаевич – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Миннуллин Ким Мугаллимович – доктор филологических наук, профессор, директор, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия

Митягина Вера Александровна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики перевода, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, Россия

Морозкина Евгения Александровна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой лингводидактики и переводоведения, Башкирский государственный университет, г. Уфа, Россия

Мурясов Рахим Закиевич – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры немецкой и французской филологии, Башкирский государственный университет, г. Уфа, Россия

Несмелова Ольга Олеговна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Пенская Елена Наумовна – доктор филологических наук, профессор, руководитель Школы филологических наук факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский институт «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

Ратнер Фаина Лазаревна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и практики перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Редькин Олег Иванович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой арабской филологии, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Рябцева Надежда Константиновна – доктор филологических наук, профессор, заведующий сектором прикладного языкознания, Институт языкознания Российской академии наук, г. Москва, Россия

Сабирова Диана Рустамовна – доктор педагогических наук, доцент, декан Высшей школы иностранных языков и перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Сакаева Лилия Радиковна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Сдобников Вадим Витальевич – доктор филологических наук, доцент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Россия

Тахтарова Светлана Салаватовна – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Фаткуллина Флюза Габдуллиновна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и сопоставительной филологии, Башкирский государственный университет, г. Уфа, Россия

Шамина Вера Борисовна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Шаховский Виктор Иванович – доктор филологических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия

Яхин Фарит Закизянович – доктор филологических наук, профессор, заведующий отделом текстологии, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия

Петер Коста – доктор наук, профессор, университет г. Потсдам, Германия

Хаяти Девели – доктор наук, профессор, председатель Института Юнуса Эмре, Стамбульский университет, г. Стамбул, Турция

KAZAN LINGUISTIC JOURNAL

The journal was founded in June 2018

2021, volume 4, No. 3

International scientific journal

“Kazan linguistic journal” is an international peer-reviewed open access journal that adheres to the following principle: free open access to research results increases the global exchange of knowledge.

The papers published in this journal have passed expert selection and peer review procedures. The scientific content of publications, the titles and content of sections correspond to the requirements for peer-reviewed scientific publications of the Higher Attestation Commission under Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. The most significant scientific works corresponding to the subject and containing materials of the author's own scientific research in the following groups of scientific specialties are accepted for publication in the journal:

10.01.00 Literary studies:

- 1) 10.01.01 Russian literature.
- 2) 10.01.02 Literatures of the people of the Russian Federation.
- 3) 10.01.03 Foreign Literature.

10.02.00 Linguistics:

- 1) 10.02.19 Language theory.
- 2) 10.02.20 Historical, typological and comparative linguistics.
- 3) 10.02.22 Languages of foreign countries peoples of of Europe, Asia, Africa, natives of America and Australia.

13.00.00 Pedagogical Sciences:

- 1) 13.00.01 General pedagogics, history of pedagogics and education.
- 2) 13.00.02 Theory and methodology of teaching and education (by areas and levels of education).
- 3) 13.00.08 Theory and methodology of professional education.

Information about the journal

Kazan linguistic journal has been published since 2018 with a frequency of 4 issues per year. The works can be submitted in 9 languages: Russian, Tatar, English, German, French, Spanish, Italian, Chinese, Turkish. The journal invites doctors and candidates of sciences, university professors, doctoral students, graduate students, undergraduates, as well as everyone who is interested in the issues under consideration to take part in the discussion on the proposed heading and publish for free. The format of the journal and the principle of open access allows providing the widest coverage of the readers and authors' audience.

The editorial board of “Kazan linguistic journal” sees **the main goal** of its activity as promotion and dissemination of information about the most significant research achievements and innovative solutions in the field of philology and linguistics, as well as facilitating the exchange of professional experience in the Russian and international community.

Achieving this goal is carried out by solving the following **tasks**:

- creation of an open discussion platform to support the exchange of views and dissemination of information in the scientific community;
- constant expansion of the range of authors in geographical (overcoming the localization of the publication process) and research plan (increasing the range of issues under consideration);
- promotion of interdisciplinary relationships and an integrated approach to the phenomena under study;
- ensuring compliance of the journal with international requirements for scientific periodicals, as well as careful and objective selection of manuscripts for publication.

The number of the certificate media: ПИ № FS 77 – 72979, registration date: 06.06. 2018

The shape of the distribution: print media (magazine)

Territory of distribution: Russian Federation, foreign countries.

Registered in the Russian Federation ISSN National Agency, ISSN registration number: ISSN: ISSN 2658-3321 (Print).

Founders: Sakaeva Liliya Radikovna, Takhtarova Svetlana Salavatovna, Khabibullina Elmira Kamilevna.

Publisher: Autonomous non-profit organization "Institute of cultural heritage": INN 1655080432: OGRN 1041621009660

Address: 10/15, Kremlin str., Kazan, Rep. Tatarstan, Russia, 420111

Editorial office: room 117, 3 M. Mezhlauk str., Kazan, Russia, 420008

Website: <http://kaz-linguo-journal.ru/>

Index 64986

Phone: +7 (843) 221-34-79

“Ural-Press”

E-mail: kaz-linguo-journal@mail.ru

Published 4 times a year

Head editor

Takhtarova Svetlana Salavatovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the department of theory and practice of translation, Kazan (Volga region) Federal University, (Kazan, Russia)

Editorial Board

Adelgeym Irina Evgenevna – Doctor of Philology, Professor, Lead Reasecher, Institute of Slavic studies of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia)

Belentsov Sergey Ivanovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Deputy director for education, Kursk State University (Kursk, Russia)

Bokova Tatyana Nikolaevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the department of English studies and crosscultural communication, Moscow City University (Moscow, Russia)

Bushkanets Liya Efimovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the department of foreign languages in international relations, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Grevtseva Gulsina Yakupovna – Doctor of Pedagogics, Professor of the department of pedagogy and psychology, Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts (Chelyabinsk, Russia)

Gromova Nelli Vladimirovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of African studies of Institute of Asian and African studies, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

Korneeva Larisa Ivanovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia)

Krylov Viacheslav Nikolaevich – Doctor of Philology, Professor, Professor of the department of Russian and world literature, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Minnullin Kim Mugallimovich – Doctor of Philology, Professor, Director, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia)

Mityagina Vera Alexandrovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of Translation Theory and Practice, Volgograd State University (Volgograd, Russia)

Morozkina Evgenia Aleksandrovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of linguodidactics and translation studies, Bashkir State University (Ufa, Russia)

Muryasov Rakhim Zakievich – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of German and French philology, Bashkir State University (Ufa, Russia)

Nesmelova Olga Olegovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of Russian and world literature, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Penskaya Elena Naumovna – Doctor of Philology, Professor, Academic Supervisor of Faculty of Humanities, Higher School of Economics National Research University (Moscow, Russia)

Ratner Faina Lazarevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the department of Theory and Practice of Translation, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Redkin Oleg Ivanovich – Doctor of Philology, Professor, St. Peterburg State University, Head of the department of Arabic philology (St. Petersburg, Russia)

Riabtseva Nadezhda Konstantinovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the sector of Applied linguistics, Institute of Linguistics of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia)

Sabirova Diana Rustamovna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Dean of the Higher school of foreign languages and translation, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Sakaeva Liliya Radikovna – Doctor of Philology, Professor, Professor of the department of foreign languages, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Sdobnikov Vadim Vitalievich – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Department of the English language and translation theory and practice, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia)

Takhtarova Svetlana Salavatovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Head of the department of theory and practice of translation (Kazan, Russia)

Fatkullina Fluza Gabdullinova – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of Russian and comparative philology, Bashkir State University (Ufa, Russia)

Shamina Vera Borisovna – Doctor of Philology, Professor, Professor of the department of Russian and world literature, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Shakhovskiy Victor Ivanovich – Doctor of Philology, Professor, Volgograd State Social Pedagogical University (Volgograd, Russia)

Yakhin Farit Zakizyanovich – Doctor of Philology, Professor, G. Ibragimov Institute of language, literature and art of the Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia)

Zagidullina Daniya Fatikhovna – Doctor of Philology, Professor, Vice President, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia)

Zakirzyanov Alfat Magsumzyanovich – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Literary Studies, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia)

Peter Costa – Doctor of Science, Professor, University of Potsdam (Potsdam, Germany)

Hayati Develi – Doctor of Science, Professor, Chairman of the Yunus Emre Institute, Istanbul University (Istanbul, Turkey)

СОДЕРЖАНИЕ

• Литературоведение. Литература народов Российской Федерации Загидуллина Д.Ф. Орнаментализм: варианты и вариации в тюркоязычных литературах	327
• Литературоведение. Литература народов стран зарубежья Лисенко А.Р. Современная немецкоязычная драматургия для детей и подростков	341
• Языкознание. Теория языка Чопсиева Г.М., Ленец А.В. Лингвистические средства формирования образа мигранта в СМИ Великобритании	349
Бобырева Н.Н. Лексические маркеры научного спортивного дискурса (на материале журнала “Science of Gymnastics Journal”)	366
• Языкознание. Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание Беляев А.Н. К проблеме этимологии топонима Leipzig	380
Кобзева О.В. Analisi e genesi dell’errore in traduzione	392
• Языкознание. Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии Кочкин А.А., Гоувейя В.М. Вопрос идентичности бразильского варианта португальского языка и возникновения концепции бразильственности	411
• Педагогические науки. Общая педагогика, история педагогики и образования Dattke J. Montessori-Pädagogik und Montessori-Heilpädagogik als Grundlage einer inkluisiven Bildung und Erziehung	421
• Педагогические науки. Теория и методика обучения и воспитания Тихонова Н.В. Использование цифрового портфолио при оценивании профессиональных компетенций будущих учителей	440
• Педагогические науки. Теория и методика профессионального образования Андреева Ю.В., Ратнер Ф.Л., Расходова И.А., Звездочкина Н.В. Спонтанная и задачная стратегии восприятия информации и их применение в современных подходах обучения	458
Макарова О.Ю., Горбунова Д.В. Изучение образовательных потребностей в контексте воспитательного процесса в высшей школе	466

CONTENT

• Literary studies. Literatures of the people of the Russian Federation	
Zagidullina D.F. Ornamentalism: Variants and Variations in Turkic-Language Literatures	327
• Literary studies. Foreign Literature	
Lisenko A.R. Modern German Drama for Children	341
• Linguistics. Language theory	
Chopsieva G.M, Lenets A.V. Linguistic Means of Formation of Migrant’s Image in the British Press	349
Bobyreva N.N. Lexical markers of the scientific sport discourse (based on “Science of Gymnastics Journal”)	366
• Linguistics. Historical, typological and comparative linguistics	
Belyaev A.N. The Problem of the Etymology of the Place Name Leipzig	380
Kobzeva O.V. Analysis and Genesis of Translation Errors	392
• Linguistics. Languages of foreign countries peoples of of Europe, Asia, Africa, natives of America and Australia	
Kochkin A.A., Gouveia V.M. The Question of the Identity of the Brazilian Portuguese Language and the Emergence of the Concept of Brazilianness.....	411
• Pedagogical Sciences. General pedagogics, history of pedagogics and education	
Dattke J. Montessori Pedagogics and Montessori Special Pedagogics as the Basis of Inclusive Education and Upbringing	421
• Pedagogical Sciences. Theory and methodology of teaching and education (by areas and levels of education)	
Tikhonova N.V. The Use of Digital Portfolio to Assess the Student Teachers’ Professional Skills	440
• Pedagogical Sciences. Theory and methodology of professional education	
Andreeva Yu.V., Ratner F.L., Raskhodova I.A., Zvezdochkina N.V. Spontaneous and Task-based Strategies of Information Perception and their Application in Modern Teaching Approaches	458
Makarova O.Yu., Gorbunova D.V. The Study of Educational Needs in the Context of the Educational Process in Higher School	466

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

LITERARY STUDIES. LITERATURES OF THE PEOPLE OF THE RUSSIAN FEDERATION

Научная статья

Филологические науки

УДК: 821.512.145

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.327-340>

ОРНАМЕНТАЛИЗМ: ВАРИАНТЫ И ВАРИАЦИИ В ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ ЛИТЕРАТУРАХ

Д.Ф. Загидуллина

ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», Казань, Россия

zagik63@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена истории формирования орнаментализма в татарской литературе в контексте тюркских литератур. Окончательную кристаллизацию этого художественного явления в татарской литературе можно наблюдать в творчестве М. Магдеева. Его орнаментальный стиль, по сути, стал образцом мифологизирующего письма. В произведениях М. Магдеева мотив тоски по прошлому татарской деревни трансформируется в утверждение важности и значимости национальных ценностей в истории татарского народа и его повседневной жизни.

Близкая к творчеству М. Магдеева повесть казахского прозаика Р. Отарбаева «Плач Чингис-хана» построена на синтезе романтических и модернистских приемов с целью воссоздания особой этнокультурной духовной реальности. Проза узбекского прозаика Сухбата Афлатуни (Е. Абдуллаева), в частности его «Ташкентский роман», также ориентирована на мифологизацию Ташкента и Азии вообще. Но в отличие от творчества татарского прозаика, у которого изображенная картина мира возникает через призму сильной авторской эмоциональной оценки, у С. Афлатуни художественная действительность пропускается через эзотерический и сказочно-стилизированный взгляд на бытие. «Стилизованное письмо» в данном случае, несмотря на присутствие четко продуманных сюжетных линий, эпически проработанных героев, воссоздает ощущение близости к эссеистике, к жанру «нэсер», указывая на все новые возможности прочтения, добываясь «мерцания смыслов».

В творчестве узбекского прозаика Ш. Абдуллаева на первый план выходит мифологизация среднеазиатского ландшафта, как татарской деревни у М. Магдеева. Если у татарского прозаика ведущими в воспоминаниях являются события и люди, то у Ш. Абдуллаева движущей силой наррации выступает смена звуков, запахов, образов. В результате стилеобразующим признаком его прозы становится «ассоциативное письмо».

Все эти примеры указывают на существование в тюркоязычных литературах различных версий орнаментализма как способа художественного высказывания, которое позволяет

осмысливать текст как собрание смысловых возможностей, воплощающих изображаемую реальность.

Ключевые слова: орнаментализм; татарская литература; тюркоязычные литературы; М. Магдеев; Р. Отарбаев; С. Афлатуни; Ш. Абдуллаев

Для цитирования: Загидуллина Д.Ф. Орнаментализм: варианты и вариации в тюркоязычных литературах. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;3(4): 327–340. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.327-340>

Original article

Phylology studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.327-340>

ORNAMENTALISM: VARIANTS AND VARIATIONS IN THE TURKIC-LANGUAGE LITERATURES

D.F. Zagidullina

Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia

zagik63@mail.ru

Abstract. We have tried to trace the history of ornamentalism as an independent artistic and stylistic unit in Tatar literature in the context of Turkic literatures. The formation of such an artistic phenomenon in Tatar literature occurred in the second half of the twentieth century. The creativity of M. Magdeev put forward this style as a new phenomenon, having managed to create a certain symbolic image of the Tatar world order. His ornamental style, in fact, has become a model of mythologizing writing. M. Magdeev raises the philosophy of longing for the past of the Tatar village to the level of affirming the importance and significance of national values in the history of the Tatar people and their daily life.

The story of the Kazakh prose writer R. Magdeev is close to the work of M. Magdeev. Otarbayeva's "The Lament of Genghis Khan" is based on a synthesis of romantic and modernist techniques in order to recreate a special ethno-cultural spiritual reality. The prose of the Uzbek novelist Sukhbat Aflatuni (E. Abdullayev), his "Tashkent Novel" are also focused on the mythologization of Tashkent and Asia in general. But, unlike the work of the Tatar prose writer, in whom the depicted picture of the world arises through the prism of a strong author's emotional assessment, Aflatuni's artistic reality is passed through an esoteric and fabulously stylized view of existence. "Stylized writing" in this case, despite the presence of well-thought-out storylines, epically worked-out heroes, recreates a sense of closeness to essay studies, to the genre of "naser", pointing to all new reading possibilities, achieving a "flicker of meanings".

In the work of the Uzbek prose writer Sh. The mythologization of the Central Asian landscape, as a Tatar village by M. Magdeev, comes to the fore. If the Tatar prose writer's memories are led by events and people, then Abdullayev's two-living force of narrative is the change of sounds, smells, images. As a result, the style-forming feature of his prose becomes "associative writing".

All these examples point to the existence in the Turkic-language literatures of various versions of ornamentalism as a way of artistic expression, which allows us to comprehend the text as a collection of semantic possibilities that embody the depicted reality.

Keywords: ornamentalism; Tatar literature; Turkic-language literature; M. Magdeev; R. Otarbayev; S. Aflatuni; Sh. Abdullayev

For citation: Zagidullina D.F. Ornamentality: variants and variations in Turkic-language literatures. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;3(4): 327–340. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.327-340>

Под термином «орнаментализм» мы понимаем особый стиль прозаического текста, сформированного по законам поэтического, когда сюжет уходит на второй план, особую роль играют интонация, создающая так называемый эмоциональный сюжет; ассоциации, лейтмотивы, ритм. По мнению В. Шмида, «орнаментальная проза – это не поддающийся исторической фиксации результат воздействия поэтических начал на нарративно-прозаический текст. В принципе, симптомы поэтической обработки нарративных текстов можно найти во все периоды истории литературы, но это явление заметно усиливается в те эпохи, когда преобладают поэтическое начало и лежащее в его основе мифическое мышление» [1, с. 264].

Сегодня существует точка зрения на поэтику орнаментализма как на ассоциативное, интенсивное, медленное и т. д. письмо [2]. Вместе с тем такой научный подход не исключает применения термина «орнаментализм», выступающего обозначением художественного течения, возникающего на стыке модернизма, иногда романтизма или реализма. Поэтому нам кажется логичным использование В. Шмидом еще одного обозначения: «гибридная проза», которая в зависимости от «фона» (модернизм, романтизм или реализм) и особенностей наррации может получить форму ассоциативного, интенсивного, медленного и т. д. письма.

В татарской культуре (как, в общем, и тюркской) генезис данного явления уходит, прежде всего, в сложноорганизованные суфийские тексты, но оно также связано и с общими тенденциями в русско-европейской прозе начала XX века, 1920-х годов. Но настоящая орнаментальная проза у татар сформировалась только во второй половине XX века.

Видимо, активность жанра «нэсер» в татарской литературе начала XX века стала «сдерживающим фактором». Как известно, нэсер – хранитель синкретизма, берущего начало с жанров устного народного творчества, Орхоно-Енисейских

надписей. После распространения ислама в татарскую культуру проникает садж – рифмованная проза в классических арабской и персидской литературах, как элемент украшения религиозных или литературных произведений, иногда полностью вытесняющая обычную прозу. Формирование нового жанра в татарской литературе начала XX века также стало возможным благодаря взаимовлиянию средств и приемов эпики и лирики. Но здесь мы опять призываем в помощь В. Шмида, который обязательным свойством называет интерференцию словесного и повествовательного начал, когда ряд поэтических приемов налагается на нарративный субстрат: сюжет, ситуации, персонажи и действия [1, с. 266]. В жанре «нэсер» повествовательное начало в целом ограничивается прозаической речью, обращение к которой позволяет более полно (чем в поэзии) воссоздать эмоциональные и психологические переживания лирического героя (редко – повествователя). Видимо, для авторов «нэсер» главная задача не рассказать историю, а зафиксировать новыми средствами состояние меняющегося мира и отношение к этому человека, при помощи прозаической речи утвердив переживаемое как жизненность, как реальность.

Во второй половине XX века в татарской прозе наблюдается стремление к масштабной лиризации текста. Во многих рассказах и повестях Ф. Хусни, Р. Тухватуллина, А. Баянова и др. определенное место стали занимать лирические, психологические и философские отступления. Прозаический текст начинает реконструироваться в соответствии с законами поэтической речи: это становится заметно в интонации, в подборе слов и образов, изобразительно-выразительных средств.

Форму орнаментальной прозы этот способ художественного письма обретает в творчестве М. Магдеева. В его произведениях воссоздается образ недалекого прошлого – татарской деревни, которая превращается в единую модель этнического мирообраза. Продолжая ранжирование Г. Заломкиной [2],

мы хотели бы обозначить его орнаментальный стиль как мифологизирующее письмо.

Повествователь, или автор-рассказчик, одновременно являющийся героем произведения, обеспечивает доверительно-эмоциональное изложение истории. Например, в повести «Мы – дети сорок первого года» [3] «я»-повествователь – это один из студентов педагогического училища, один из детей военного лихолетья. Главным же героем становится собирательный образ поколения молодых, личностное становление которых пришлось на военные годы. Установка на «ящичную» композицию, повествование от имени «мы» позволяет ставить повествователя выше сюжета. Еще в 1929 году Б.В. Шкловский писал: «Современная русская проза в очень большой части своей орнаментальна, образ в ней преобладает над сюжетом» [4, с. 216]. В результате образ берет на себя некоторые функции сюжета, в частности соединительную, увязывая воедино все части данной истории. Это мы наблюдаем в творчестве М. Магдеева.

Рядом с повествователем проявляется другой образ – образ автора, который вспоминает свою молодость спустя много лет. Его грусть передается через описания от первого лица картин природы и душевных переживаний. «... Я открываю дверь машины и ступаю на тропинку, по которой с книгами в руках ходил много лет назад. На том месте, где прежде стояло училище, теперь машинный парк. Короткий осенний день грустно клонится к вечеру. [...] Вдоль мощеного тракта стоят, словно пугала, заледеневшие рассохшиеся пни берез, которые, как мы верили, были посажены по приказу Екатерины II. Местами земля покрыта снегом. На горизонте, где раньше стояли стога, выстроились молодые сосны» [3, с. 133]. Символика образов деревьев («рассохшиеся пни берез» и «молодые сосны») еще раз указывает на быстротечность молодости, «грусть по прошлому» превращается в лейтмотив всего творчества М. Магдеева.

В повестях М. Магдеева «Там, где садятся журавли» (1978), «Прощание» (1985) и др. автор показывает первозданную красоту татарского быта, повседневности, уделяя внимание мельчайшим деталям и оттенкам.

Выстраивание историй и мотивов в виде мозаики во всех произведениях такого типа является основным механизмом формирования орнаментального способа письма.

Иной механизм применяется казахским прозаиком Рахимжаном Отарбаевым в философско-психологической повести «Плач Чингис-хана» [5], хотя произведение, безусловно, может быть отнесено к мифологизирующему письму.

«Плач Чингис-хана» написан в форме «потока сознания» («потока бессознательного») и является стилизацией под фольклорный жанр плача. Но по сути это плач не об уходе другого, дорогого сердцу человека, а плач главного героя – всесильного хана – по своему уходу. Этот плач сопровождается воспоминаниями – начиная с детства до последнего вздоха. Воспоминания позволяют изложить биографию хана от «первого лица», с его точки зрения – как посвященную великой цели жизнь: «Я, великий каган, хотел создать на земле единую империю. Сколько сил потратил на этом пути! Сколько мук и страданий вынес» [5, с. 81]. Любая жестокость, любой шаг самим Темучином рассматривается как реализация этого плана, предназначенного свыше. Легенды и мифы, особенно легенда о белом облаке Чингис-хана, подтверждают это. Авторское продолжение легенды – схватка белого облака с черной тучей, удар молнии, появившейся из брюха черной тучи, – указывает на еще одно содержание – философское: о жизни человека как о борьбе добра и зла, белого и черного.

Легенда позволяет выстроить диалог с повестью Ч. Айтматова «Белое облако Чингизхана», который расширяет содержательные границы повести Р. Отарбаева, указывая путь к прочтению текста как биографии одного из великих создателей империи, властителя, для которого выбор между «белым» и «черным» превращается в выбор судьбы для своего народа и страны.

Орнаментализация возникает через многочисленные и разнообразные повторы, которые выполняют, с одной стороны, функцию связки между

воспоминаниями человека, находящегося в предсмертной агонии. В частности, два возгласа, повторяющиеся в кульминационные моменты воспоминаний: «Дайте мне только пробудиться!...» [5, с. 48, 61 и др.] – как желание освободиться от них; а также риторический вопрос: «Где же этот тюркский баян-летописец? Еще многое надо поведать. Назиданий и наказов немало» [5, с. 31, 39, 54, 66 и др.] – как осознание необходимости сохранить их для потомков, – сопровождают весь сказ.

Каждый раздел повести начинается с вставки: «Сказывают, тысяча тарпанов, разметав хвосты и гривы, несутся, очертя голову, в тысячу окраин света...» [5, с. 32, 39, 50, 56, 61, 67 и др.], в конце автор использует его для указания на смерть великого хана, как символ времени: «Где же кони-тарпаны, разметавшие хвосты и гривы? Куда же они запропастились?..» [5, с. 89]. Гармонии бытия, заключенной в безостановочном движении времени, автор противопоставляет хаос человеческой жизни, человеческих стремлений и желаний. Картины природы, цветовые и музыкальные возможности повествования, вплетенные в текст мифы и легенды превращают повесть в особенный текст, где каждый мотив может быть продолжен как символ философии бытия, становясь лейтмотивом.

В художественном и, прежде всего, нарративном плане повесть Р. Отарбаева близка к творчеству М. Магдеева мастерским умением воссоединять романтические и модернистские художественные приемы с целью воссоздания особой этнокультурной духовной реальности.

Во многом близка к творчеству М. Магдеева проза Сухбата Афлатуни (Евгения Абдуллаева). Его «Ташкентский роман» (2005) воспринимается как мифологизация Ташкента и Азии вообще, и это становится возможным во многом благодаря масштабному и в то же время детальному подходу к ней. История любви Лаги (Луизы) и Юсуфа, с одной стороны, указывает и на историю взаимоотношений Европы и Азии. «Медленное письмо», замечательные картины восточной жизни, городов, природы, обычаев и обрядов, восточного

менталитета, игры света и тени, запахов, движений и т. д. буквально воссоздают особую атмосферу данной местности. С другой – это рассказ о людях, ищущих себя, свои корни, «спрятанную историю». Каждая страница приоткрывает завесу, показывая не только азиатские, но и европейские, а также советские культурные коды, знаки, легенды, их хитросплетения, которые, по сути, доказывают взаимосвязанность всех культурных слоев и традиций.

Роман С. Афлатуни «Глиняные буквы, плывущие яблоки» (2005), написанный также в ритме «медленного письма», мифологизирует советское прошлое Азии. Как и в произведениях М. Магдеева, прощание с этой порой, прощание с безвозвратно ушедшей атмосферой тех лет происходит на стыке идеализации и комизма (а чаще – сарказма). В отличие от татарского прозаика, у которого изображенная картина мира возникает сквозь призму очень сильной авторской эмоциональной оценки, у С. Афлатуни художественная действительность пропускается через эзотерический и сказочно-стилизированный взгляд на бытие. «Стилизованное письмо» в данном случае, несмотря на присутствие четко продуманных сюжетных линий, эпически-проработанных героев, воссоздает ощущение близости к эссеистике, к жанру «нэсер», указывая на все новые возможности прочтения, добиваясь «мерцания смыслов».

В том же русле, но с применением совершенно иной поэтики, поэтики модернизма, создавались произведения узбекского поэта и прозаика Шамшада Абдуллаева. Известный как лидер сложившейся в Узбекистане на рубеже 1980–1990-х годов так называемой Ферганской поэтической школы, Ш. Абдуллаев создает свои прозаические тексты на грани поэзии и прозы; как диалог прошлого и настоящего; на стыке разных культурных кодов. Неизменным в его творчестве остается среднеазиатский ландшафт, как татарская деревня у М. Магдеева. Если у татарского прозаика ведущими в воспоминаниях являются события и люди, у Ш. Абдуллаева – звуки, запахи, образы. Он так причудливо собирает их воедино, в итоге движущей силой наррации выступает не развитие отдельных событий по хронологии, а переход одного звука, запаха, образа в другой.

Его безымянные герои переживают критический психологический момент, и прозаик «продвигается» через это состояние вместе с ними, рассматривая мир их глазами. Например, рассказ «Неподвижная местность» (1994) – это «поток переживаний» мужчины, который секунду за секундой вновь вспоминает и переживает последний вздох умирающего отца, приготовления к проводам и сами похороны. Герой заново проживает каждый миг этого дня в деталях, которые он замечает вокруг себя. Эпитеты, сопровождающие эти детали, указывают на его чувства и переживания, вместе с тем обретая философскую глубину. Но осознание потери на этом не заканчивается, горе главного героя превращает все вокруг в «неподвижность».

На этом неподвижном фоне возникает, сменяя друг друга, множество деталей: солнце, деревья, вода, люди, кровати, кувшины, стены и т. д. При этом прозаик в едином непрерывном нарративном потоке описывает узнаваемыми деталями процесс приготовления к мусульманским похоронам, сами похороны. Этот процесс приобретает оттенок традиции восточного уклада жизни, передаваемой из поколения в поколение. Слова, указывающие на древность (преимущественно историзмы), и эпитеты превращают этот слой текста в словесную музыку о нескончаемых проводах дорогих сердцу людей, охватывая всю историю человечества: «Однако люди разомкнули руки на сей раз ладонями кверху, как пожелтевшую рукопись, на которой мельтешили древние блики, – им велели сесть и замереть в густоте сияющих клиньев, наподобие призраков, способных, не шевелясь, поймать под вечер удаляющегося путника. Их взор подменил поступь, жестикуляцию, речь, но, знаешь, они встали и вновь облеклись в оцепенелость, будто хотели, не трогаясь с места, догнать собственные лица, по которым неся в разгаре дня чешуйчатый отблеск истощенных листьев» [6, с. 12]. Эти слова-образы сами становятся знаками культуры Востока!

Повторяясь из рассказа в рассказ, единый восточный текст превращается в лейтмотив творчества Ш. Абдуллаева, который позволяет автору каждый раз

утверждать, что Восток и Запад – две части единого целого; восточная культура иная, но такая же древняя и глубокая, как и европейская. На примерах «инаковости» прозаик доказывает одинаковость человеческой сущности, а также ума, чувств, мировосприятия, стремлений и надежд разных людей. Его словесная игра в конечном счете направлена на утверждение такого мифа.

Но по способу письма стиль Ш. Абдуллаева не тождественен стилю М. Магдеева или О. Рахимжанова. В работе, посвященной эссеистике, К. Зацепин, назвав его творчество «ассоциативной прозой», так определил основные характеристики его стиля: «Отсутствие фабулы, уступающей место сюжету повествования; намеренное обнажение литературности, обращенности высказывания на собственную форму; специфическая фигуративная организация повествования, в котором логическая связь уступает место ассоциативной, что сильно «замедляет» процесс чтения; обилие цитат и символов из «культурной памяти», которые являются механизмами углубления смысла и переориентации читателя с понимания этого смысла на процесс его поиска; значимость абстрактных смысловых конструкций, принципиально не интерпретируемых, но вводимых в повествование как условие именно непонимания, которое и становится конструктивным элементом коммуникативной формы; свободная игра внутренних перспектив текста (точек зрения) и вольное обращение пишущего с соответствующими им повествовательными инстанциями; общая ориентация на «лабиринтность» как композиционной организации, так и процесса чтения» [7, с. 100]. По нашему мнению, именно ассоциативность становится стилеобразующим признаком прозы Ш. Абдуллаева.

Вместе с тем в трудах ряда филологов (А. Уланов, Г. Заломкина и др.) в отношении прозы Ш. Абдуллаева отдается предпочтение термину «медленное письмо» или «медленный текст». Необходимо отметить, что «медленное письмо» характерно для орнаментализма вообще: подобные произведения предполагают медленность во всем – от описания до восприятия читателем.

Только «медленное чтение» в этом случае дает возможность следовать за мыслью и чувствами, улавливать намеки и ассоциативные «зазоры», через которые открываются совершенно неожиданные смысловые глубины.

Нам кажется важным еще один момент: «ассоциативная проза» более близка к поэзии: она требует концентрации смыслов и перегруженности маркерами (символами) «культурной памяти». Этого можно добиться только в коротких текстах, таких как рассказы Ш. Абдуллаева.

Жанр произведения «Рух» («Поэзия духа», 2005) татарского поэта и прозаика М. Галиева самим автором обозначен как поэма. По содержанию произведение действительно соответствует лирической поэме – «поэме в прозе». Такие характеристики, как отсутствие сюжета, композиционное построение по типу циклизации, повествование как разговор повествователя с самим собой, красота слога и образность, музыкальность языка, ассоциативность и подчиненность изобразительно-выразительных средств усилению эмоциональной нагрузки текста превращают произведение в образец высокой, элитарной поэзии.

Главной особенностью произведения, на наш взгляд, является художественная проработанность каждого предложения и абзаца: за счет звучания, повторов, отбора лексем они превращены в отдельное произведение искусства. Таким образом обеспечивается «медленное чтение» произведения, в котором каждый кусок претендует на самостоятельность.

Вместе с тем структурирование текста, внутреннее движение возникает за счет поиска повествователем ответов на свой главный вопрос: что же такое дух? По сути, каждый абзац объемного произведения является размышлением повествователя над этой проблемой.

В разделах «Жажда слова», «Дух слова», «Родной язык» утверждается, что дух человека, народа, этноса и человечества находится в слове, языке, литературе. Произведение в целом воспринимается как ода художественному слову, в которой отражается дух человека и этноса.

В разделе под названием «Дух нации» указывается, что татары – морской, степной, лесной, горный народ, так как в их истории были периоды проживания на берегах морей, в степях и т. д. Эти размышления рожают еще один вопрос, чрезвычайно актуальный для современного читателя: «Что может спасти от исчезновения рассеянный народ?» И тут же приводится ответ: «Есть три чудесные вещи, отличающие человека от животных: Язык, Песня и Память. Если эти три единства будут естественно и в равной мере развиваться, облагороженные вдобавок светом веры!.. Тогда твой дух будет здоровым. Дух – беззаветная душа народа, песня – его скрытая энергия, дающая ему возможность прыгнуть выше своей головы. Духовное могущество – это истинное торжество жизни: сгибаясь – не сгибаться, падая – не падать, отступая – не отступать» [8, с. 66].

Тут же повествователь предостерегает: в первом поколении уходит язык; во втором – исчезает песня, в третьем умирает и память. Продолжая образный ряд, автор отмечает, что язык – родник, питающий душу нации; песня – энергия, дающая утешение и возвышающая дух; а память – горизонт будущих стремлений, опирающийся на былую славу.

Так утверждается, что дух человечества хранится в духе нации и человека как представителя этноса; а текст превращается в единое целое – этнофилософию современности.

Таким образом, произведение М. Галиева наиболее близко к эссеистике, или к жанру нэсер в тюрко-татарских литературах. Его нельзя назвать ни «лирической прозой», ни «стихотворением в прозе».

Для сравнения можно привести в качестве примера «медленные» и такие же объемные тексты азербайджанского прозаика Эльчина Сафарли, которые могут быть обозначены эпитетом «эмоциональное письмо». В них паузы и пробелы, особая интонация и обилие красивых деталей быта, повседневности, описание нюансов ощущений и переживаний служат для воссоздания определенного эмоционального состояния, настроения. Но эти тексты находятся

на стыке не прозы и поэзии, а прозы и эссеистики, формируя особый стиль изложения. Применительно к ним может быть использован термин «лирическая проза».

В татарской литературе наиболее близки к произведениям Э. Сафарли определенные самим прозаиком «нэсерами» произведения Р. Габдулхаковой «Моя бабушка молится», «Хочу утешить тебя, отец», «Мамины цветы», «Светлое окно», «Возвращение» и др. В них, как и у Э. Сафарли, рассказывается о самом дорогом и близком: о бабушке, читающей молитву, об отце, прошедшем Великую Отечественную войну, о тепле родительского дома, о матери. Параллельно с идеализированными главными героями Р. Габдулхакова воссоздает особое состояние рассказывающего субъекта, повествователя.

Таким образом, анализ творческих поисков татарских и тюркоязычных писателей позволяет утверждать о существовании такого художественного явления, как орнаментализм. В орнаментальной литературе лейтмотивность и эквивалентность (повторы) приводят к внедрению в текст дополнительных эмоциональных или символических смыслов и мотивов. Они создают переходы между этими планами, что, в свою очередь, еще раз увеличивает смысловой и эмоциональный потенциал за счет взаимоотношений художественных особенностей событийных и орнаментальных мифологических структур.

Литература

1. Шмид В. *Нарратология*. М.: Языки славянской культуры; 2003.
2. Заломкина Г. *Подходы к пониманию медленного письма: Поэтика зазора в текстах Ш. Абдуллаева, А. Драгомощенко, А. Уланова. Поэтика рамы и порога: Функциональные формы границы в художественных языках*. [Граница и опыт границы в художественном языке. Вып. 4]. Самара: Изд-во «Самарский университет»; 2006.
3. Мәһдиев М. *Без – кырык беренче ел балалары. Сайланма әсәрләр*. 3 томда. 1 том: повестьлар. Казан: Татар. кит. нәшр. 1995; 7–133.
4. Шкловский В.Б. *Орнаментальная проза. Андрей Белый. О теории прозы*. М.: Изд-во «Федерация». 1929; 189–232.
5. Отарбаев Р. *Плач Чингис-хана. Повесть. Рассказы*. Пер. с казах. Г. Пряхина. М.; 2019.
6. Абдуллаев Ш. *Другой юг*. М.: Носорог; 2020.

7. Зацепин К.А. *Эссе как коммуникативная форма: проблемы чтения (на материале современной эссеистики)*: Дисс. ... канд. филол. наук. Самара; 2006.
8. Галиев М. *Поэзия духа*. Рух. Пер. с татар. Г. Хасановой и др. Казань: Татар. кн. изд-во; 2014.

References

1. Schmid V. *Narratology*. M.: Yazyki slavjanskoj kultury; 2003. (In Russ.)
2. Zalomkina G. *Approaches to understanding slow writing: The poetics of the gap in the texts of Sh. Abdullaev, A. Dragomoshchenko, A. Ulanova. Poetics of the frame and the threshold: Functional forms of the border in artistic languages*. [The border and the experience of the border in the artistic language. Issue 4]. Samara: Izdatelstvo "Samarskij Universitet"; 2006. (In Russ.)
3. Magdeev M. *We are children of 41 years. Selected works*. In 3 volumes. Volume 1: Novellas. Kazan: Tatars. kn. ed. 1995; 7–133. (in Tatar)
4. Shklovsky V.B. *Ornamental prose. Andrey Bely. On the theory of prose*. Moscow: "Izd-vo Federazija". 1929; 189–232. (In Russ.)
5. Otarbayev R. *The Lament of Genghis Khan. The story. Stories*. Translated from Kazakh. G. Pryakhina. Moscow; 2019. (In Russ.)
6. Abdullaev Sh. *The other south*. Moscow: Nosorog; 2020. (In Russ.)
7. Zatspein K.A. *Essay as a communicative form: problems of reading (based on the material of modern essay studies)*: Diss. ... candidate of Philological Sciences. Samara; 2006. (In Russ.)
8. Galiev M. *Poetry of the spirit*. Per. from Tatar. G. Khasanova et al. Kazan: Tatars.kn. ed.; 2014. (In Russ.)

Автор публикации

Загидуллина Дания Фатиховна –
доктор филологических наук, профессор
Академия наук Республики Татарстан
Казань, Россия
E-mail: zagik63@mail.ru

Author of the publication

Zagidullina Daniya Fatikhovna –
Doctor of Philology, Professor
Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan
Kazan, Russia
E-mail: zagik63@mail.ru

Раскрытие информации о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 15.08.2021
Одобрена после рецензирования: 6.08.2021
Принята к публикации: 9.08.2021

Article info

Submitted: 15.08.2021
Approved after peer reviewing: 6.08.2021
Accepted for publication: 9.08.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

The author has read and approved the final manuscript.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ СТРАН ЗАРУБЕЖЬЯ

LITERARY STUDIES. FOREIGN LITERATURE

Научная статья
УДК 82-2+792

Филологические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.341-348>

СОВРЕМЕННАЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНАЯ ДРАМАТУРГИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

А.Р. Лисенко

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия, г. Казань
ARLisenko@kpfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3994-7106>*

Аннотация. В Германии ежегодно ставится большое число пьес, написанных для детей либо о детях. Репертуар немецких детских театров составляют как классические, так и современные пьесы. Анализируя, какой должна быть современная детская пьеса, автор статьи приходит к выводу о том, что постановки не должны носить назидательный характер. Чтобы выполнить свою воспитательную функцию, театр должен быть близок реальности: посредством саморефлексии ребенок самостоятельно сделает необходимые выводы. Театр, детский в том числе, не должен давать простых ответов. Пьесы современных авторов для детей и о детях поднимают серьезные и разнообразные вопросы, побуждая юных зрителей к размышлению. Театральные авторы обращаются к таким темам, как взаимоотношения в семье и конфликт поколений, насилие в обществе, ксенофобия и дискриминация, буллинг, первая любовь и т. д. В статье рассматриваются пьесы современных немецких драматургов: Л. Хюбнера, Й. Менке-Пацмайера, Й. Рашке, М. Байш.

Ключевые слова: театр; немецкий театр; пьеса для детей; современная детская пьеса; конфликт поколений; буллинг.

Для цитирования: Лисенко А.Р. Современная немецкоязычная драматургия для детей и подростков. *Казанский лингвистический журнал.* 2021;3(4): 341–348. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.341-348>

Original article
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.341-348>

Phylology studies

MODERN GERMAN DRAMA FOR CHILDREN

A.R. Lisenko

*Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia
ARLisenko@kpfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3994-7106>*

Abstract. There is a large number of theatres for children and youth in Germany. A big amount of plays written for children or about children are staged here annually. The repertoire of children's theatres is composed of both classical and modern plays. Analyzing what a modern

children's play should be like, the authors of the article come to a conclusion that performances should not be of edifying nature. To fulfill its educational function, the theatre must be close to reality: a child will independently draw the necessary conclusions through self-reflection. A theatre, including the children's one, shouldn't give simple answers. Plays by contemporary authors for children and about children raise serious and diverse questions, inviting young audience to reflect. Theatrical authors address to such topics as family relations and a generation gap, violence in society, xenophobia and discrimination, bullying, first love, etc.

Keywords: theatre in Germany; theatre for children; children's theatre; generation gap; bullying.

For citation: Lisenko A.R. Modern German drama for children. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;3(4): 341–348. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.341-348>

Германия – страна, в которой театральному искусству традиционно уделяется большое внимание. Исторически сложилось, что театры субсидируются как государством, так и частными лицами. В стране проводится большое количество театральных фестивалей, ежегодно вручаются награды лучшим авторам постановок, составляются шорт-листы наиболее успешных спектаклей. Особое место в театральной системе Германии занимают детские и юношеские театры. Они существуют в разных формах: как часть городского или государственного театра, как самостоятельный театр с собственным помещением, как театральная труппа без помещения. Популярность детских и юношеских театров в послевоенное время пришла на 1970-е годы, она возросла и к концу столетия, в 1990-е годы, достигла своего пика. Начиная с 2000-х годов, количество вновь открывающихся детских театров в Германии сокращается. Таким образом, большая часть существующих сегодня театров появилась в конце XX века [1].

В Германии работает большое количество организаций, занимающихся вопросами педагогики и искусства. Так, с 1966 года здесь существует представительство Международной ассоциации театров для детей и молодежи АССИТЕЖ (ASSITEJ), куда входит более 400 членов по всей Германии: представителей театров, актеров, исследователей, журналистов и т. д. [2]. Необходимо назвать также организацию «Центр детских и молодежных театров Германии» (Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland),

чья деятельность проходит при поддержке Федерального министерства по делам семьи, пожилых граждан, женщин и молодежи Германии. Названные организации занимаются детскими и юношескими театрами не только с точки зрения явления искусства, но и рассматривают их всегда как часть педагогической системы, изучают влияние театра на юного зрителя, его воспитательную функцию.

В стране ежегодно вручаются призы и награды лучшим театральным деятелям в области детского и юношеского театра. Награждаются не только постановки и их авторы, но и деятели в области культуры и образования, публицисты, внесшие свой вклад в развитие детского и юношеского театра.

Кроме того, в стране публикуется ряд журналов, посвященных деятельности детских театров. В них уделяется большое внимание не только художественной составляющей, но также дидактике и педагогике. Это журналы “IXYPSILONZETT”, “Schultheater”, “Spiel & Theater”.

Ключевой вопрос, который ставится сегодня в контексте театра для детей и юношества, – должна ли детская пьеса носить назидательный характер. До конца XX века постановки для детей и молодежи носили, как правило, утопический характер. В центре всегда стоял положительный герой, идеальный, хороший ребенок, который должен был стать примером для юных зрителей. П. Руднев: «Очень часто детский театр пребывает в таких вот твердых иллюзиях, в тисках морализма. Непременная моральная выкладка, порой с простодушным басни; доминанта воспитательной функции театра, презумпция исключительного позитива в детском театре, желание отгородить, оттащить ребенка от конфликтов, проблем, трагедий и – самое главное – реальности, слащавый, бессмысленный жанр “все танцуют и поют” – вот примерный перечень “эстетического канона”, который обычно используется в детских постановках» [3].

Однако реальность отличалась от показанного на сцене. Выйдя из театра, повзрослев, молодой человек сталкивался с иным миром. Так нужно ли создавать такую сказку на сцене?

По мнению руководителя центра детского и молодежного театра ФРГ Герда Таубе, театр для детей должен быть ближе к реальности, чтобы действительно выполнить свою воспитательную функцию. Он должен изображать жизнь со всеми ее сложностями, чтобы ребенок, посмотрев такую постановку, смог самостоятельно сделать выводы о происходящем, независимо от мнения сопровождающих его взрослых – учителей или родителей. Задача пьес не замаскировывать реальность, не дать готовые ответы на сложные вопросы, а заставить ребенка задуматься. В этом большую роль играет эстетическая функция театра и его поэтические принципы. Поэтому, по мнению Г. Таубе, детские пьесы «не требуют добавления педагогических нравоучений, они образуют уже потому, что являются произведением искусства» [1].

Современные постановки для детей и молодежи на сценах немецких театров носят весьма разнообразный характер. Это уже давно не сказки, в которых добро всегда побеждает зло. Современный мир гораздо сложнее, и это находит отражение как в формах постановок, так и в их содержании. По мнению Г. Таубе, театр должен направить ребенка на саморефлексию. Анализируя свой, пусть и небольшой, жизненный опыт, сравнивая его с событиями, которые разворачиваются в спектакле, впитывая художественную ценность происходящего на сцене, юный зритель должен понять значение и смысл увиденного. Только в этом случае театр сможет выполнить воспитательную задачу [1].

В начале XXI века немецкое общество сильно изменилось. Рубеж XX–XXI веков исследователи разных областей науки связывают с таким явлением, как глобализация, а современное общество называют постиндустриальным, обществом потребления, живущим под влиянием массовой культуры.

Невероятные научные открытия, две мировые войны, холокост, тоталитарные режимы, холодная война и разделение мира на два противоборствующих лагеря, железный занавес и его снятие, многочисленные террористические атаки – все эти события и явления XX века привели к тому, что человек на рубеже нового тысячелетия потерял опору в жизни. Постмодернистское переосмысление культуры привело к кризису идентичности. Человек потерял самого себя, ценностные ориентиры. То, что раньше было простым и однозначным, стало в начале нового века необычайно сложным. Открываются новые исторические факты, но их достоверность вызывает сомнение. Научные изобретения всегда двойственны и имеют как положительные, так и отрицательные последствия. Перед современным человеком, на первый взгляд, открыты разнообразные пути, но фактически он оказывается зависим от многих внешних факторов. Свобода выбора оборачивается мукой, доступ ко всему миру ограничивается Интернетом, а личное общение заменяется гаджетами. Безусловно, дети не остаются в стороне от глобальных изменений. Они очень чутко реагируют на происходящее в «большом» мире. Меняются и пьесы, написанные для детей.

Новые социальные и культурные реалии нашли свое отражение в пьесах для детей и юношества. Как уже было сказано, авторы текстов уходят от изображения идеального мира, в который детям никогда не доведется попасть. Пьесы современных авторов для детей и о детях поднимают серьезные и разнообразные вопросы, побуждая юных зрителей к размышлению. Главная задача театра – побудить зрителя к саморефлексии, чтобы он смог сделать выводы о жизни, окружающем мире и своем месте в нем. Театральные авторы обращаются к таким темам, как взаимоотношения в семье и конфликт отцов и детей, насилие в обществе, ксенофобия и дискриминация, буллинг, первая любовь и т. д. Юные зрители таких пьес видят реальный мир без прикрас. Томас Ирмер называет два аспекта, с помощью которых такие сложные в тематическом отношении пьесы оказывают влияние на юного зрителя: во-первых, должен быть узнаваем и близок сюжет, во-вторых, фигуры героев должны быть понятны

зрителю. Зритель словно смотрит со стороны на себя, своих близких, одноклассников и друзей. Этот взгляд со стороны помогает осознать свои собственные проблемы и научиться жить в сложном реальном мире [4]. На смену назидательности приходит саморефлексия. Молодой человек не получает готовые решения своих проблем, а учится самостоятельно искать ответы на сложные жизненные вопросы.

Одной из частых тем, к которым обращаются авторы в последние годы, является тема взаимоотношений в семье. Развод родителей, возникновение patchwork-семей и сложные отношения с новыми братьями, сестрами и родителями, смерть членов семьи – эти проблемы переживаются юными героями. Так, в пьесе Л. Хюбнера „Held Baltus“ главный герой, шестилетний мальчик, боится потерять любовь и внимание своей матери, воспитывавшей его без отца, но решившей завести новую семью. С позиции маленького мальчика изображены взаимоотношения детей и взрослых, словно живущих в двух разных мирах.

Героиня монопьесы Й. Рашке „Schlafen Fische“ («Рыбы спят?») в лиричной форме рассказывает историю болезни и смерти своего младшего брата. Опыт смерти и ее осмысления ребенком является основным лейтмотивом пьесы. Однако важной темой становятся взаимоотношения с миром взрослых, что уводит зрителя в философский пласт. Девочка рассуждает о смерти, но в первую очередь все-таки о жизни [5, с. 115–142].

Авторы часто обращаются к теме взаимоотношений внутри семьи. Это не случайно, поскольку и в наше время именно семья продолжает оставаться важнейшим микросоциальным полем для ребенка, он не мыслит себя вне семьи. Будучи совсем юными, дети сегодня задаются вопросами самоидентификации: кто я? каково мое место в семье? в мире? кто я без своей семьи? На эти сложные экзистенциальные вопросы невозможно получить готовый ответ. Не даются ответы и в современных постановках. Их нужно попытаться дать самостоятельно.

Как никогда актуальной становится тема буллинга, которая поднимается, например, в пьесе Й. Менке-Пацмайера „Die erste Stunde“ («Первый урок») [Шаг 11]. Отдельный пласт составляют пьесы о жестокости и насилии среди молодых людей. Например, пьеса Л. Хюбнера „Die Ehrensache“ («Дело чести») [5, с. 241–260].

В заключение необходимо сказать, что современный детский театр, как и театр для взрослых, – это постоянно развивающееся явление, которое представляет собой синтез искусств и современных технологий. Наряду с современными постановками, о которых мы сказали выше, ставятся пьесы, уже ставшие классическими. Но их интерпретация, как правило, выполнена в духе новейшего искусства, постмодернистского и «постпостмодернистского» – в духе «нового реализма».

Германия – это страна, в которой традиционно уделяется большое внимание воспитанию подрастающего поколения. И театры для детей и юношества – это часть педагогической системы, что подчеркивает, например, взаимодействие ведомств, отвечающих за образование и культуру. Специалисты в области образования, как и театроведы, сходятся во мнении, что детская пьеса сегодня не должна носить назидательный характер. Воспитательный эффект достигается не с помощью положительного примера, изображенного в пьесе, а с помощью глубокого анализа происходящего на сцене, пусть даже этот анализ происходит неосознанно. Театр, детский в том числе, не должен давать очевидных ответов. Пьесы современных авторов для детей и о детях поднимают серьезные и разнообразные вопросы, побуждая юных зрителей к размышлению.

Кроме того, в контексте новых социальных и культурных реалий меняется тематическое наполнение пьес для детей. Темы становятся сложнее, авторы обращаются к несправедливости в мире людей, к сложностям взаимоотношений внутри семьи, к теме смерти, проблемам ксенофобии, жестокости в обществе и буллинга. Необходимость и актуальность такого тематического контекста уже не вызывает сомнений.

Литература

1. Taube G. Fasing Reality. Zeitgenossenschaft und Realismus im Theater für junges Publikum. *IXYPSILONZET. Jahrbuch 2014*; 2014.
2. Internationale Vereinigung des Theaters für Kinder und Jugendliche. URL: <https://www.assitej.de/aktuelles/>. [дата обращения 25.06.2021].
3. Руднев П.А. *Театральные впечатления Павла Руднева*. Творческая лаборатория «Четвертая высота. Современная детская драматургия». М.: Новый мир. 2007;(7): 213.
4. Irmer T. Einschnitte im Leben, Wunder des Alltags. Vom Drama Kindheit. *IXYPSILONZET. Jahrbuch 2014*; 2014.
5. ШАГ-11+. Новая немецкоязычная драматургия. Москва. Гете-Институт; 2015.

References

6. Taube G. Fasing Reality. Contemporaneity and realism in theatre for young audiences. *IXYPSILONZET. Jahrbuch 2014*; 2014 (In German)
7. International Association of Theatre for Children and Young People. Available from: <https://www.assitej.de/aktuelles/>. [accessed 25.06.2021]
8. Rudnev P.A. *Theatrical impressions of Pavel Rudnev*. Creative laboratory “The fourth height. Modern children's drama”. Moscow: Novyi mir. 2007; (7): 213. (In Russ.)
9. Irmer T. Cuts in life, miracles of everyday life. The drama of childhood. *IXYPSILONZET. Jahrbuch 2014*; 2014. (In German)
10. SchAG 11+. Goethe Institut. Moscow; 2015. (In Russ.)

Авторы публикации

*Лисенко Анжела Рафизовна –
кандидат филологических наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: ARLisenko@kpfu.ru
<https://orcid.org/0000-0003-3994-7106>*

Authors of the publication

*Lisenko Anzhela Rafizovna –
PhD in Philology, Associate Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: ARLisenko@kpfu.ru
<https://orcid.org/0000-0003-3994-7106>*

Раскрытие информации о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 1.08.2021
Одобрена после рецензирования: 31.08.2021
Принята к публикации: 2.09.2021

Article info

Submitted: 1.08.2021
Approved after peer reviewing: 31.08.2021
Accepted for publication: 2.09.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

The author has read and approved the final manuscript.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА
МИГРАНТА В СМИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

Г.М. Чопсиева*, А.В. Ленец

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия
**chopsieva@sfedu.ru*

Аннотация. Статья посвящена изучению лингвистических способов формирования стереотипного образа мигранта в британской прессе. В ней представлен результат лингвистического анализа статей британских онлайн-газет и журналов на тему миграции и мигрантов за период 2017–2019 годов. Выбор материала исследования был обусловлен его актуальностью, доступностью, а также наличием широкого спектра используемых языковых средств. В ходе анализа была выявлена тематика публикаций о мигрантах, наиболее употребляемые лексические, грамматические и стилистические средства в репрезентации их образа, а также зафиксирован преобладающий стереотипный образ. Результаты исследования показали, что образ мигрантов в английской прессе неоднозначен, однако большая часть публикаций транслирует аудитории негативные события, связанные с ними, что вызывает у читателей чувство тревоги, негативно отражается на межнациональных отношениях и способствует закреплению в массовом сознании негативного стереотипа в отношении мигрантов.

Ключевые слова: мигрант; медиатекст; медиаобраз; стереотип; отрицательный/положительный образ.

Для цитирования: Чопсиева Г.М., Ленец А.В. Лингвистические средства формирования образа мигранта в СМИ Великобритании. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;3(4): 349–365. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.349-365>

**LINGUISTIC MEANS OF FORMATION OF MIGRANT'S IMAGE
IN THE BRITISH PRESS**

G.M. Chopsieva*, A.V. Lenets

Southern federal university, Rostov-on-Don, Russia
**chopsieva@sfedu.ru*

Abstract. The article is devoted to the study of the representation of a stereotypical image of a migrant in the British press. The purpose of the article is to study the linguistic ways of forming a stereotypical image of a migrant on the basis of the English language. The article presents the result

of a linguistic analysis of articles of British online newspapers and magazines on the topic of migration and migrants during the period of 2017–2019. The choice of the research material was due to its relevance, accessibility, and a wide range of the linguistic means used to form the image of the migrant. The analysis identified the topics of publications about migrants, the most used lexical, grammatical and stylistic means in representing the image of a migrant and its prevailing stereotypical image. The results of the study showed that the image of a migrant in the British press is contradictory but most of the publications about migrants in the media broadcast the audience mainly negative events related to migrants. These results led to the conclusion that the predominantly migrant is negative. The created images of migrants evoke a feeling of anxiety in the society, have a disapproving effect on interethnic relations and contribute to the consolidation of a negative stereotype towards migrants in the mass consciousness.

Keywords: migrant; media text; media image; stereotype; negative/positive image.

For citation: Chopsieva G.M, Lenets A.V. Linguistic means of formation of migrant's image in the British Press. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;3(4): 349–365. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.349-365>

Тема межнациональной и межэтнической миграции является актуальной уже более тридцати лет. Но последние семь лет миграционная политика в европейском пространстве вызывает дискуссии ученых в различных сферах, что объясняет популярность этой темы не только в СМИ, социальных сетях, но и в научных исследованиях [1, с. 15]. Возникший в 2015 году миграционный кризис ознаменовал собой увеличение потока беженцев и нелегальных мигрантов в Европейский союз из стран Ближнего Востока, Южной Азии и Северной Африки.

Основными гарантами решения миграционного кризиса выступили Германия, Франция и Великобритания. Одним из крупнейших спонсоров гуманитарных программ по решению миграционного вопроса явился Лондон. Несмотря на то, что в 2018 году Великобританией было принято 11 000 беженцев из Сирии, позже Тереза Мэй (бывшая в то время главой МВД Соединенного Королевства) объявила об отказе участвовать в процедуре распределения беженцев в ЕС. Однако уже к 2020 году Великобритания приняла 20 000 переселенцев из Сирии. Лондон помогает пострадавшим в войне в Сирии, но отношение Британии к трудовым мигрантам из других стран нельзя назвать положительным. Большой приток рабочей силы в ЕС из Восточной Европы вызвал недовольство многих граждан [2, с. 220].

Специалисты в области изучения проблем миграции выделяют различные основания для нарастания напряженности между коренным населением и мигрантами. Главной причиной конфликтов между принимающим и прибывающим населением является воздействие на образ мышления масс. Текст в медиaprостранстве является связующим звеном между мигрантами и коренным населением, так как именно через него транслируется образ мигранта, который вызывает то или иное отношение принимающего населения. Содержание медиатекстов определяют политика редакции, потребности аудитории, а также субъективное мнение журналистов, способствующее закреплению или же трансформации стереотипов [3, с. 25].

В отношении к мигрантам в принимающем сообществе можно выделить два основных принципа – развития и безопасности. Так, миграция является неотъемлемой частью экономического и социального развития страны. Невозможно представить рост финансового благосостояния государства без притока квалифицированных специалистов из других стран. Однако наплыв большого числа мигрантов создает угрозу для традиций, культуры принимающей страны и может стать причиной межнациональных конфликтов. Таким образом, принцип безопасности подразумевает жесткий контроль миграционной активности, а также возможную тотальную блокировку миграционного потока [4, с. 105].

Совокупность рациональных и иррациональных суждений, которые базируются на внешних оценках, представлениях и ассоциациях, формируют образ мигранта. Основопологающей частью данных суждений являются стереотипы, которые характеризуются статичностью и неизменностью. Стоит отметить, что образ мигранта в сознании населения отличается от других образов широкое социальное взаимодействие и прямое наблюдение. Данный образ может намеренно создаваться в массовом сознании с целью оказания

определенного воздействия на население и управления им в своих интересах [5, с. 17].

В течение последних десятилетий наблюдается массовая тенденция перехода традиционных образов в стереотипы, которые начинают доминировать в общественном и индивидуальном сознании. Образ характеризуется целостным и глубоким отражением действительности, а стереотип представляет собой стандартизированную схему, которая облегчает восприятие и трактовку новой информации. Унификация и индустриализация массовой культуры, а также доминирование визуальных форм культуры становятся главными причинами превращения содержательных образов в стереотипы. Аудитория быстрее обрабатывает и запоминает картину, представленную в медиaprостранстве, из-за развития в современном обществе визуального восприятия, чем и пользуются СМИ [6, с. 14].

Анализ содержания статей и языковых средств позволяет выделить два преобладающих образа мигранта – отрицательный и положительный. В первом случае в статьях идет речь об агрессии мигрантов, росте преступности среди прибывшего населения, что способствует восприятию переселенцев как несущих угрозу экономическому благосостоянию принимающего населения и его культуре. Во втором случае о мигрантах говорится в позитивном ключе как о новых членах общества, которые способствуют экономическому развитию страны, а также как о людях, нуждающихся в помощи и поддержке в связи с политическими событиями [7, с. 162].

Публикации статей, в которых представлен отрицательный образ мигрантов, способствуют формированию негативных *этностереотипов*, то есть стандартных представлений, имеющих у большинства людей, составляющих тот или иной этнос, о людях, входящих в другой или в собственный этнос [7, с. 59]. Негативные этностереотипы способствуют формированию оппозиции «мы – они» («свой – чужие»), где устои «своей» группы воспринимаются положительно, а действия «чужой» – отрицательно.

Таким образом, мигранты испытывают трудности интеграции в связи с их постоянным неприятием принимающим населением, с которым им приходится тесно взаимодействовать [8, с. 68].

Посредством создания устойчивых образов медиаисточники навязывают направление правильного мышления. Автор текста оценивает, формулирует предположения и демонстрирует правильность мышления, используя общепринятые законы логики, посредством чего у аудитории формируется доверие к его словам. СМИ осуществляют воздействие посредством языка. В речевом акте говорящий, передавая информацию, оказывает влияние на адресата, то есть язык выполняет волюнтаривную функцию. Для осуществления речевого воздействия в СМИ используется определенный набор языковых средств, с помощью которых можно повлиять на реципиента. Для этого текст должен быть, прежде всего, интересен читателю, журналисты воздействуют на его эмоции и мысли особой манерой изложения информации. С помощью лексических и стилистических средств, смысловых акцентов достигается создание эмоционального подтекста высказывания [9, с. 282].

Нами был проведен анализ 60 статей газет и журналов британских СМИ (“The Sun”, “The Guardian”, “Telegraph”). Выбор данных изданий обусловлен высоким рейтингом среди читательской аудитории Великобритании. Анализ позволил определить два преобладающих образа – отрицательный и положительный.

В британском медиапространстве отрицательный образ мигранта формируют статьи, посвященные следующим темам: прибытие новых мигрантов; постановления относительно иммиграции; реакция населения; насилие и преступность.

Для создания негативного образа мигранта используется *лексика с негативной коннотацией*. Так, имена существительные “immigrant” и “migrant” сопровождаются именами прилагательными “illegal”, “criminal”.
Например:

Britain's population of illegal immigrants is growing by 70,000 per year in a serious Home Office 'failure', Migration Watch has claimed [10].

В статьях описываются преступления, совершенные мигрантами, а также подчеркивается обеспокоенность тем, что приезжие могут быть связаны с криминальным миром и нанести вред уязвимым слоям населения. Так, мигрантам приписывается маргинальный образ, который закрепляется в сознании общества:

AN African refugee jailed twice for sex attacks has won a £110,000 payout for being caged too long after his own country refused to take him back [11].

Большое внимание в СМИ уделяется связи мигрантов с терроризмом и экстремизмом. Так, авторы указывают на то, что тем, кто поддерживает радикальные исламские движения, не место в Британии:

Immigrants and refugees must be subject to ideological scrutiny. Those who are supportive of Islamism should be refused entry or deported. At any rate they must never be granted citizenship [12].

В следующем примере при помощи имени существительного “threat” и имени прилагательного “severe” подчеркнуто, что приток беженцев с Ближнего Востока, исповедующих ислам, создает угрозу терроризма в стране. В данном примере использован стереотип о мусульманах как о людях с резко радикальными взглядами:

Britain is currently under a “severe” threat for “international terrorism”, meaning an attack is highly likely [13].

Кроме того, авторы ряда статей пишут о том, что принимать много беженцев несправедливо по отношению к гражданам Великобритании, так как это нарушит «спокойную жизнь» в обществе:

To allow the illegal migrant population to grow in this country would be a betrayal of the British people [14].

СМИ также освещают негативное отношение местного населения к приезжим:

The anti-immigration stickers, which were spotted in Romsey Recreation Ground, in Vinery Road, telling immigrants to “bring your families home” and “destination Africa” [14].

В статьях авторы используют *риторические вопросы*, призывая таким образом задуматься о последствиях вторжения представителей чужой культуры:

Eastern Europe has been given a choice that was never extended to the people of Western Europe – do you really want to see your nation's identity radically changed by newcomers with their own set of beliefs? [15].

В следующем примере автор использует фразеологизм “to turn a blind eye” и однородные члены предложения, чтобы привлечь внимание читателя к проблеме проникновения в страну исламских движений:

We must no longer turn a blind eye. Islamism is an ideology incompatible with the values of liberal societies – constitutional democracy, freedom of speech, women's rights, human rights, sexual freedom and the rule of law [12].

Авторами статей используются различные стилистические средства и тропы. Так, в следующем примере приводится *метафора*, которую бывший премьер-министр Великобритании Дэвид Кэмерон использовал для описания беженцев, сравнив последних с «пчелиным роем».

Asked for examples, it cited David Cameron's use in July of the phrase “swarm of people” to describe refugees camped out in grim conditions at Calais [16].

В приведенном ниже примере автор использует имя существительное “millions”, указывая на то, что мигрантов очень много. Таким образом, мигранты предстают в виде неодушевленной массы, то есть не персонифицируются как личности:

“Millions of Africans” will flood Europe [17].

Используя *градацию* и риторический вопрос, читателя призывают защищать интересы своей страны:

And yet who can blame them for not rushing to replicate societies where home-grown terrorism is now a part of everyday life? It is time to state our country is worth preserving, protecting and cherishing [15].

Применение такого стилистического средства, как *оксюморон* “boom and doom” («подъем и гибель»), привлекает внимание читателя к тому факту, что рост численности мигрантов опасен для Европы, а гипербола “*sky-high*” указывает на большое количество переселенцев:

Population boom and doom: Bombshell statistics show sky-high immigration adds massive strain to UK’s biggest city areas [18].

Анафора в данном примере подчеркивает характерное для британцев чувство гордости за историю и культуру своей страны и нежелание вносить изменения в устоявшийся быт:

We are the fifth largest economy in the world.

We are the oldest Parliamentary democracy on the planet.

We are a cultural superpower [19].

Однако не всегда мигранты воспринимаются исключительно негативно. В некоторых статьях описываются положительные качества переселенцев; подчеркивается их желание стать частью общества в новой стране; указываются проблемы, с которыми они сталкиваются, – сложности трудоустройства и дискриминация.

Журналисты положительно описывают трудовых мигрантов, но не беженцев. Используя превосходную степень имен прилагательных “positive” и “negative”, автор *противопоставляет* отношение к трудовым мигрантам и беженцам:

The UK is among the EU countries with the most positive attitudes towards immigration, but Britons hold the most negative attitudes towards refugee assistance [19].

Интересно мнение ряда журналистов о том, что мигранты воспринимаются негативно с точки зрения влияния на культуру, но при этом положительно – относительно влияния на экономику и общество:

Public narratives are polarised; between a 'threat narrative' to culture, wealth and security, and a 'positive narrative' emphasising the potential benefits of immigration to culture, the economy and society [19].

При описании влияния мигрантов на состояние экономики страны автор использует лексику с положительной коннотацией. С помощью модального глагола “can” показана возможность дальнейшего развития страны благодаря мигрантам:

Immigration, overall, has made the UK a more productive economy and a more prosperous country – and can do so in the future [20].

Кроме того, авторы, используя сравнительную степень имени прилагательного, подчеркивают, что иммигранты даже выгоднее в экономическом плане для страны, чем граждане Британии, так как именно они готовы браться за любую работу, чтобы выжить на чужой земле:

It finds that overall immigrants are relatively more beneficial for the public finances than natives [20].

В статьях говорится, что Британия нуждается в высококвалифицированных мигрантах и гостеприимно относится к ним, так как они способствуют развитию страны:

Highly skilled workers who want to live and work in Britain will be given priority. Javid has said he will consider scrapping the current cap of 20,700 on highly skilled migrants as part of the post-Brexit vision [21].

Авторами статей при описании беженцев создается образ людей, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации, которые вынуждены просить помощи у чужого государства. Журналисты затрагивают проблемы дискриминации мигрантов, расизма, призывают общество относиться к ним доброжелательнее.

Авторы используют имя прилагательное с негативной коннотацией “racist”, чтобы показать отношение граждан к беженцам:

Migrants displaced by the dismantling of the Calais Jungle say they remain undeterred in their efforts to seek asylum in Britain as they want to leave “racist” France [22].

В статьях журналисты пишут о тяжелых условиях жизни мигрантов, тем самым пытаясь вызвать у читателей сочувствие к переселенцам:

Refugees have been struggling with dangerous conditions including flooding and heavy snow since last Sunday when Storm Norma hit, bringing strong winds, rain and colder temperatures across the country [23].

В следующем примере журналист опровергает распространенное мнение о том, что мигранты способствуют росту преступности и безработицы в стране. Для подтверждения данного факта приводятся статистические данные, выраженные числительными:

Large proportions think that immigration increases crime levels, reduces the quality of the NHS and increases unemployment among skilled workers – when the best available evidence shows none of those are true. Those 1,000 people in our survey guessed 34 per cent of prisoners are immigrants, when the reality is 12 per cent, in line with their share of the population [24].

Для указания на достоверность фактов авторы используют *прямую речь*. Так, один из мигрантов в своей речи использует *сравнение* с коровами, чтобы показать, насколько негативно относится к ним государство:

“The cows over the fence are better cared for than us” [22].

Такая грамматическая категория, как *повелительное наклонение*, использована автором статьи, чтобы призвать читателей не оставаться равнодушными к мигрантам. Несмотря на то что в Британии их количество невелико, стране не следует игнорировать общеевропейскую проблему:

Don't ignore the migrant boats just because they're not landing here [25].

В следующем примере автор статьи приводит прямую речь мигранта, чтобы подтвердить достоверность изложенного. В прямой речи содержится *анафора*, с помощью которой говорящий выдает свое волнение и выражает желание изменить в новой стране свою жизнь к лучшему:

But he is determined to make the most of his new life. “I am transformed, I am a new person. I want to learn German and become an electrician. If it was not for the Aquarius I would be food for the fishes” [21].

В нижеследующем примере также приводится прямая речь мигранта. *Идиоматическое выражение* “to grab with both hands” и *инверсия* выражают желание вынужденного переселенца добиться успехов в новой стране и достичь высокого уровня жизни. Автор статьи приводит имя мигранта для того, чтобы показать реальность происходящего:

“Given the chance at a new life, we have grabbed it with both hands,” he said. Now is Nazari bound for New York to complete a masters of international affairs at Columbia University [21].

Журналисты оценивают отношение властей Британии к беженцам как самое негативное в Европе. По сравнению с другими странами ЕС Британия создает не самые лучшие условия для мигрантов. Так, используя модальный глагол “must”, авторы выражают мнение о том, что государство обязано поддерживать тех, кто просит о помощи:

Britain’s treatment of migrants is shameful. These detentions must end [23].

Сочетание *анафоры* и лексики с негативной коннотацией “not fair”, “sense of resentment” акцентирует внимание читателей на несправедливом отношении к мигрантам:

It’s just not fair to do it that way. It’s not good for community cohesion, it’s not good for local authorities ... it also creates a sense of resentment [26].

В приведенных ниже примерах журналисты используют местоимение “we”, полагая, что решать проблему с беженцами необходимо сообща. Такой стилистический прием, как *анафора*, в обоих примерах привлекает внимание

читателя, его сочетание с местоимением “we” выражает призыв помогать оказавшимся в сложной ситуации людям. Парантеза “and must” указывает на то, что государство должно поддерживать мигрантов и у него есть для этого возможности. Идиоматическое выражение “to turn our backs” придает тексту экспрессивность и подчеркивает идею о том, что нельзя игнорировать общеевропейскую проблему притока беженцев:

It is heartbreaking what is happening on our continent. We cannot keep turning our backs on this. We can – and must – do more [24].

Анализ фактического материала выявил, что СМИ Великобритании транслируют своей аудитории отрицательный образ мигрантов, который способствует формированию у населения искаженных и односторонних этнических стереотипов и социальных представлений о «чужих». Освещая тему миграции беженцев в негативном ключе, СМИ становятся причиной роста страха перед вынужденными переселенцами и недоверия к ним. Данная закономерность определяет актуальность исследования представления образа мигрантов в современном массовом сознании в контексте современной прессы.

Литература

1. Гасанов Р.М. Миграционный кризис в Европе: причины, последствия, перспективы разрешения. Саратов: *Актуальные проблемы современных международных отношений.* 2016;(7): 11–22.
2. Кондратьева Т.С. Великобритания: референдум о выходе из ЕС и проблемы иммиграции. Москва: *Актуальные проблемы Европы.* 2016;(4): 216–243.
3. Базина Е.С. Тема миграции и мигрантов в Российских СМИ: Образ «чужого» и проблема информационной объективности. Москва: *Бизнес. Общество. Власть.* 2015;(23): 24–36.
4. Блинова Е.Е. Социальные и личностные факторы отношения принимающего населения к внутренне перемещенным лицам. Пенза: *Пензенский психологический вестник.* 2017;1(8): 102–121.
5. Аблажей Н.Н. Образ трудового мигранта в прессе и массовом сознании россиян. Новосибирск: *Вестник Новосибирского государственного университета.* 2012;11(6): 17–23.
6. Жаданова Н.И. *Образы и стереотипы маскулинности в европейской культуре:* автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. филос. наук. Ростов-на-Дону; 2012.

7. Чопсиева Г.М., Овсиенко Т.В. Образ мигранта и способы его формирования в немецком языке (на материале немецких газет и журналов). Калининград: *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018;7(3(24)): 57–63.

8. Волкова В.Б. Стереотип в процессах социального восприятия. *Манускрипт*. Тамбов: *Грамота*. 2017; 1(75): 67–70.

9. Чиж О.К. Речевые средства воздействия на общественное сознание: языковое манипулирование в СМИ. Москва: *Молодой ученый*. 2012;(3): 282–284.

10. Migration boom: Britain's illegal immigrant population soars by '70,000 per year' in national 'scandal', think tank claims, 19.09.2018. URL: <https://www.thesun.co.uk/news/7300253/illegal-immigrant-population-rising-70000/> [дата обращения 5.08.2019].

11. Refugee sex attacker trousers £100,000 for being in jail 'too long' – because his own country wouldn't take him back, 5.12.2017. URL: <https://www.thesun.co.uk/news/5075543/refugee-sex-attacker-trousers-100000-for-being-in-jail-too-long-because-his-own-country-wouldnt-take-him-back/>. [дата обращения 5.08.2019].

12. Declare past crimes. Migrant teachers and nurses will be forced to declare criminal past before being allowed into Britain, 17.04.2017. URL: <https://www.thesun.co.uk/news/3109908/migrant-teachers-and-nurses-will-be-forced-to-declare-criminal-past-before-being-allowed-into-britain/>. [дата обращения 7.09.2019].

13. Christmas Threat ISIS 'lone-wolf' could target British Christmas markets as security chiefs fear knife or ramming attack, 13.12.2018. URL: <https://www.thesun.co.uk/news/7967597/isis-lone-wolf-target-british-christmas-market-attack/>. [дата обращения 7.09.2019].

14. To allow the illegal migrant population to grow in this country would be a betrayal of the British people, 11.10.2017. URL: <https://www.thesun.co.uk/news/4665321/to-allow-illegal-migrant-population-to-grow-would-be-a-betrayal-of-the-british/> [дата обращения 5.08.2019].

15. Migrant crisis will tear apart the European Union – then it will tear apart the UK, 8.07.2017. URL: <https://www.thesun.co.uk/news/3976351/tony-parsons-migrant-crisis-will-tear-apart-the-european-union/> [дата обращения 7.09.2019].

16. Refugees welcome? How UK and Germany compare on migration. URL: <https://www.theguardian.com/world/2015/sep/02/refugees-welcome-uk-germany-compare-migration>. [дата обращения 23.10.2019].

17. 'Millions of Africans' will flood Europe unless it acts now, warns European chief, as Paris evacuates huge migrant camp, 7.07.2018. URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/2017/07/07/millions-africans-will-flood-europe-unless-acts-now-warns-european/> [дата обращения 5.08.2019].

18. Population boom and doom. Bombshell statistics show sky-high immigration adds massive strain to UK's biggest city areas, 13.10.2017. URL:

<https://www.theguardian.com/world/2015/sep/02/refugees-welcome-uk-germany-compare-migration>. [дата обращения 23.10.2019].

19. Public narratives and attitudes towards refugees and other migrants: UK country profile, 1.11.2019. URL: <https://www.odi.org/publications/11474-public-narratives-and-attitudes-towards-refugees-and-other-migrants-uk-country-profile>. [дата обращения 23.11.2019].

20. Immigration has made the UK more productive and prosperous – and will again in the future, 18.09.2019. URL: <https://www.independent.co.uk/news/business/analysis-and-features/immigration-migration-advisory-committee-productivity-skill-gdp-brexita8542841.html>. [дата обращения 23.11.2019].

21. Rescued at sea: how did refugees' lives in Europe turn out?, 27.10.2019. URL: <https://www.theguardian.com/globaldevelopment/2019/oct/27/refugees-rescued-at-sea-how-lives-turned-out-nicolo-lanfranchi>. [дата обращения 23.11.2019].

22. Migrants reveal why they are desperate to reach Britain and leave 'racist' France after demolition of Jungle in Calais empties camp of 6,000 people, 29.10.2017. URL: <https://www.thesun.co.uk/news/2073985/migrants-determined-to-reach-britain-say-they-will-continue-planning-to-reach-britain-despite-demolition-of-sprawling-jungle-camp-in-calais/>. [дата обращения 23.11.2019].

23. Eight-year-old girl dies as Syrian refugee camps in Lebanon hit by extreme winter weather, 11.01.2019. URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/2019/01/11/8-year-old-girl-dies-syrian-refugee-camps-lebanon-hit-extreme/> [дата обращения 3.11.2019].

24. Britain should not take more Middle East refugees, says David Cameron. URL: <https://www.theguardian.com/world/2015/sep/02/david-cameron-migration-crisis-will-not-be-solved-by-uk-taking-in-more-refugees>. [дата обращения 3.11.2019].

25. Don't ignore the migrant boats just because they're not landing here, 24.06.2017. URL: <https://www.theguardian.com/world/2017/apr/09/its-a-shambles-data-shows-most-asylum-seekers-put-in-poorest-parts-of-britain>. [дата обращения 3.11.2019].

26. Britain is one of worst places in western Europe for asylum seekers, 1.04.2018. URL: <https://www.theguardian.com/uk-news/2017/mar/01/britain-one-of-worst-places-western-europe-asylum-seekers>. [дата обращения 3.11.2019].

27. Балакина Ю.В., Дадашова С.Э. Европейский миграционный кризис в институциональном дискурсе Великобритании накануне «Брексит». Пермь: *Вестник Пермского университета. Политология*. 2017;(4): 134–151.

References

1. Hasanov R.M. Migration crisis in Europe: causes, consequences, prospects for resolution. Saratov: *Aktual'nye problemy sovremennykh mezhdunarodnykh otnoshenij*. 2016;(7): 11–22. (In Russ.)

2. Kondratyeva T.S. UK: referendum on leaving the EU and immigration problems. Moscow: *Aktual'nye problemy Evropy*. 2016;(4): 216–243. (In Russ.)

3. Bazina E.S. The topic of migration and migrants in the Russian media: The image of the “alien” and the problem of information objectivity. *Biznes. Obshchestvo. Vlast'*. 2015;(23): 24–36. (In Russ.)
4. Blinova E.E. Social and personal factors of the attitude of the host population to internally displaced persons. Penza: *Penzenskii psikhologicheskii vestnik*. 2017;1(8):102–121. (In Russ.)
5. Ablazhei N.N. The image of a labor migrant in the press and the mass consciousness of Russians. Novosibirsk: *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012;1(6): 17–23. (In Russ.)
6. Zhadanova N.I. *Images and stereotypes of masculinity in European culture*: dissertation abstract for the degree of candidate of philosophical sciences. Rostov-on-Don; 2012. (In Russ.)
7. Chopsieva G.M., Ovsienko T.V. The image of a migrant and the ways of its formation in the German language (based on the material of German newspapers and magazines). *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal*. 2018;7(3(24)): 57–63. (In Russ.)
8. Volkova V.B. Stereotype in the processes of social perception. *Manuscript. Tambov: Gramota*. 2017; 1(75): 67–70. (In Russ.)
9. Chizh O.K. Speech means of influencing public consciousness: linguistic manipulation in the media. Moscow: *Molodoi uchenyj*. 2012;(3): 282–284. (In Russ.)
10. Migration boom: Britain's illegal immigrant population soars by '70,000 per year' in national 'scandal', think tank claims, 19.09.2018 // Available from: <https://www.thesun.co.uk/news/7300253/illegal-immigrant-population-rising-70000/>. [accessed 5.08.2019].
11. Refugee sex attacker trousers £100,000 for being in jail 'too long' – because his own country wouldn't take him back, 5.12.2017. Available from: <https://www.thesun.co.uk/news/5075543/refugee-sex-attacker-trousers-100000-for-being-in-jail-too-long-because-his-own-country-wouldnt-take-him-back/>. [accessed 5.08.2019].
12. Declare past crimes. Migrant teachers and nurses will be forced to declare criminal past before being allowed into Britain, 17.04.2017. Available from: <https://www.thesun.co.uk/news/3109908/migrant-teachers-and-nurses-will-be-forced-to-declare-criminal-past-before-being-allowed-into-britain/>. [accessed 7.09.2019].
13. Christmas Threat ISIS 'lone-wolf' could target British Christmas markets as security chiefs fear knife or ramming attack, 13.12.2018. Available from: <https://www.thesun.co.uk/news/7967597/isis-lone-wolf-target-british-christmas-market-attack/> [accessed 7.09.2019].
14. To allow the illegal migrant population to grow in this country would be a betrayal of the British people, 11.10.2017. Available from: <https://www.thesun.co.uk/news/4665321/to-allow-illegal-migrant-population-to-grow-would-be-a-betrayal-of-the-british/> [accessed 5.08.2019].

15. Migrant crisis will tear apart the European Union – then it will tear apart the UK, 8.07.2017. Available from: <https://www.thesun.co.uk/news/3976351/tony-parsons-migrant-crisis-will-tear-apart-the-european-union/> [accessed 7.09.2019].
16. Refugees welcome? How UK and Germany compare on migration. Available from: <https://www.theguardian.com/world/2015/sep/02/refugees-welcome-uk-germany-compare-migration>. [accessed 23.10.2019].
17. ‘Millions of Africans’ will flood Europe unless it acts now, warns European chief, as Paris evacuates huge migrant camp, 7.07.2018. Available from: <https://www.telegraph.co.uk/news/2017/07/07/millions-africans-will-flood-europe-unless-acts-now-warns-european/> [accessed 5.08.2019].
18. Population boom and doom. Bombshell statistics show sky-high immigration adds massive strain to UK’s biggest city areas, 13.10.2017. Available from: <https://www.theguardian.com/world/2015/sep/02/refugees-welcome-uk-germany-compare-migration>. [accessed 23.10.2019].
19. Public narratives and attitudes towards refugees and other migrants: UK country profile, 1.11.2019. Available from: <https://www.odi.org/publications/11474-public-narratives-and-attitudes-towards-refugees-and-other-migrants-uk-country-profile>. [accessed 23.11.2019].
20. Immigration has made the UK more productive and prosperous – and will again in the future, 18.09.2019. Available from: <https://www.independent.co.uk/news/business/analysis-and-features/immigration-migration-advisory-committee-productivity-skill-gdp-brexite-a8542841.html>. [accessed 23.11.2019].
21. Rescued at sea: how did refugees’ lives in Europe turn out?, 27.10.2019. Available from: <https://www.theguardian.com/globaldevelopment/2019/oct/27/refugees-rescued-at-sea-how-lives-turned-out-nicolo-lanfranchi>. [accessed 23.11.2019].
22. Migrants reveal why they are desperate to reach Britain and leave ‘racist’ France after demolition of Jungle in Calais empties camp of 6,000 people, 29.10.2017. Available from: <https://www.thesun.co.uk/news/2073985/migrants-determined-to-reach-britain-say-they-will-continue-planning-to-reach-britain-despite-demolition-of-sprawling-jungle-camp-in-calais/> [accessed 23.11.2019].
23. Eight-year-old girl dies as Syrian refugee camps in Lebanon hit by extreme winter weather, 11.01.2019. Available from: <https://www.telegraph.co.uk/news/2019/01/11/8-year-old-girl-dies-syrian-refugee-camps-lebanon-hit-extreme/> [accessed 03.11.2019].
24. Britain should not take more Middle East refugees, says David. Available from: <https://www.theguardian.com/world/2015/sep/02/david-cameron-migration-crisis-will-not-be-solved-by-uk-taking-in-more-refugees>. [accessed 03.11.2019].
25. Don’t ignore the migrant boats just because they’re not landing here, 24.06.2017 Available from: <https://www.theguardian.com/world/2017/apr/09/its-a-shambles-data-shows-most-asylum-seekers-put-in-poorest-parts-of-britain>. [accessed 03.11.2019].

26. Britain is one of worst places in western Europe for asylum seekers, 1.04.2018. Available from: <https://www.theguardian.com/uk-news/2017/mar/01/britain-one-of-worst-places-western-europe-asylum-seekers>. [accessed 03.11.2019].

27. Balakina Yu.V., Dadashova S.E. European migration crisis in the institutional discourse of Great Britain on the eve of “Brexit”. Perm: *Vestnik Permskogo universiteta. Politologiya*. 2017;(4): 134–151.

Авторы публикации

Чопсиева Гюльсум Мамед кызы – ассистент

Южный федеральный университет

Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: chopsieva@sfedu.ru

Ленец Анна Викторовна –

доктор филологических наук,

зав. каф. немецкой филологии

Южный федеральный университет

Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: annalenets@sfedu.ru

Раскрытие информации

о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 8.08.2021

Одобрена после рецензирования: 5.09.2021

Принята к публикации: 7.09.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Chopsieva Giulsu Mamed kyzy – assistance lecturer

Southern Federal University

Rostov-on-Don, Russia

E-mail: chopsieva@sfedu.ru

Lenets Anna Viktorovna –

Doctor of Philology, Head of the Department

of German Philology

Southern Federal University

Rostov-on-Don, Russia

E-mail: annalenets@sfedu.ru

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 8.08.2021

Approved after peer reviewing: 5.09.2021

Accepted for publication: 7.09.2021

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ НАУЧНОГО СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗДАНИЯ “SCIENCE OF GYMNASTICS JOURNAL”)

Н.Н. Бобырева

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
Nathalienb@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4680-7902>

Аннотация. Целью данной статьи является выявление лексических средств, функционирующих в качестве маркеров научного спортивного дискурса. Исследование осуществлено на материале 22 научных статей англоязычного издания “Science of Gymnastics Journal”. Актуальность исследования продиктована недостаточным вниманием лингвистов к научной составляющей спортивного дискурса и необходимостью описания ее цели, предмета, коммуникантов и языковых средств, используемых в научных текстах. Научная статья – текст сугубо профессионального спортивного дискурса, создаваемый специалистами и доступный для понимания исключительно подготовленному читателю. Лингвистический анализ статей дает возможность выявить наиболее частотные лексемы, значимые с точки зрения информативности, цели коммуникации и организации речи, и классифицировать их тематически и функционально. В ходе исследования применены методы семантического, контекстуального и дискурсного анализа, результаты которого позволяют утверждать, что термины являются ключевыми смысловыми единицами. При этом наличие спортивных терминов доказывает отнесенность изучаемых текстов к спортивному дискурсу, а функционирование терминов других сфер характеризует данные тексты как интердискурсивные. Вводные фразы, средства выражения оценки, абстрактная лексика представлены как традиционные лексические элементы научного текста. Функционирование рассмотренных единиц в тексте определяет такие характеристики научного текста, как информативность, логичность, плотность, стремление к обобщению и абстракции.

Ключевые слова: спортивный дискурс; научный дискурс; профессиональный дискурс; коммуникация; лексический маркер; термин; научная лексика

Для цитирования: Бобырева Н.Н. Лексические маркеры научного спортивного дискурса (на материале журнала “Science of Gymnastics Journal”). *Казанский лингвистический журнал*. 2021;3(4): 366–379. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.366-379>

Original article

Phylology studies
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.366-379>

LEXICAL MARKERS OF THE SCIENTIFIC SPORT DISCOURSE (BASED ON “SCIENCE OF GYMNASTICS JOURNAL”)

N.N. Bobyreva

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia
Nathalienb@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4680-7902>

Abstract. The purpose of this article is to identify lexical means that function as markers of scientific sport discourse. The research was based on 22 scientific articles of the English-language publication “Science of Gymnastics Journal”. The relevance of the study is determined by

insufficient attention of linguists to the scientific component of sport discourse and the necessity to describe its purpose, subject, communicants and linguistic means used in scientific texts. A scientific article is a text of purely professional sport discourse, created by specialists and available for understanding only by a knowledgeable reader. Linguistic analysis of articles makes it possible to identify the most frequent lexemes, significant from the point of view of information content, the communication purpose and the speech organization, and classify them thematically and functionally. In the course of the study, the methods of semantic, contextual and discourse analysis were employed, the results of which make it possible to assert that the terms are key semantic units. At the same time, the presence of sport terms proves that the studied texts are related to sports discourse, and the functioning of terms of other spheres characterizes these texts as interdiscursive. Introductory phrases, means of expressing evaluation and abstract vocabulary are presented as traditional lexical elements of a scientific text. Functioning of the considered units in the text determines such characteristics of a scientific text as information content, coherence, density, the tendency towards generalization and abstraction.

Keywords: sport discourse; scientific discourse; professional discourse; communication; lexical marker; term; scientific lexis

For citation: Bobyreva N.N. Lexical markers of the scientific sport discourse (based on "Science of Gymnastics Journal"). *Kazan Linguistic Journal*. 2021;3(4): 366–379. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.366-379>

Понятие «спортивный дискурс» прочно вошло в научный оборот, и данный институциональный дискурс рассматривается исследователями как самостоятельный. Однако в научных публикациях лингвистов фокус смещен на медийную составляющую спортивного дискурса [1], [2], [3]. При том, что средства массовой информации далеко не единственное пространство, в котором осуществляется коммуникация, характеризующаяся спортивной тематикой, редкие публикации посвящены текстам, не принадлежащим медийному дискурсу. Так, спортивные автобиографии и мемуары оказались объектом исследования Л.А. Комлевой [4]. Однако, например, научная составляющая спортивного дискурса обделена вниманием дескриптивистов. Вероятно, это обусловлено тем, что текст научного содержания не позволит выявить средств экспрессии, не представит материал для интерпретации стилистических приемов, не будет содержать изобилие неологизмов, окказиональных употреблений и других авторских решений. Более того, А.Б. Зильберт в своем фундаментальном труде декларирует сращение массмедийного дискурса со спортивным, а научный, наряду

с педагогическим, официально-деловым, юридическим, политическим, военным, бытовым, театрально-сценическим видами дискурсов, по словам исследователя, имеет точки соприкосновения и пересечения со спортивным дискурсом [5]. Согласно иной точке зрения, коммуникация, связанная с темой спорта и его межпредметными связями, также составляет спортивный дискурс [6]. Следовательно, при определении границ институционального дискурса важна его тематическая отнесенность, то есть контент и сфера функционирования.

С нашей точки зрения, неправомерно отрицать значимость научного сегмента спортивного дискурса. В языке и дискурсе отражается все, что происходит в референтной сфере. При этом спорт – это не только недавно прошедшие или предстоящие события, требующие освещения в новостях, но и тренировочный процесс, научная база, традиции, история, требующие речевого воплощения. Наука играет значимую роль в развитии спорта, в совершенствовании процесса тренировки, в установлении новых спортивных достижений и рекордов. Научное знание способствует постижению спортивных реалий, предоставляет все необходимые возможности для внедрения новых разработок в тренировочный и соревновательный процессы, а также для стабильного развития спорта как социального института в целом.

Создание, передача и сохранение научного знания, безусловно, осуществляются в ходе коммуникации. Лингвистический анализ данного процесса обуславливает обращение к категории дискурса с целью описания ее основных составляющих. Целевыми установками научного дискурса являются сообщение специального знания, представление результатов экспериментов, описание наблюдений, обоснование научных положений. Восприятие сложных научных знаний предполагает наличие специальной подготовки у реципиента, понимание основных понятий, к которым прибегает автор, глубокое знание научных основ. Следовательно, круг коммуникантов, то есть адресантов и адресатов научных текстов, сводится к профессионалам, в отличие,

например, от текстов в медийном пространстве, которые ориентированы на широкий круг читателей, в том числе и не обладающих профессиональной подготовкой. Целевыми читателями научных статей выступают представители научного сообщества, практикующие тренеры, преподаватели профильных вузов, факультетов и кафедр. Отнесение научной статьи к спортивному дискурсу коррелирует с концепцией институционального дискурса, предложенной В.И. Карасиком: адресантом и адресатом выступают равные между собой по статусу лица, что соответствует схеме «агент – агент», и их общение образует ядро дискурса [7, с. 204]. Принимая во внимание предмет, цели коммуникации и профессиональный статус коммуникантов, можно утверждать, что научный спортивный дискурс является сугубо профессиональным. Вторая особенность научного спортивного дискурса – отнесенность проблематики научного текста к спорту.

Научный дискурс в целом характеризуется своими особенностями, что обуславливает набор языковых средств, к которым прибегает автор. Научный текст строится с учетом определенных устоявшихся моделей и характеризуется определенной степенью клишированности [8, с. 28]. Научному тексту свойственны абстрагированный, логический характер изложения; объективность, строгость и выдержанность [9, с. 101]. Одной из ключевых выступает стратегия аргументации, а реализующие ее тактики «объективности и беспристрастности», «использования специальной терминологии», «усиления», «системности и статистики», «апелляции к авторитету» связаны с интенцией автора повысить объективность, доказательность, авторитетность и убедительность научного изложения [10, с. 62]. Следовательно, научный дискурс отражает закономерности когнитивного процесса. Научный текст изучается в единстве с ментальными и коммуникативными условиями его создания, экстралингвистическими факторами, авторскими интенциями и связанными с ними стратегиями и тактиками.

Речевыми жанрами, воплощающими письменный научный спортивный дискурс, выступают научная статья, диссертация, монография, посвященные медико-биологическим, педагогическим, методическим, психологическим и другим аспектам работы. Материал для настоящего исследования был организован как мини-корпус текстов, представляющих собой научные статьи издания “Science of Gymnastics Journal”. Было включено 22 текста, количество словоупотреблений – 140 973.

Ключевым маркером текста в профессиональной коммуникации является термин. Термин отражает понятийную систему референтной сферы, выступает смысловым центром в каждом отдельном фрагменте текста. Если в медийном спортивном тексте терминология затрудняет восприятие текста неподготовленным читателем, то в научном тексте, напротив, обеспечивает информативность, точность, однозначность, поскольку это терминология профессиональной сферы реципиента. В научных статьях выявлено использование спортивных терминов, обозначающих разные типы референтов, количество употреблений указано в скобках:

1) двигательные действия в гимнастике и акробатике: *element* (492), *vault* (398), *landing* (241), *routine* (179), *rotation* (95), *salto* (84), *round-off* (81), *swallow* (71), *dismount* (65), *take-off* (65), *throw* (52), *tuck(ed)* (43), *handspring* (42), *scale* (42), *somersault* (39), *catch* (38), *run-up* (38), *handstand* (25), *iron cross* (21), *support roll* (15), *leap* (11), *twist* (10), *cartwheel* (6);

2) инвентарь (снаряды, предметы): *apparatus* (228), *springboard* (159), *rings* (111), *mat* (73), *clubs* (49), *hoop* (41), *buck* (36), *horizontal bar* (36), *ball* (35), *ribbon* (33), *bench* (32), *balance beam* (23), *high bar* (21), *uneven bars* (19), *parallel bars* (19), *trampoline* (19), *pommel horse* (18), *barbell* (7), *swallow machine* (6), *cross belt* (6), *rope* (2);

3) система оценивания и ошибки: *evaluation* (383), *error* (59), *mistake* (55), *final score* (41), *deduction* (33), *Difficulty Score* (30), *Execution Score* (17), *artistry score* (16), *failure* (16), *bonus points* (2);

4) специальные навыки: *strength* (222), *balance* (130), *speed* (50), *power* (40), *endurance* (36), *flexibility* (43), *agility* (12);

5) понятия, связанные с тренировочным процессом: *resistance training* (21), *strength training* (15), *training program* (12), *training session* (11), *isokinetic training* (6), *training load* (5), *training regime* (2), *training intensity* (1), *training progress* (1), *training method* (1), *circuit training* (1);

6) участники спортивных событий, научных исследований: *gymnast* (643), *group* (294), *athlete* (290), *coach* (173), *judge* (165), *competitor* (145), *participant* (111), *expert* (93), *teacher* (52), *team* (45), *researcher* (36), *parent* (34), *colleague* (7), *jury* (4), *educator* (3), *instructor* (2); *investigator* (1);

7) понятия, связанные с Олимпийскими играми: *Olympic Games* (60), *Olympic cycle* (9), *Olympic Committee* (7), *Olympic level* (2), *Olympic medal* (1);

8) общеспортивные понятия: *competition* (268), *final* (192), *qualification* (9), *tournament* (3).

Тексты научного спортивного дискурса могут освещать различные научные вопросы, которые реализуют междисциплинарные связи спорта с другими, смежными сферами науки. Рассматриваемая проблема влияет на выбор лексических средств. В изученном нами материале выявлены единицы, выражающие понятия биологии, анатомии, физиологии, медицины: *injury* (136), *body weight* (53), *disease* (33), *anthropometric characteristics* (11), *immune system* (7), *heart rate* (5), *biological maturation* (3), *extensor muscles* (3), *strength endurance* (2), *dominant leg* (2), *muscle patterns* (1), *abdominal muscles* (1). Поскольку в рассматриваемых текстах описываются сложные двигательные действия, обусловлено функционирование в них лексем, традиционно относящихся к таким сферам, как физика и геометрия: *time* (316), *height* (87), *resistance* (85), *velocity* (83), *distance* (51), *direction* (39), *axis* (26), *angle* (25), *degree* (23), *gravity* (8),

amplitude (2), *temperature* (1). Направление движений, положение тела и его частей указываются посредством единиц *backward(s)* (91), *forwards* (82), *vertical* (64), *straight* (32), *horizontal* (22), *sideways* (19), *parallel* (11), *downward(s)* (6), *diagonal* (5), *upward(s)* (4), *sideward* (3). Необходимость представлять разнообразные вычисления, результаты расчетов, приводить показатели в цифрах регламентирует использование математических терминов. В научных текстах применение статистических методов исследования выражено с помощью таких терминов, как *number* (200), *measurement* (130), *maximum* (107), *average* (102), *scale* (87), *percentage* (68), *coefficient* (37), *amount* (36), *reduction* (25), *rate* (23), *equation* (23), *decrease* (23), *minimum* (23), *calculation* (21), *statistics* (20), *majority* (16), *formula* (12), *grade* (9), *proportion* (9), *decline* (6). Поскольку в рассматриваемых статьях описывается процесс тренировки (то есть педагогический процесс), в них используются термины образования и психологии: *esteem* (96), *practice* (83), *assessment* (79), *pressure* (66), *attitude* (45), *learning* (41), *emotion* (31), *attention* (30), *stress* (26), *curriculum* (12), *motivation* (9), *cognition* (6), *encouragement* (2). Приведенные термины применяются в прямом значении и придают научной статье такую характеристику, как интердискурсивность.

Интереснейшими терминами спортивной гимнастики являются эпонимические единицы, образованные от имен спортсменов, впервые исполнивших соответствующие элементы. В исследуемых текстах выявлено применение следующих терминов: *Tsukahara* (опорный прыжок, названный в честь японского гимнаста Мицуо Цукахары), *Yurchenko* (опорный прыжок, по имени советской гимнастки Натальи Юрченко); *Kovacs* (элемент на перекладине, получивший имя венгерского гимнаста Петера Ковача); *Roche vault* (опорный прыжок, в честь кубинского гимнаста Хорхе Роче); *Kasamatsu vault* (опорный прыжок, название восходит к имени японского гимнаста Сигэру Касамацу). Также в статьях функционируют эпонимические термины других сфер

деятельности: *Kolmogorov – Smirnov test*, *Cochran's Q test*, *Pearson correlation coefficient* (термины статистики), *Bland Altman test* (термин аналитической химии и биомедицины), *Cronbach's alpha coefficients* (термин общественных наук и психологии). Антропонимическое пространство научного спортивного дискурса также свидетельствует о его интердискурсивности на лексическом уровне.

Стремление к экономии языковых средств и компрессии информации побуждает автора научного текста прибегать к использованию определенных конструкций. Передача максимума информации минимальными средствами достигается, например, использованием аббревиатур. В изученном материале выявлено более 70 примеров аббревиатур, обозначающих понятия (а) гимнастики, (б) спорта в целом, (в) других сфер: а) *GfA – Gymnastics for All*, *MAG – Men's Artistic Gymnastics*, *WAG – Women's Artistic Gymnastics*, *RG – Rhythmic Gymnastics*, *TRA – Trampoline Gymnastics*, *AER – Aerobic Gymnastics*, *ACRO Acrobatic Gymnastics*; б) *PE – Physical Education*, *OG – Olympic Games*; в) *WC – World Championship*, *IOC – International Olympic Committee*; в) *BH – body height*, *BW – body weight*, *RT – reaction time*, *MVL – movement velocity*, *MXE – maximum excursion*, *MUFA – monounsaturated fats*, *TFA – trans fatty acids*. Введение их в текст способствует достижению высокой плотности текста, поскольку замена терминологического словосочетания аббревиатурой более целесообразно, чем его многократное повторение.

Логичность текста достигается при помощи средств когезии. Они помогают автору устанавливать связь между частями текста, сравнивать, развивать точку зрения, приводить аргументы, ссылаться на какие-либо данные и другие источники, представлять выводы. Например: *according to* (138), *however* (100), *due to* (86), *therefore* (83), *compared to* (51), *thus* (38), *furthermore* (37), *in addition* (27), *in general* (22), *on the other hand* (19), *nevertheless* (15), *finally* (15), *accordingly* (15), *consequently* (14), *in accordance with* (14), *for example* (14), *regardless (of)* (13), *moreover* (10), *in particular* (10), *in contrast* (8), *beside(s)* (9),

as a result (8), *additionally* (4), *for instance* (4), *hence* (4), *further* (3), *in fact* (3), *in regards to* (3), *in summary* (3), *meanwhile* (2), *to conclude* (1). Рассмотрим применение данных лексем в контекстах: 1) **Furthermore**, *they consider that this would be a factor of guarantee of higher reliability of the final score* [11, с. 82]. 2) **On the other hand**, *researchers for vegetarian diets have proven that they are nutritionally adequate even with calorie restrictions and can be undoubtedly recommended to gymnasts for a successful control of body weight* [12, с. 144]. Иллюстрируемые единицы обеспечивают связность, целостность, последовательное и структурированное изложение материала.

Тенденция к обобщению и абстракции реализуется в научном дискурсе посредством обращения к абстрактной лексике: *result* (325), *difference* (269), *test* (190), *criteria* (154), *analysis* (125), *condition* (110), *data* (104), *influence* (103), *subject* (76), *parameter* (64), *standard* (60), *factor* (59), *problem* (42), *fact* (40), *conclusion* (35), *finding* (34), *reason* (33), *evidence* (32), *example* (29), *approach* (28), *model* (28), *consequence* (24), *opinion* (15), *principle* (14), *experiment* (12), *objective* (10), *hypothesis* (8), *point of view* (5), *argument* (3).

Еще одной типичной чертой научного дискурса, выявленной в рассмотренном материале, выступило употребление следующих групп глаголов:

а) глаголы, выражающие воздействие на объект исследования: *to determine* (119), *to include* (99), *to compare* (85), *to observe* (81), *to conduct* (61), *to improve* (60), *to combine* (57), *to examine* (54), *to assess* (44), *to affect* (37), *to involve* (35), *to select* (25), *to investigate* (20), *to verify* (20), *to regulate* (18), *to filter* (13), *to manipulate* (10), *to construct* (6), *to alter* (5), *to explore* (5), *to transform* (4);

б) глаголы, описывающие мыслительные процессы: *to consider* (83), *to analyse* (42), *to suggest* (37), *to identify* (29), *to predict* (21), *to believe* (14), *to assume* (12), *to hypothesize* (7), *to suppose* (5), *to solve* (2);

в) глаголы, характеризующие объект исследования: *to remain* (28), *to depend* (18), *to exist* (17), *to belong* (8), *to coincide* (1), *to result* (11), *to serve* (5);

г) глаголы, представляющие результаты осуществленного исследования, наблюдений и способствующие передаче информации: *to report* (54), *to conclude* (38), *to demonstrate* (32), *to describe* (28), *to confirm* (28), *to explain* (23), *to recommend* (23), *to state* (21), *to highlight* (21), *to express* (13), *to point out* (12), *to prove* (12), *to register* (12), *to emphasize* (11), *to cite* (8), *to justify* (7), *to claim* (4), *to exemplify* (3), *to list* (3), *to quote* (2), *to illustrate* (1).

Как известно, научные тексты характеризуются формальностью, объективностью и отстраненностью автора от предмета коммуникации. Это обуславливает отсутствие лексем с коннотацией. Однако содержание статьи предполагает использование в некоторых контекстах языковых средств, способствующих выражению авторской оценки. К таковым относятся следующие единицы, представляющие собой имена прилагательные: *high* (471), *significant* (211), *important* (106), *positive* (71), *great* (59), *better* (53), *negative* (42), *successful* (34), *reliable* (34), *essential* (33), *good* (33), *effective* (31), *appropriate* (30), *relevant* (28), *correct* (28), *optimal* (27), *efficient* (24), *the best* (22), *precise* (21), *adequate* (15), *easy* (15), *interesting* (13), *sufficient* (12), *accurate* (11), *equal* (11), *inadequate* (9), *considerable* (7), *unique* (7), *insufficient* (5), *valuable* (5), *credible* (4), *surprising* (4), *identical* (3), *pleasing* (3), *insignificant* (2), *the worst* (2), *unsuccessful* (1), *favorable* (2), *inaccurate* (1), *noteworthy* (1), *unfavourable* (1), *desirable* (1), *undesirable* (1), *amazing* (1), *worse* (1), *fruitful* (1). Схожими функциями обладают и лексемы, выражающие уверенность или неуверенность автора: *probably* (39), *most likely* (13), *undoubtedly* (4), *certainly* (2), *to some extent* (1). Рассмотрим фрагменты: 1) *Therefore, for gymnasts an adaption to varying conditions is **essential**, not only regarding different task requirements but also regarding physical and psychological changes between training and competition* [13, с. 123]. 2) *It was **probably** due to the introduction of the rules of landing within the 'CORIDOR'* [14, с. 163]. Как видим из контекстов, иллюстрируемые

лексемы применяются для того, чтобы раскрыть точку зрения автора, пояснить его аргументы, при этом комментарии характеризуются рациональностью, но не эмоциональностью или экспрессивностью.

Таким образом, лексические средства, используемые в тексте научного спортивного дискурса, обусловлены коммуникативной установкой его автора. Дискурсообразующими факторами здесь выступают коммуниканты, то есть представители спортивной индустрии, цели и предмет коммуникации, что обуславливает применение спортивной лексики. Спортивная лексика, взаимодействуя в одном контексте с лексикой, свойственной научной речи, участвует в создании научной составляющей спортивного дискурса, описание которой способствует более полному раскрытию особенностей коммуникации в сфере спорта. Интердискурсивность текста научного спортивного дискурса обеспечивается присутствием в нем терминов других научных сфер: медицины, физиологии, анатомии, физики, статистики и др. Лексические особенности научной статьи, реализующей спортивный дискурс, совпадают с лексическими особенностями научного дискурса в целом: вводные фразы, средства выражения оценки, общенаучная абстрактная лексика.

Литература

1. Жаркова У.А. К проблеме интердискурсивности типа текста «спортивный анонс» (на материале немецкоязычных текстов). Нижневартовск: *Вестник Нижневартовского государственного университета.* 2014;(4): 21–29.
2. Попова Н.Б. Коммуникативные и речевые стратегии репортажа как жанра спортивного дискурса СМИ. Челябинск: *Вестник Челябинского государственного университета.* 2017;12(408): 159–165.
3. Садыкова А.Г., Зарипов А.Р. Зооморфная метафора в спортивном медиадискурсе: на материале англоязычных и русскоязычных СМИ. Казань: *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017;11-1(77): 155–158.

4. Комлева Л.А. Функционирование прецедентных имен в спортивном дискурсе (на материале спортивных автобиографий и мемуаров). Челябинск: *Вестник Челябинского государственного университета*. 2009;34(172): 61–66.

5. Зильберт А.Б. Спортивный дискурс: точки пересечения с другими дискурсами (проблемы интертекстуальности). *Язык, сознание, коммуникация*. М: МАКС Пресс. 2001;(19): 103–112.

6. Казарина Н.Б. Лингвокультурные типажи спортивного дискурса в сознании современных носителей русского языка. Краснодар: *Связи с общественностью в спорте: образование, тенденции, международный опыт*. 2014;(6): 117–122.

7. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена; 2002.

8. Мухина Ю.Н. Реализация воздействующего потенциала научного и научно-популярного типов дискурса на базовом когнитивном уровне. Саратов: *Известия Саратовского университета*. 2019;19(1): 25–29.

9. Переволочанская С.Н. Образ автора в научном дискурсе: метафоризация как средство формирования научных абстракций. Волгоград: *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019;2(135): 101–105.

10. Нужнова Е.Е., Бабаева Т.Б., Жуковская Н.В. Стратегия аргументации в научном дискурсе. Пермь: *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета*. 2019;(2): 57–64.

11. Leandro C., Ávila-Carvalho L., Sierra-Palmeiro E., Bobo M. Accuracy in judgment the difficulty score in elite rhythmic gymnastics individual routines. *Science of Gymnastics Journal*. 2015;7(3): 81–93.

12. Jakše Bo., Jakše Ba. Potential benefits of consuming omega-3 fatty acids for artistic gymnasts. *Science of Gymnastics Journal*. 2017;9(2): 127–152.

13. Heinen T., Brinker A., Mack M., Henning L. The role of positional environmental cues in movement regulation of Yurchenko vaults in gymnastics. *Science of Gymnastics Journal*. 2017;9(2): 113–126.

14. Delaš Kalinski S., Atiković A., Jelaska I., Milić M. Performance analysis of female gymnasts' vault in elite competitions from 2008 to 2015. *Science of Gymnastics Journal*. 2016;8(2): 109–123.

References

1. Zharkova U.A. To the problem of interdiscursivity of «sports announcement» type of text (based on the German-language texts). Nizhnewartovsk: *Vestnik Nizhneartovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014;(4): 21–29. (In Russ.)
2. Popova N.B. Report's communicative and speech strategies as a genre of mass media sporting discourse. Chelyabinsk: *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017;12(408): 159–165. (In Russ.)
3. Sadykova A.G., Zaripov A.R. Zoomorphic metaphor in sports media discourse: by the material of the English and Russian mass media. Kazan: *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017;11-1(77): 155–158. (In Russ.)
4. Komleva L.A. Precedent names functioning in sport discourse (based on sports autobiographies and memoirs). Chelyabinsk: *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009;34(172): 61–66. (In Russ.)
5. Zilbert A.B. Sport discourse: points of intersection with other discourses (problems of intertextuality). *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya*. Moscow: MAKS Press. 2001;(19): 103–112. (In Russ.)
6. Kazarina N.B. Linguocultural types of sports discourse in the minds of modern Russian speakers. Krasnodar: *Svyazi s obshchestvennost'yu v sporte: obrazovanie, tendentsii, mezhdunarodnyi opyt*. 2014;(6): 117–122. (In Russ.)
7. Karasik V.I. *Language circle: personality, concepts, discourse*. Volgograd: Peremena; 2002. (In Russ.)
8. Mukhina Yu. N. The Effect of the Scientific and Popular Science Discourse on the Basic Cognitive Level. Saratov: *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. 2019;19(1): 25–29. (In Russ.)
9. Perevolochanskaya S.N. The image of the author in the scientific discourse: metaphorization as a means of forming scientific abstractions. *Izvestia Volgogradskogo State Pedagogicheskogo universiteta*. 2019;2(135): 101–105. (In Russ.)
10. Nuzhnova E.E., Babaeva T.B., Zhukovskaya N.V. Argumentation strategy in scientific discourse. Perm': *Vestnik Permskogo Nazional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta*. 2019;(2): 57–64. (In Russ.)

11. Leandro C., Ávila-Carvalho L., Sierra-Palmeiro E., Bobo M. Accuracy in judgment the difficulty score in elite rhythmic gymnastics individual routines. *Science of Gymnastics Journal*. 2015;7(3): 81–93.

12. Jakše Bo., Jakše Ba. Potential benefits of consuming omega-3 fatty acids for artistic gymnasts. *Science of Gymnastics Journal*. 2017;9(2): 127–152.

13. Heinen T., Brinker A., Mack M., Henning L. The role of positional environmental cues in movement regulation of Yurchenko vaults in gymnastics. *Science of gymnastics Journal*. 2017;9(2): 113–126.

14. Delaš Kalinski S., Atiković A., Jelaska I., Milić M. Performance analysis of female gymnasts' vault in elite competitions from 2008 to 2015. *Science of Gymnastics Journal*. 2016;8(2): 109–123.

Авторы публикации

Бобырева Наталья Николаевна –
доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: Nathalienb@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4680-7902>

Authors of the publication

Bobyreva Natalia Nikolaevna –
Associate Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: Nathalienb@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4680-7902>

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 13.08.2021
Одобрена после рецензирования: 8.09.2021
Принята к публикации: 11.09.2021

Article info

Submitted: 13.08.2021
Approved after peer reviewing: 8.09.2021
Accepted for publication: 11.09.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

The author has read and approved the final manuscript.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ. СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ, ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ И СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS. HISTORICAL, TYPOLOGICAL AND COMPARATIVE LINGUISTICS

Научная статья

Филологические науки

УДК 811.17'373.21+912.16'373.21

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.380-391>

К ПРОБЛЕМЕ ЭТИМОЛОГИИ ТОПОНИМА LEIPZIG

А.Н. Беляев

Башкирский государственный аграрный университет, г. Уфа, Россия

anbelajew@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема этимологизации немецкого топонима Leipzig (с немецкой финалью -zig), обычно относимого к западнославянскому топонимическому слою на территории Восточной Германии и связываемого с древнелужицким апеллятивом *lipa*. Автором проведен анализ новых версий этимологизации данного названия, изложенных в ряде трудов немецких ученых последнего десятилетия. Исследование показало, что: 1) этимологический анализ применительно к топонимической лексике имеет широкие возможности; 2) западнославянское объяснение названия с корнем *lib-* не уступает общепринятому от апеллятива *lipa*; 3) отсутствуют достаточные основания для возведения топонима Leipzig к германскому этимону **Lībja* («богатая водными ресурсами местность»); 4) гипотеза о принадлежности названия к числу германо-славянских гибридных образований с суффиксом *-sk-* не подтверждается; 5) происхождение названия от прилагательного **libь/*libьь* («хилый, слабый») окончательно не прояснено. Малочисленность последнего подобного типа названий также свидетельствует не в пользу данной гипотезы. Исходя из вышеперечисленных наблюдений, наиболее вероятной версией остается прежняя. Немецкий топоним Leipzig происходит от славянского апеллятива *lipa*. Написание названия в форме <Libzi>, встречающееся у хрониста Тимара, видимо, является результатом латинизации древней славянской формы.

Ключевые слова: немецкий язык; славянские языки; Восточная Германия; этимология; топонимия.

Для цитирования: Беляев Н.А. К проблеме этимологии топонима Leipzig. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;3(4): 380–391. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.380-391>

Original article

Phylology studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.380-391>

THE PROBLEM OF THE ETYMOLOGY OF THE PLACE NAME LEIPZIG

A.N. Belyaev

Bashkir State Agrarian University, Ufa, Russia

anbelajew@mail.ru

Abstract. The article examines the problem of the etymology of the German place name Leipzig (ending in -zig) that is typically attributed to the East-German region and associated with the Old Sorbian language and with the appellative *lipa*. The author analysed the new versions of this place name etymology presented in several studies of German scientists of the last decade. The study has found that: 1) the etymological analysis in relation to toponymic vocabulary has great potential;

2) the hypothesis for West Slavic origination of the place name Leipzig with the root lib- is not inferior to the general accepted hypothesis with the appellative lipa; 3) there are no sufficient grounds for tracing of the place name Leipzig in the German etymon *Libja; 4) the hypothesis of the blended German-Slavic origination with the suffix -sk- is not confirmed; 5) the origin from the adjective *libъ/*libъjъ is not completely clarified. Based on the above observations, the hypotheses for the origin of the place name Leipzig in the East-German region were disputed. The form <Libzi> found in Titmar is the result of Romanization of the Slavic form.

Keywords: German language; Slavic languages; East Germany; etymology; toponymy.

For citation: Belyaev A.N. The problem of the etymology of the place name Leipzig. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;3(4): 380-391. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.380-391>

Лингвистическая наука в последние десятилетия все больше характеризуется склонностью к максимальному расширению границ предмета своего исследования, постоянным стремлением к поиску новых направлений в ущерб кропотливому исследованию фактов языка. Между тем следует обратить внимание на то, что выдающиеся лингвисты прошлого и настоящего (Г. Остгоф, К. Бругман, Я. Ваккернагель, К. Шухардт, А. Мейе, О.Н. Трубачев, П. Шантрен и др.), независимо от того, на каких теоретических постулатах базировались их исследования и в каких областях лингвистики они проводились, непременно занимались этимологией, которую рассматривали как необходимую предпосылку, «пробный камень» исследования языка в любом его аспекте.

Предметом настоящей статьи не является рассмотрение теоретических концепций современных этимологов, изложенных в ряде их трудов и явившихся базой для создания этимологических словарей разных языков. Наша задача гораздо скромнее. Она заключается в том, чтобы показать на примере этимологизации немецкого топонима *Leipzig* возможности этимологического анализа применительно к ономастической лексике. Представляется, что объективная необходимость в освещении этимологических оснований ономастической лексики созрела давно. Работы, формирующие эти основания, обычно воспринимаются с точки зрения конкретных вопросов этимологизации имен собственных. Между тем помимо этих вопросов первостепенное значение имеют общетеоретические положения, образующие единую концепцию. Следует отметить, что этимология представляет собой наиболее консервативную

область лингвистики. По словам М.М. Маковского, «уже в течение более ста лет она упорно остается на теоретических позициях младограмматизма и всячески сторонится влияния других лингвистических концепций, хотя попытки введения новых методов в этимологию неоднократно предпринимались» [1, с. 145]. Ср. desideratum Х. Бихльмейера в отношении этимологизации гидронимического фонда древней Европы обращать более пристальное внимание на новейшие достижения индоевропеистики [2, с. 302]. Однако вряд ли можно смело говорить о том, что «историко-лингвистическое рассмотрение древней топонимики, несмотря на всю привлекательность ее в качестве исторического источника, относится к числу популярных, достаточно апробированных, а главное – теоретически разработанных тем» [3, с. 34–35]. Складывающаяся ситуация во многом объясняется объективными трудностями этимологизации «непрозрачных» топонимов, о многих из которых мы располагаем скудными сведениями. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что значительная часть древней топонимии относится не к определенному периоду развития словарного фонда языка, то есть не отражает определенный хронологический срез языка, а включает в себя слова, заимствованные языком из более ранних источников. Отсюда и рождается изрядный скептицизм в отношении показательности топонимии в плане хронологии и этнической атрибуции.

На состоявшейся в 2006 году ономастической конференции в Саарбрюккене немецкий лингвист К. Хенгст впервые обратил внимание на то, что общепринятая этимология топонима *Leipzig* из древнелужицкого этимона **Lipsk-*, восходящего к праславянскому апеллятиву **lipa*, в действительности может оказаться неверной. Сомневаться в хорошо известной всем этимологии топонима *Leipzig* заставляют самые ранние упоминания этого названия в хронике Титмара Мерзебургского (1012/1018 годы), засвидетельствованные в форме *Libzi*, со звонким смычным *-b-*. Доклад К. Хенгста вызвал живой отклик и непрекращающуюся до сих пор дискуссию в научных кругах (ср. [2, с. 10–12]). Разумеется, и до К. Хенгста обращали внимание на формы этого топонима с

консонантом *-b-*, но полагали, что колебание между звонкими и глухими при передаче славянских смычных убедительно объясняется на почве немецкого языкового развития. Все лингвисты, занимавшиеся этимологией разбираемого немецкого названия, исходили из твердого убеждения, что имеется только один апеллятив этого топонима – славянское (древнелужицкое) **lipa*. К тому же эта версия хорошо подкрепляется многочисленными славянскими топонимами, образованными от этимона **lipa* (чешскими, польскими, русскими, верхне- и нижнелужицкими).

К. Хенгст, на наш взгляд, с полным основанием отвергает распространенное сближение <Libzi> у Титмара со славянской основой **lip-* и поднимает вопрос о поиске новых этимологий. Возможно, кто-то и был в курсе, но для многих лингвистов это была полная неожиданность. Между тем она нашла поддержку со стороны Э. Эйхлера [4, с. 28–29]. Х. Вальтер также разделяет точку зрения двух известных немецких славистов. Объяснить, по его мнению, почему произошла предполагаемая замена аутентичного славянского /р/ на /b/, фонетическими особенностями ослабления согласных в немецком языке (*binnendeutsch*) невозможно, поскольку последнее начинается в истории немецкого языка на 200 лет позднее [5, с. 14]. Более того, освещение истории развития топонима *Leipzig* по ранним источникам, хотя и не решает проблемы его генезиса, приводит Х. Вальтера к заключению, что в первоначальной славянской форме на месте /р/ однозначно должно стоять /b/. Однако в этом случае исключается из рассмотрения этимон **lipa*. Целесообразно поэтому разграничивать как методические приемы, так в известной мере и объекты изучения для исторической ономастики отдельных славянских языков и для истории немецкого языка.

К. Хенгст и другие сторонники его гипотезы считают, что исходная форма топонима *Leipzig* могла возникнуть в германской этнолингвистической среде, а именно от германского **Lībja* – «богатая водными ресурсами местность». Это германское название и было заимствовано славянами, а затем в процессе

дальнейшей славянизации к нему был добавлен славянский суффикс **-ьсь / *-ьскъ* или **-ьско*. Вопрос о том, соответствует ли действительности такая интерпретация данных, которые извлечены из одного источника, остается актуальным даже в случае, когда упомянутая хроника обладает степенью репрезентативности, достаточной, казалось бы, для адекватной оценки топонимических показаний. Если название действительно германского происхождения, то решению вопроса в отношении его этимологии должно помочь системно-дифференцированное сопоставление в современных германских языках. Германскую версию происхождения разделяет и Х. Бихльмейер, утверждая, что ойконим *Leipzig* является позднепраславянским производным образованием от западногерманского гидронима **Lībia-* или от производного топографического названия **Lībia-*. Однако для обоснования своей этимологии (из прагерманского **Lībiō-*) Х. Бихльмейер не приводит весомых аргументов. По его мнению, эта «германская форма», реконструируемая якобы из индоевропейского корня со значением «слизистый, мокрый», характеризует «полноводную местность». От германского названия местности **Libja* с помощью суффикса *-c* < праслав. **-ьс(ь)* и был образован ойконим *Libc*. В конце XII века в его написании вместо появляется <r> и, кроме того, в древнелужицком происходит замена суффикса *-c* на суффикс *-sk* [2]. В качестве документального подтверждения этого факта К. Хенгст приводит написание топонима в форме *Lipzk* от 1190 года [6, с. 352]. Согласно излагаемой версии в древнелужицком языке происходит далее семантическое переосмысление германской исходной формы в славянское **lipa*. Таким образом, славяне заимствовали праформу названия у германцев, присоединив к ней свой суффикс, который с характерной для немецкого языка дифтонгизацией явился основой для образования современной формы.

В. Венцель в своем исследовании по вопросу истории славян в Германии не отрицает германскую «водную» основу в топониме *Leipzig*, изначально относя

его к германо-славянскому гибриднему образованию **Libьskъ* с суффиксом *-sk-* [7, с. 257]. Эта заслуживающая внимания версия, однако, не находит своего подтверждения в хронике Титмара: в древних формах отсутствует суффикс *-sk-*. Объяснить отсутствие его в формах <Libzi>, <Libz> и <Libiz> упрощением написания через графему <z>, как это делает В. Венцель, на наш взгляд, не представляется возможным. Также невозможно выводить **Libsk* из <Libzi> вследствие наращивания финали <i>. Но это только формальное предположение, лишённое всякого основания, даже если пытаться найти какие-то связи знака множественного числа *-i* со славянскими племенными названиями.

Б. Кениц в своем исследовании приводит внушительный список засвидетельствованных в разных исторических документах форм топонима *Leipzig* [8, с. 443–446]. Здесь приводятся древнейшие формы названия, которые, по мысли автора, являются чисто славянскими (“*rein slawischer Herkunft*”) по своему происхождению. С другой стороны, ставится под сомнение, что топоним мог иметь когда-либо древнелужицкую альтернативную форму с суффиксом *-sk-*. У Титмара запись <Libzi> встречается дважды: 1015 год – *in urbe Libzi vocatur*; 1017 год – *aecclesia in Libzi*. Нетрудно объяснить консонант *-b-*, который сам по себе должен принадлежать основе. Труднее объяснить наращивание финали <i>. Предполагается, что она была добавлена хронистами как латинское окончание множественного числа от названий жителей, по аналогии с племенными названиями, например *Chutizi* [7, с. 257], см. также [6, с. 352; 5, с. 15]. Ср. также восточнославянские этнонимы в «Географе Баварском» (IX век): *Buzani* (*Bužani*), *Unlici* (*Qgliči*, *Uliči*), а также собирательные названия *Ruzzi* (*Rusi*) и (их соседи) *Caziri* (*Chazari*). По мнению Б. Кеница, финаль <i> представляет собой славянское окончание множественного числа *-i/* или *-y/*: <Bichini>, <Bichni>, <Bigni> = др.-луж. **Bychny*; <Borintizi> = др.-луж. **Borētici*; <Chruvati> = др.-луж. **Churwati* или **Churwaty*; <Liubanici> = др.-луж. **L'ubanici*; <Nemzi> = др.-полаб. **Němci* и т. п. [8, с. 443–446]. Далее она также встречается у Титмара в многочисленных топонимах и племенных названиях на <ini>, например

<Milzieni> = **Mil'čane*, которые восходят к суффиксальным образованиям на *-(j)ane и, следовательно, не представляют собой латинское окончание. Как известно, западнославянские топонимы в латинских документах подверглись значительным искажениям, ср. у Титмара *Pilisini*, *Wiribeni* из слав. *Plъz-ьнь*, **Vrъb-ьно* (XI век). Поэтому мы пока не знаем, к какому структурному и семантическому типу принадлежит топоним <Libzi>.

Формально <i> в записи <Libzi> у Титмара можно принять за славянское окончание множественного числа, но семантически для плюрального мотива номинации объектов в богатой водой местности труднее выделить лежащее в основе представление для обозначения единичного предмета. В русском языке в качестве такого слова могло бы выступать слово *топи* в форме множественного числа. Ср. вымышленный населенный пункт *Топи* из сериала «Топи», действие которого происходит в Архангельской области в Онежском районе.

К. Хенгст в другой статье придерживается мнения, что не следует исключать и чисто славянскую этимологию, ставя во главу угла корень **lib-* со значением «слабый, хилый, истощенный» [9, с. 23]. Если это так, то название *Leipzig* означает «поселение, возникшее на месте с плохой, скудной, тощей почвой». Интересно отметить, что в Архангельском поморье, в зоне Нечерноземья, объектами номинации со «скудной, бедной, тощей» семантикой являются озера [10]. В аналогичных случаях постулировать плюральную конструкцию топонима довольно трудно. Что же касается другого значения корня **lib-* «тонкий, худой, бедный» (ср. в русском языке диал. *либивый* «хилый, плохой силами, здоровьем», чеш. *libivý* «тощий»), то здесь возможна семантическая связь только с “flusswasserreichen Leipziger Gegend”. Стало быть, др.-луж. **Libica* означает либо «мелкий, тихий водоем», либо «скудное, бедное место». Б. Кениц справедливо замечает, что все эти славянские прилагательные обозначают качество и свойство исключительно человека и животных, при случае – растений, но никак не местности, почвы, воды [8, с. 449]. Из кашубского

языка приводится пример *leboda* «худой, сухопарый человек». В «Этимологическом словаре славянских языков» О.Н. Трубачева дается целый ряд лексем с корнем **lib-*. Ср. **libavъjъ*: макед. диал. *либав*, прилаг. «слабый, нетвердый», сербохорв. прилаг. *libavina* ж. р. «толщина, тучность» и, возможно, *Libava* ж. р., водное название в Сербии, польск. диал. *lubawy, lebawy* «нежирное мясо», «ленивый, слабый, болезненный, хилый; медлительный, неповоротливый», *lubavu*, прилаг. «нетолстый, худой», словин. *lebavi*, прилаг. «ленивый, медлительный, неповоротливый, безразличный; нежирное (о мясе); чрезмерно высокий, выросший без солнца, вследствие чего слабый, болезненный, худой, субтильный (о растениях, животных, людях)», блр. *любава* ж. р. «нетолстое свиное мясо». Сюда же русск. диал. *либавчина* ж. р. «хорошее мясо без жира и сухожилий», укр. *либавка* ж. р. «скотина, съедающая только верхушки корма» [10, с. 70–74]. Таким образом, обзор славянских этимонов с основой **lib-* дает основание утверждать, что эта основа соотносима, прежде всего, с обозначениями понятий: 1) «здоровье», «облик», «характер»; 2) «животное», «мясо», «растение» – и не имеет ничего общего с обозначениями местности, территории, почвы, водоемов. Означает ли это, что этимологическое значение топонима «скудная почва» (*karger Boden*) не может относиться к славянскому апеллятиву с корнем **lib-* «худой, слабый». Эта апеллятивная основа широко представлена в сербохорватском языке: *либати* «качаться, колебаться; колыхаться», *либити се* «стесняться, стыдиться», *либрат* «худой, тощий; ненасытный, плохо откармливающийся (о животных)» [11]. Б. Кениц приводит сербохорватские фамилии *Libić, Libjak, Libliak*, которые, возможно, восходят к апеллятиву со значением «тщедушный человек; слабак; доходяга» [8, с. 450]. Это наводит ученого на мысль об антропонимическом происхождении ойконима *Leipzig*. Из засвидетельствованной у Титмара формы <Libzi> Б. Кениц реконструирует (а) **Libci*, тождественную форму первоначальному именительному падежу множественного числа **libci* к др.-луж. **libc* < **libьсь* «худой, тощий, слабый» или именительному падежу множественного числа

личного имени **Libc*. Сообразно этому вытекает значение рассматриваемого ойконима как «поселение, где живут слабовольные, хилые, болезненные люди» или же «поселение людей семьи **Libc*»; (b) *Libcě*, тождественную форму первоначальному винительному падежу множественного числа, которая в процессе топонимизации апеллятива функционирует как именительный падеж. Какая из двух форм явилась исходной формой номинатива топонима, сказать затруднительно. В данном и в аналогичных случаях мы считаем важнейшим условием целесообразности и полезности этимологизации топонимических финалей следование принципам историзма, максимальную доказательность и осторожность. Без строгого соблюдения этих условий трудно рассчитывать на успех в области этимологизации топонимических форм, имеющих в распоряжении исследователя, пока нет достаточно надежных установок, гарантирующих отсутствие в исследовании субъективизма и произвола.

Своеобразной реакцией на высказывания К. Хенгста, Х. Бихльмайера и др. стало стремление Б. Кеница преуменьшить поиски прагерманского или даже древнеевропейского обозначения водоема, лежащего в основе немецкого топонима *Leipzig*, и, по существу, свести их к нулю. Тем самым <Libzi> принадлежит к небольшой группе западославянских ойконимов, внутренние элементы которых этимологически прозрачны как в отношении их словообразовательной структуры, так и в отношении топонимической мотивации. Б. Кениц убежденно отстаивает тезис о том, что ойконим *Leipzig* мотивирован обозначением жителей (*Bewohnername*), которое образовано от прилагательного **libь/*libьjь* с насмешливым значением «хилый, слабый». Ср. чешский ойконим *Slabce* < **slab-*.

Как известно, в славянских языках прилагательное, название жителей и другие производные слова часто непосредственно образуются от ойконимов, составляя так называемую консолидированную группу слов. Например, в словенском языке такую консолидированную группу слов составляют ойконим

Ljubljána, прилагательное *ljubljànski*, название жителей *Ljubljànčan* (м. р.), *Ljubljànčanka* (ж. р.), ранее *Ljubljànes* или *Ljubljànka*, посессивные прилагательные *Ljubljànčanov*, *Ljubljànčankin*, соотв. *Ljubljànčev* и *Ljubljànkin*, к ним принадлежит и гидроним *Ljubljànica*. Неконсолидированную словенскую группу имен составляют ойконим *Ájdovščina*, прилагательное *ájdovski*, название жителя *Ájdovec*, в основе всех трех слов лежит прилагательное *ájdov* (< *áid* заимствовано из ср.-в.-нем. *heiden* (совр. нем. *Heide*) – «язычник, идолопоклонник»). Ойконим *Ájdovščina* (город и община на западе центральной части Словении) образован в результате универбации из словосочетания **Ájdovska vás*. Однако название жителя *Ájdovec* является производным от топонима **Ájdova vás*. По-видимому, так называлось это поселение ранее. Очевидно, принявшие христианство славяне считали римские находки языческими. Ср.: в русском языке зачастую названия жителей образуются не напрямую от топонима, а от производного прилагательного: *Грязи* > грязинский > грязинцы.

Нельзя сказать, чтобы после всех приведенных попыток у нас было такое чувство, что топоним *Leipzig* действительно разъяснен. На современном этапе изученности ономастикона (да и вообще всей праславянской лексики), по-видимому, трудно решить проблему происхождения слова *Leipzig*. Очевидно, что факт первого упоминания топонима Лейпциг в хронике Титмара Мерзебургского в XI веке не следует представлять, как время и даже – место возникновения топонима, тогда как мы имеем дело с конкретной записью, упоминанием того, что возникло раньше и, возможно, в совершенно другом месте. Для более глубокого постижения всей истории названия, значительная часть которой так и не отложилась в письменности, требуется реконструкция и широкое сравнение форм, а также правильная оценка типологии их возникновения, развития и употребления.

Литература

1. Маковский М.М. Рецензия на “Etymologie”. *Вопросы языкознания.* 1979;(6): 144–149.
2. Bichlmeier H. Ein neuer Blick auf die ältesten Orts- und Gewässernamen in (Mittel-)Europa. *Namenkundliche Informationen.* 2015;(105/106): 299–331.
3. Васильев В.Л. *Славянские топонимические древности Новгородской земли.* М.: Рукописные памятники Древней Руси; 2012.
4. Eichler E. *Historische Sprachräume zwischen Ostsee und Adria im Mittelalter im Lichte der Onomastik.* Namenkundliche Beiträge. Wolfgang P. Schmidt zum Geburtstag. Abhandlungen der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Klasse der Akademie der Wissenschaften und der Literatur in Mainz. Stuttgart; 2001.
5. Walther H. Leipzig's Name im Lichte seiner Frühüberlieferung. *Namenkundliche Informationen.* 2009;(95/96): 11–19.
6. Hengst K. Die sprachliche Situation im Raum Leipzig vor tausend Jahren. *Namenkundliche Informationen.* 2014;(103/104): 339–357.
7. Wenzel W. *Slawen in Deutschland: ihre Namen als Zeugen der Geschichte.* Hamburg: Baar; 2015.
8. Koenitz B. Leipzig – die Herkunft des Namens ist rein slawisch. *Namenkundliche Informationen.* 2016;(107/108): 441–461.
9. Hengst K. Hinweis auf Gegend mit Wasserreichtum. *Namenkundliche Informationen.* 2009;(95/96): 21–32.
10. *Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд.* М.: Наука. 1988;(15).
11. *Сербскохорватско-русский словарь.* 7-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 2000.
12. Кабинина Н.В. *Субстратная топонимия Архангельского Поморья.* Автореф. дис. д-ра н. Екатеринбург: Уральский Федеральный университет имени первого президента России Б.Н.Ельцина; 2012.
13. Wenzel W. Leipzig – ein altsorbischer Ortsname? *Namenkundliche Informationen.* 2016;(107/108): 478–481.

References

1. Makovskij M.M. Review of the “Etymologie”. *Voprosy yazykoznaniiya.* 1979;(6): 144–149. (In Russ.)
2. Bichlmeier H. Ein neuer Blick auf die ältesten Orts- und Gewässernamen in (Mittel-)Europa. *Namenkundliche Informationen.* 2015;(105/106): 299–331. (In German)
3. Vasilyev V.L. *Slavic toponymic antiquities of the Novgorod land: monograph.* Moscow: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi; 2012. (In Russ.)
4. Eichler E. *Historical linguistic areas between the Baltic Sea and the Adriatic in the Middle Ages in the light of onomastics.* Journal of Onomastics. Wolfgang P. Schmidt on his birthday. Treatises of the humanities and social sciences class of the Academy of Sciences and Literature in Mainz. Stuttgart; 2001. (in German)
5. Walther H. Leipzig's name in the light of its early tradition. *Journal of Onomastics.* 2009;(95/96): 11–19. (in German)

6. Hengst K. The linguistic situation in the Leipzig area a thousand years ago. *Journal of Onomastics*. 2014;(103/104): 339–357. (in German)
7. Wenzel W. *Slavs in Germany: their names as witnesses of history*. Hamburg: Baar; 2015. (in German)
8. Koenitz B. Leipzig-the origin of the name is purely Slavic. *Journal of Onomastics*. 2016;(107/108): 441–461. (in German)
9. Hengst K. The linguistic situation in the Leipzig area a thousand years ago. *Journal of Onomastics*. 2009;(95/96): 21–32. (in German)
10. *Etymological dictionary of Slavic languages. Proto-Slavic lexical fund*. Moscow: Nauka. 1988;(15). (In Russ.)
11. *Serbian-Croatian-Russian dictionary*. Moscow: Ruskij yazyk; 2000. (In Russ.)
12. Kabinina N.V. *Substrate toponymy of Arkhangelsk Pomerania: abstract of the dissertation*. Ekaterinburg: Ural'skij federal'nyj universitet imeni pervogo prezidenta Rossii B.N. El'cina; 2012. (In Russ.)
13. Wenzel W. *Leipzig – an Old Sorbian place name?* *Journal of Onomastics*; 2016;(107/108): 478–481.

Автор публикации

Беляев Андрей Николаевич –

доктор филологических наук, доцент
Башкирский государственный аграрный
университет
Уфа, Россия
E-mail: anbelajew@mail.ru

Author of the publication

Belyaev Andrei Nikolaevich –

doctor of Philology, Associate Professor
Bashkir State Agrarian University
Ufa, Russia
E-mail: anbelajew@mail.ru

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 15.08.2021
Одобрена после рецензирования: 12.09.2021
Принята к публикации: 15.09.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный
вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал»
благодарит анонимного рецензента (рецензентов)
за их вклад в рецензирование этой работы.

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of
interest.

Article info

Submitted: 15.08.2021
Approved after peer reviewing: 12.09.2021
Accepted for publication: 15.09.2021

The author has read and approved the final
manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous
reviewer(s) for their contribution to the peer
review of this work.

ANALISI E GENESI DELL'ERRORE IN TRADUZIONE

O.V. Kobzeva

Scuola Superiore per Mediatori Linguistici di Pisa, Italy
olgakobzeva80@gmail.com

Abstract. L'obiettivo del presente elaborato è quello di illustrare e analizzare gli errori traduttivi commessi da parte dei discenti italiani che studiano la lingua russa come lingua straniera (L2), e altresì sviluppare un'utile classificazione di errori al fine di migliorare la competenza traduttiva e prevenire errori futuri. Per questo motivo, grazie all'approccio induttivo, gli errori traduttivi sono analizzati dal punto di vista linguistico e cognitivo. Come base teorica è stata utile la classificazione degli errori proposta dallo studioso russo, V.N. Komissarov [1]. Tutti gli errori sono stati divisi in due tipi: errori di competenza ed errori di performance (secondo Chomsky 1965, sulla competenza linguistica). Con tale divisione, è emerso che errori di competenza e di performance – come: errata scelta nelle restrizioni, calchi – sono dovuti all'interferenza linguistica sia interlinguale, che intralinguale, ma anche a difficoltà di eseguire parafrasi, a mancanza di formazione filologica. È noto che gli errori sono determinati dall'effetto negativo di molti fattori, ma il fattore principale è quello di trattare il processo traduttivo non come un'abilità integrata, bensì

come una mera sostituzione delle parole di una lingua con le parole di un'altra lingua. È reso noto che errori di competenza sono i più gravi dal momento che vi è divergenza rispetto al significato originale. L'attenzione è stata notevolmente rivolta verso il distrattore come ipnosi della parola, in quanto la traduzione, essendo un'attività mentale determinata dai processi cognitivi, può essere disturbata da questo fenomeno. In conclusione, vengono discusse alcune strategie per migliorare il processo traduttivo; sono altresì individuate alcune aree per ulteriori ricerche.

Parole chiave: errore traduttivo; linguistica contrastive; lingua russa; lingua italiana; ipnosi di parola in traduzione.

Per citare: Kobzeva O.V. Analisi e genesi dell'errore in traduzione. *Rivista linguistica di Kazan*. 2021;3(4): 392–410. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.392-410>

Original article

Philology studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.392-410>

ANALYSIS AND GENESIS OF TRANSLATION ERRORS

O.V.Kobzeva

Institute for Linguistic Mediators of Pisa, Pisa, Italy
olgakobzeva80@gmail.com

Abstract. The present study is aimed to investigate and analyze the translation errors committed by Italian students who study Russian, and identify the source of errors in order to improve their translation ability. The concept of error has been analyzed from a linguistic and cognitive point of view. It has been also argued that non-strictly linguistic factors, such as demotivation, disattention, apathy, as well as hypnosis of a word, may also be responsible for error committing. It has been noted that errors are determined by the negative effect of many factors, but the main factor is to treat the translation process not as an integrated activity, but as a mere substitution of the words of one language with the words of another language, as literal translation is easier and faster. An integrated

errors classification based on Komissarov's view of translation errors [1] is provided. According to this classification, translation errors are divided into competence errors and performance errors. It has been noted that the competence errors are the most serious, since there is divergence from the original meaning. The attention is directed towards such a distractor as word hypnosis, since translation, being a mental activity determined by cognitive processes, can be disturbed by this phenomenon. Finally, the strategies for effective error management, as well as some recommendations to improve translation skills have been provided.

Keywords: translation errors; norms of translation; Russian e Italian language; hypnosis of the word in translation.

For citation: Kobzeva O.V. Analysis and Genesis of Translation Errors. *Kazan linguistic journal*. 2021;3(4): 392–410. (In Italian) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.392-410>

La terza fase dell'attività traduttiva consiste nella valutazione del lavoro svolto. In questa fase, occorre valutare l'equivalenza del testo prodotto rispetto all'originale dal punto di vista semantico e pragmatico, nonché valutare se tutte le informazioni implicite siano adeguatamente esplicitate e rese accessibili al pubblico di arrivo. In ultima istanza, occorre valutare il testo prodotto in ottica degli errori grammaticali, lessicali e stilistici. L'obiettivo di questa fase è, inoltre, migliorare la qualità del processo traduttivo, delinearne e analizzarne le tipiche difficoltà.

Nell'analisi degli errori traduttivi è stato applicato il metodo induttivo, quindi si era partiti dalle traduzioni effettuate. L'utilità del metodo induttivo è stata già approvata da Roman Jakobson, il quale, per arrivare alle sue geniali scoperte sulla marcatezza [2, p. 183], su metafora e metonimia (cioè due modalità per esprimere il medesimo concetto [3, p. 260–266]), adottò proprio il metodo induttivo e studiò le persone colpite da afasie.

1. Competenza traduttiva.

Nel processo traduttivo, nel contesto italiano > russo, si sono presentate alcune difficoltà. Sulla base empirica e teorica, si è cercato di delineare, sistemare, analizzare e classificare gli errori riscontrati nelle traduzioni, affinché si potesse sviluppare un'utile classificazione, che tenesse conto dei vari fattori.

Lo studioso russo, traduttore, Lev Latyshev, introduce il termine di *competenza traduttiva* [4], e sottolinea che la competenza traduttiva è “un insieme di competenze, di saperi e di abilità che consentono al traduttore di svolgere con successo il proprio lavoro” («совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих переводчику успешно решать свои профессиональные задачи») [4, p. 14].

La competenza traduttiva si svilupperebbe spontaneamente nel corso dell'esercitazione pratica in traduzione, e, seguendo il percorso formativo, sono possibili errori.

La stessa affermazione si trova nel libro di Laura Salmon [5]. La studiosa parla dello sviluppo delle competenze linguistiche (di L2 in particolare) e traduttive, e sostiene che, nell'apprendimento di qualsiasi competenza, sia “la continua ripetizione a consentire di trasformare i dati consapevoli in procedure, come quando si impara ad andare in bicicletta o a guidare la macchina” [5, p. 168]. Secondo l'autrice, tutte le procedure linguistiche richiederebbero “l'addestramento della memoria procedurale implicita [inconscia] perché, per qualsiasi abilità non è mai la genetica, ma la pratica che “porta alla perfezione” [5, p. 174].

La studiosa insiste su una giusta affermazione [ibid., p. 169], con cui è difficile non essere d'accordo: per qualsiasi competenza ci vuole tanta esercitazione pratica, poiché “per trasformare il “sapere” in “saper fare” è utile conoscere quali ripetizioni (esercizi) facilitino gli automatismi procedurali”.

La competenza traduttiva, secondo l'autrice, è possibile svilupparla in qualsiasi essere umano. Il compito degli esercizi traduttivi, se ripetuti in continuazione, è far diventare il saper fare in automatismo.

Sulla base dell'esperienza didattica e dei dati empirici relativi a pazienti afasici bilingui, L.Salmon [5, p. 179] arriva alla conclusione dell'esistenza di un “*Translation Device* (TD)”, «ovvero un dispositivo neuro-funzionale di traduzione in dotazione a ogni essere umano bilingue che lo rende potenzialmente in grado, previo addestramento [...] di convertire i messaggi da una lingua all'altra in modalità *nativelike*» (così come, ai suoi tempi, N.Chomsky suggerì l'esistenza del LAD, *Language Acquisition Device*, 1965).

Sebbene non abbia un'esperienza paragonabile a quella della studiosa, mi permetterei di non concordare con questa affermazione. Sulla base dei dati empirici raccolti in anni di insegnamento di russo come L2 a studenti italiani, compresi quelli con disturbi specifici del linguaggio quali la dislessia e la disgrafia, potrei affermare che solo le esercitazioni pratiche, organizzate con un approccio graduale, e una grande motivazione, favoriscono lo sviluppo delle competenze traduttive e linguistiche (L2).

E, dunque, il ruolo del docente non è passivo, bensì attivo: alimentare la motivazione e l'interesse verso la traduzione e la L2 in particolare, anche con il proprio esempio, fanno sì che le abilità, seppur in stato 'embrionale', trovino un terreno fertile.

Questa ipotesi è confermata in parte dallo studioso americano Douglas Robinson, il quale afferma che, grazie a una costante esercitazione, il cervello umano sviluppa una vigilanza ambientale «environmental vigilance, a monitoring of external stimuli» [6, p. 211], e propone un diagramma di valutazione delle abilità del traduttore con dei vari canali. I canali (in totale sono otto) servono per valutare lo stato di lavoro del traduttore. I canali 'preoccupanti' che funzionano da campanelli d'allarme ("alarm bells"), cui i traduttori dovrebbero prestare attenzione, sono "boredom", "relaxation", "apathy", "worry", "anxiety".

Di particolare interesse è la *apatia*, ovvero uno stato di indifferenza, che non è molto frequente tra traduttori, eccetto per gli "undermotivated beginning foreign-language students asked to translate from a textbook [...]" [6, p. 213].

È stato notato (lo confermano i dati empirici) che lo studente poco motivato non si applica abbastanza al suo lavoro. Il numero di errori è alto, sebbene possieda adeguate conoscenze linguistiche. Gli errori sono dovuti più alla disattenzione e all'indifferenza, che alla mancanza di conoscenze (gli errori sono frequenti solitamente nel primo anno di studi, ma più allarmanti sono quegli errori, che si protraggono anche fino all'ultimo, quarto anno di studi).

2. La questione dell'errore.

Nella letteratura, dedicata all'analisi e al trattamento degli errori del discente nell'apprendere una lingua straniera, l'*errore* è stato comunemente definito come una deviazione da "some selected norm of mature language performance"¹. Il concetto di errore, come deviazione dalla norma linguistica e dal suo usus, non deve essere visto come un evento negativo, o come un fallimento nell'apprendimento. Personalmente l'errore mi suscita un grande interesse, dato che può fungere da indicatore di: apprendimento in atto, livello di competenza, coinvolgimento e motivazione del discente, guida nella strategia didattica.

¹ H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, *Language Two*, Oxford University Press, 1982, p. 13. della stessa opinione sono Marina Chini, Cristina Bosisio *Fondamenti di glottodidattica*, Roma, Carocci, 2019.

Il linguista e lessicografo russo, lo studioso della lingua russa, specializzato soprattutto in fonetica e fonologia, Lev Vladimirovič Ščerba, arriva a una giusta osservazione sul ruolo fondamentale dell'errore, dicendo che:

«Ошибки речи особенно показательны [...]. Для настоящего лингвиста-теоретика, для которого вопросы “как” и “почему” являются самым важными, ошибки речи оказываются драгоценным материалом» [7, p. 76].

“Gli errori linguistici sono altamente significativi [...]. Per un vero linguista teorico, che considera le domande del “come” e del “perché” le più importanti, gli errori linguistici rappresentano materiale prezioso”.

Nella traduttologia russa, alcuni studiosi si sono occupati dell'errore traduttivo. V.N. Komissarov, nella sua opera *Teoria della traduzione (aspetti linguistici)* [1], individua quattro tipi di errori (resa erronea del significato, «СМЫСЛОВЫЕ ОШИБКИ») a seconda della natura e del grado di *mismatch*, alterazione del significato originale, e non-equivalenza del testo prodotto all'originale. Gli errori del primo tipo portano alla totale disuguaglianza rispetto all'originale.

Primo tipo di errori. Sono errori definiti come “grave alterazione del contenuto originale” («грубое искажение содержание оригинала»): il significato dell'originale risulta errato e, quindi, il destinatario è completamente disinformato. Tali errori vengono rilevati consultando l'originale e confrontando la traduzione con il testo originale; sono dovuti all'incomprensione del testo originale, e al fatto di non conoscere le regole grammaticali e lessicali della lingua di partenza [1, p. 242].

Secondo tipo di errori. Sono errori definiti come “imprecisa resa del significato” («неточная передача смысла») del testo originale, i quali comunque non portano a una completa disinformazione. Gli errori sono dovuti al fatto di non comprendere completamente il significato di alcuni lessemi dell'originale e, dunque, la resa risulta imprecisa e incompleta.

Terzo tipo di errori. Sono errori che non violano il significato generale, ma riducono, in maniera significativa, “la qualità del testo prodotto a causa della deviazione dalle norme stilistiche della lingua di arrivo”, dell'uso delle unità linguistiche inadeguate e disattese in questo tipo di testo, **dell'abuso dei prestiti dalle**

lingue straniere, dell'abuso dei gerghi tecnici, tecnici [8, p. 244] (*grassetto aggiunto*).

Quarto tipo di errori. Questo tipo include quegli errori che violano le norme linguistiche della lingua di arrivo, ma rendono la traduzione comunque equivalente. Le cause degli errori sono, secondo l'autore, una scarsa e insufficiente conoscenza della lingua originale, e l' "incapacità di superare l'influenza della lingua originale" [1, p. 244].

L'importanza (o difficoltà) di superare l'influenza della lingua originale, nonché il dovere di farlo, sono stati resi già noti dal linguista statunitense, E. Nida. A questo proposito, lo studioso dice che un buon traduttore «must overcome the differences between the two linguistic structures» [9, p. 161].

Nella didattica della traduttologia russa, gli errori del primo tipo sono considerati grossolani e i più gravi, e per un errore si toglie un punto.

Nikolai K. Garbovskij, nel suo elaborato *Teoria della traduzione* (in russo: «Теория перевода», 2004), ha suggerito che «переводческие ошибки совершаются бессознательно» [10, p. 514], "gli errori di traduzione vengono commessi inconsciamente".

Secondo Garbovskij, gli errori sono dovuti principalmente alla mancanza delle conoscenze. L'autore individua le cause degli errori, tra cui vi è la mancanza di esperienza cognitiva empirica, sia linguistica (compresa anche filologica), che non linguistica. La mancanza delle conoscenze si manifesta in una scarsa conoscenza della lingua (L2) e in una inadeguata comprensione del testo originale; inoltre, una mancata preparazione filologica può portare anche a una lettura disattenta del testo originale.

A quest'ultima affermazione si aggiunge che si tratterebbe di non capire pienamente i contenuti espressi nella lingua madre, cioè in L1.

Per trovare le misure e i parametri adeguati nel classificare gli errori di traduzione, è stato utile applicare il concetto di *competenza linguistica*, sviluppato da un grande linguista americano N. Chomsky.

Lo studioso, nella sua opera *Aspects of the theory of syntax* [12], fa una fondamentale distinzione tra *competence* e *performance*:

“We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations)” [12, p. 4].

Poiché la traduzione è un'abilità integrata e comprende due tipi di attività: l'attività di **percezione** e l'attività di **produzione**, è stato necessario tenere distinte le due attività al fine di valutare i risultati del lavoro per ogni tipo di attività, sia a livello di *competence*, sia a livello di *performance*.

A livello di *competence*, si verifica la capacità di comprendere il testo originale, la capacità di parafrasare le minime unità traduttive del testo originale, nonché vengono eseguiti compiti di traduzione *intralinguistica* [2].

A livello di *performance*, si verifica la capacità di produrre nella lingua di arrivo, e si effettua la traduzione *vera e propria*: si esegue una ricerca sui dizionari (digitali e cartacei) bilingui e monolingui, sulle enciclopedie, si scelgono le parole opportune tra le possibili opzioni sull'asse paradigmatico, per poi combinarle, sull'asse sintagmatico, rispettando le regole di combinazione della lingua di arrivo. A questo livello, si tiene presente anche la competenza discorsiva (o pragmatica), ovvero sia le regole da seguire nella sequenza tema – rema.

Effettuando la traduzione vera e propria, si possono individuare i tre ulteriori stadi, secondo E.Nida. Il primo stadio è la traduzione letterale, «literal transfer», ovvero la traduzione parola per parola, senza alcuna modifica. Il secondo stadio, chiamato «minimal transfer», prevede già le obbligatorie modifiche minime. E il terzo stadio, «literary transfer», comprende modifiche sia obbligatorie, che opzionali [9, pp.184-185].

Parlando degli errori linguistici da parte dei parlanti non nativi, è opportuno ricordare il contributo sulla questione dell'errore di Stephen Pit Corder [11], che teneva distinti errori di competence (“error”) da errori di performance (“mistake”):

“We must therefore make a distinction between those errors which are the product of such chance circumstances and those which reveal his underlying knowledge of the language to date, or, as we may call it his *transitional competence*. The errors of performance will characteristically be unsystematic and the errors of competence, systematic”.

“It will be useful [...] to refer to errors of performance as *mistakes*, reserving the term *error* to refer to the systematic errors of the learner [...]” [11, p. 167].

Gli errori di performance sono chiamati “random error”, errori casuali, il cui carattere non è sistematico, ovvero il carattere sistematico dei quali non è facilmente individuabile. Tali errori non sono un sintomo di lacune o di mancata conoscenza linguistica, bensì un segno di “memory lapses, physical states, such as tiredness and psychological conditions such as strong emotion”, e sono considerati “slips of the tongue”, lapsus linguae.

Hanno un peso maggiore gli “errors” poiché rappresentano il livello delle competenze linguistiche dell’apprendente.

3. “L’arte del tradurre”, dove “arte” ← “artificiale”.

Avendo svolto le mansioni di docente di *Lingua e Traduzione Russa* per quasi dieci anni presso un’istituzione italiana di istruzione superiore, mi è stato possibile raccogliere dati empirici di prima mano. Su di essi baso le mie analisi in questa parte della tesi.

Occorre dire che, in mediazione linguistica, secondo il piano di studio (sia quello triennale che quello magistrale), si traducono testi di diversi stili e generi (testi scientifici, burocratici, divulgativi, tranne quelli narrativi). Già al primo anno di studi, gli studenti devono possedere le competenze linguistiche di livello non inferiore al B1 (secondo QCER) per poter tradurre testi di media complessità. Al secondo anno di studio si traducono testi tecnico-scientifici, nonché testi giornalistici; al terzo anno di studio si traducono testi giuridici e medici. Ma sono solo i testi dell’ambito giornalistico che presentano tante difficoltà. Occorre giustamente ammettere che i testi giornalistici non sono facili da tradurre. Sono quei testi che rientrano nella categoria di testi “aperti” (Eco, Osimo, a differenza dei testi “chiusi” privi di significati metaforici e ambigui), in quanto riferiscono informazioni connotative che denotative, contengono tanti rimandi intertestuali espliciti ed impliciti.

Sono testi miscelanei, non attribuibili ad un unico genere. Seguendo Osimo [8, p. 179] forse definibili come «interdisciplinari», poiché trattano argomenti di vari settori specialistici: di economia (come *Il Sole 24 Ore*), di politica (come *La Repubblica*), di cultura, di medicina e di storia. Dal punto di vista dell’analisi testuale

filologica sono testi ricchi di tropi (metafora, metonimia, parabola, personificazione), modi di dire, significati nascosti, citazioni, e perciò esigono una solida preparazione culturale (per non parlare dei campi specifici) e conoscenze extralinguistiche.

Quello che è sbagliato, nel lavoro del giovane traduttore, è l'approccio e la metodologia. La visione della traduzione è assai banale: la traduzione è vista come una mera sostituzione meccanica delle parole dell'originale (senza modificare neanche la sequenza dei costituenti) con quelle della lingua di arrivo.

Le difficoltà riscontrate nella didattica e nella pratica traduttiva, portata avanti in quasi dieci anni di esperienza diretta, possono essere articolate come segue:

- carenti competenze filologiche e conoscenze di cultura generale in L1: in un testo giornalistico non vengono compresi (o non pienamente compresi) i significati connotativi, sensi impliciti (compresi quelli metaforici), allusioni, rimandi intertestuali, riferimenti economici e culturali; la non esplicitazione dei realia, né il riconoscimento delle citazioni;
- carenti competenze linguistiche in L2: si comprendono i significati impliciti e tutto il resto, ma non si sanno rendere.

Ritengo che il compito del docente di mediazione linguistica non sia soltanto quello di insegnare a tradurre i testi, bensì anche quello di porsi criticamente nei confronti del proprio lavoro. In particolare, saper individuare e correggere errori. Poiché solo sbagliando si impara, allora agli errori si dedicheranno tempo e spazio: si può organizzare una lezione specifica, allo scopo di individuare errori in traduzioni esistenti, analizzarli (nominare il tipo di errore) e correggerli.

Al fine di creare una classificazione, che tenesse conto di tutti gli oggetti di controllo, quali competenza traduttiva, competenza filologica (innanzitutto comprendere l'accezione giusta in un dato contesto), competenza linguistica in L2, è stato opportuno unire le classificazioni citate nel paragrafo 3. Così, gli errori sono stati classificati in base a due parametri fondamentali:

- (I) **competence:** riguarda gli errori che si riferiscono per lo più alle competenze in L1 (saper leggere attentamente il testo, comprendere le idee esplicite ed implicite dell'autore, saper analizzare il testo e trovare le dominanti, capire le accezioni

delle unità polisemiche, cogliere i rimandi intertestuali e simile). Il gruppo racchiude gli errori lessicali (area semantica).

- (II) **performance:** comprende gli errori riguardanti prevalentemente le competenze in L2 e racchiude gli errori grammaticali (area della morfo-sintassi).

Sull'importanza delle competenze filologiche e, dunque, sulla necessità di ampliare le materie disciplinari per coloro che studiano scienze di mediazione linguistica, si è espresso il noto studioso italiano Bruno Osimo:

“per la preparazione di un mediatore linguistico culturale non sono sufficienti gli insegnamenti di lingua, cultura, economia [...] ma occorre una preparazione preliminare in materie come semiotica, psicologia, **letteratura, teoria della letteratura, filologia**, teoria della critica [...]” [8, p. 159] (*grassetto aggiunto*).

Gli errori di competenza si suddividono ulteriormente in:

- (1) errori di alterazione del significato originale. Individuare questo tipo di errore è stato reso necessario dal momento che il testo da tradurre non è stato compreso: non è stato compreso il compito comunicativo dell'autore, ovvero *l'invariante* da mantenere nella traduzione; sono presenti tanti calchi semantici.
- (2) Imprecisa resa del significato originale che però non conduce a una completa disinformazione.

Spesso, l'errore di competenza è generato da diversi fattori. Le più importanti cause degli errori, esaminati con un approccio induttivo, potrebbero essere bassa competenza linguistica e negligenza. Vediamole in dettaglio:

- mancata competenza filologica (necessaria per poter comprendere i significati impliciti, sfumature connotative nei testi di ambito giornalistico);
- non considerare e non valutare il contesto per capire l'accezione di una voce polisemica;
- lacune nelle competenze in ambito specialistico;
- non riconoscere i cosiddetti “false friends” [9], ovvero parole prestate o affini che sembrano essere equivalenti, ma non lo sono;
- transfer (negativo) linguistico;
- utilizzo inconsapevole del dizionario.

Gli errori di competenza sono considerati i più gravi, poiché l'effetto è la mancata comprensione, e la comunicazione non riuscita. In questi casi, si chiede di ripetere la traduzione. Utilizzando la terminologia di Corder, sono *errors*, mentre gli errori di performance sono *mistakes*.

Gli errori di performance

Gli errori di performance includono i casi in cui il contenuto del testo originale è generalmente compreso, sono comprese anche le intenzioni dell'autore, così come il significato delle parole polisemiche nel contesto. Tuttavia, vi sono lacune nelle competenze linguistiche in L2. Sono errori che portano a traduzioni del tipo che Nida chiama "awkward translations" [9, p. 232].

Gli errori si manifestano in:

(1) difficoltà di riferire alcuni costrutti grammaticali (vi sono calchi morfo-sintattici), e la deviazione dalle norme stilistiche della lingua di arrivo;

(2) non rispettare restrizioni di selezione né principi di solidarietà lessicale (tra cui solidarietà semantiche e solidarietà consolidate dall'uso) [13]; inoltre, vi è la difficoltà di superare l'influenza della lingua originale.

L'influenza che esercita il testo originale (e la difficoltà di superarla) è stata discussa dagli studiosi di traduttologia, come i traduttori bulgari, Sergej Vlahov e Sider Florin [14, p. 180–181], i quali hanno puntualizzato che si tratta di "ipnosi" del testo originale:

«[...] здесь придется ввести понятие "**ГИПНОЗ СЛОВА**", отдельного слова, [...], заслоняющего от переводчика значение целого. А неправильное восприятие самого слова, уже достаточно неприятное само по себе, часто приводит к искажению и всего контекста, который переводчик стремится приспособить к тому значению, которое сложилось у него в голове» [14, p. 181] (*grassetto aggiunto*).

"[...] qui occorre introdurre il concetto di "**ipnosi di una parola**", di una singola parola, [...], che oscura per il traduttore il senso dell'intera unità. La percezione errata della parola, già di per sé abbastanza sgradevole, porta spesso ad alterare il significato dell'intero contesto, poiché il traduttore cerca di adattarlo a quel significato, che si è ormai formato nella sua testa".

L' "ipnosi" del testo originale avviene a tutti i livelli del sistema linguistico: lessicale, grammaticale e stilistico. Questo tipo di errore può essere superato, se si effettua un controllo continuato del testo prodotto, senza consultare anche l'originale.

Le cause più frequenti degli errori di performance sono: scarsa conoscenza linguistica (relativamente a L2), disattenzione, stanchezza e ansia, transfer linguistico, bassa motivazione e negligenza.

4. L'ipnosi e il processo decisionale.

Secondo quanto emerge dal dizionario *Treccani* [15], per *ipnosi* (dal greco ὕπνος "sonno") si intende il "particolare stato psicofisico, con modificazioni della coscienza affini a quelle del sonno; può essere indotto da un operatore attraverso un rapporto interpersonale con il soggetto e con opportune tecniche di tipo psicologico, ma può essere anche **autoindotto**, per mezzo di spontanei monoideismi suggestivi e altre tecniche. Il soggetto, pur nelle condizioni di coscienza della veglia, non riesce a sottrarsi al dominio di un'idea imperante" (*grassetto aggiunto*).

Per trovarsi in stato ipnotico, non è necessario seguire il pendolo luminoso o altre illusioni ottiche. A volte è sufficiente una manipolazione verbale: secondo lo psichiatra russo, Vladimir M. Bekhterev [16], basterebbe semplicemente pronunciare le parole con un certo ritmo, inserendo le parole chiave, e picchiettare ritmicamente le dita sul tavolo. Le idee avute nello stato di trance possono essere percepite come proprie, anche se sono state inculcate.

E quindi, il traduttore, lavorando, si 'incanta' nelle proprie soluzioni e non riesce a staccarsi dal loro dominio, come se la sua volontà venisse bloccata oppure ostacolata: la persona non è più capace di volere e di intendere. Il livello di autocontrollo è abbassato. L'individuo è convinto della sua traduzione e non considera altre soluzioni, poiché esse sono pensate (se pensate) inopportune e sbagliate. Non accetta il fatto che si sbaglia. È lo stato di trance. Probabilmente una parola ha attivato un'accezione, una sfumatura legata all'esperienza cognitiva dell'individuo: è emerso nelle proprie immaginazioni, nei ricordi, e l'emisfero destro, quale è responsabile dei ricordi, "sale sul palcoscenico", facendo riposare l'emisfero sinistro, responsabile della veglia e della ragione.

Occorre un po' di tempo per accorgersene (dell'ipnosi), o forse l'intervento di un'altra persona. L'ipnosi della parola si manifesta prevalentemente nella traduzione letterale. Superare l'ipnosi è possibile ripassando il testo tradotto senza consultare l'originale.

Naturalmente, non tutte le persone subiscono l'effetto ipnotico: sono spesso messe in uno stato di trance persone particolarmente sensibili, o persone in un particolare stato emotivo. Se però una persona è priva di suggestionabilità, probabilmente, non può essere affetta dall'ipnosi della parola.

Occorre comunque ammettere che anche il traduttore professionista, e non soltanto il traduttore inesperto, può cadere in questa trappola. Gli stimoli sonori, tra cui la musica con un certo ritmo, l'orologio da parete sonoro, nonché gli stimoli visivi – la parola stessa che rappresenta una sequenza di grafemi – possono favorire lo stato ipnotico.

Ci si pone una domanda globale: è possibile che una parola, un semplice segno rappresentato da un insieme di grafemi, possa bloccare l'immagine mentale da esso creata (denotato) e ostacolare la sua resa? È possibile che un insieme di grafemi possa 'annebbiare' il cervello?

La risposta è sì, è possibile. Ma solo quando la mente è predisposta a permetterlo.

E perché, invece, la mente debba essere predisposta a bloccare l'immagine mentale denotata dal segno e ostacolare la sua resa? Per il funzionamento di fattori non strettamente linguistici: disattenzione, stanchezza, bassa motivazione, fretta (scadenza della consegna); background culturale e poca esperienza, l'ambiente in cui si trova il traduttore, il suo livello formativo, sociale e anche morale. Ma la psicologia del processo traduttivo, a dire il vero, rappresenta una questione poco studiata.

Per avvicinarsi alla psicologia traduttiva, partiamo da una domanda: come avviene il processo decisionale (*decision-making process*)? Cerchiamo di trovare una risposta.

Per capire il processo decisionale, occorre studiare l'anatomia del cervello. Il nostro cervello è composto da tre diversi componenti, ognuno dei quali agisce in modo diverso, e quando è necessario. Il primo componente è il gruppo di nuclei o gangli della base (lat. *nuclei basales*), nuclei subcorticali (in rosso sull'immagine 1.), la cui

principale funzione è regolare e controllare le attività motorie in modo che i movimenti volontari possano essere eseguiti fluidamente (cammino, corsa, nuoto); inoltre, essi regolano il tono muscolare, i riflessi incondizionati (gesticolazione e mimica), eseguono i movimenti automatizzati, e aumentano il tono muscolare in caso di pericolo; selezionano i comportamenti opportuni in un dato momento. In questo modo, i nuclei della base si concentrano principalmente sulle funzioni necessarie per la sopravvivenza, accumulate nel processo evolutivo, tra cui il nutrirsi e l'istinto di conservazione.

Il secondo componente è il sistema limbico (lat. *limbus*), che è responsabile della risposta emotiva agli stimoli. Il sistema limbico integra due funzioni fondamentali: emozione e memoria. La stimolazione del sistema limbico porta alla sua iperattività; in assenza degli stimoli, vi è la passività del sistema. L'attivazione dell'amigdala innesca meccanismi di aggressione che possono essere corretti dall'ippocampo. Il sistema limbico innesca il comportamento alimentare e la percezione di pericolo. Il ruolo del complesso limbico è assai importante e viene altresì chiamato *cervello viscerale*, poiché determina l'attività emotiva, la quale, di regola, non si presta bene al controllo razionale dell'essere umano. Un'altra funzione importante del sistema limbico è quella di interagire con i meccanismi della memoria. La memoria a breve termine è solitamente legata all'ippocampo, mentre la memoria a lungo termine è legata alla neocorteccia. Tuttavia, grazie agli stimoli emotivi, l'estrazione dell'esperienza umana dalla neocorteccia si effettua attraverso il sistema limbico.

Infine, vi è la neocorteccia (*neocortex, cortex cerebri*), che rappresenta il 96 % della superficie cerebrale [17, p. 71]. La neocorteccia è considerata la sede delle funzioni di apprendimento, del linguaggio, della memoria, della ragione e della creatività.

È nella corteccia cerebrale che si concentrano i centri del complesso comportamentale che determinano le capacità individuali della percezione e del processo decisionale, e gli organi di senso ne sono di fondamentale aiuto. È stato notato che le aree associative (del campo visivo), che svolgono un ruolo fondamentale nei processi di sintesi e analisi degli stimoli, se sono danneggiate (in particolare, le aree 18 e 19 di Brodman), non comportano la perdita della visione, non portano mai alla cecità,

ma il paziente perde la capacità di valutare ciò che ha visto. In particolare, non capisce il significato delle parole durante la lettura.

Tutti e tre i componenti interagiscono tra di loro ed esercitano un impatto sulle nostre decisioni. Per fare un esempio esplicativo, immaginiamo che davanti a noi ci sia una torta. La parte dei nuclei della base ci dice di mangiarla, il sistema limbico ne già immagina il gusto, mentre la neocorteccia ci dice che essa contiene molte calorie, e, se siamo a dieta, è meglio rinunciare al consumo. Quale parte vincerà in questa battaglia? Dipende. Dipende, ad esempio, dallo stato emotivo del “paziente”, poiché quando una persona è demotivata, depressa o è vicina alla vittoria, le emozioni superano la ragione. Ma dipende anche dall'età. I bambini non hanno ancora la neocorteccia ben sviluppata, e avranno quindi difficoltà a rinunciare al dolce. Con la crescita e lo sviluppo fisiologico, si sviluppa anche la corteccia cerebrale e riescono allora a eseguire i controlli.

Dunque, le ragioni, per cui il segno può “annebbiare” la mente, vanno oltre una semplice stanchezza, demotivazione, background culturale e scarsa formazione. Occorre banalmente considerare anche l'età fisiologica dello studente: è ancora giovane, con poca esperienza alle spalle. Per questo, probabilmente, non riesce a superare l'impatto del testo originale, si fa guidare dalle associazioni che si producono per prime, senza affidarsi alla ragione. È importante essere fiduciosi, sviluppare e seguire l'intuizione linguistica, poiché quando tace la ragione, l'unico senso, che guiderà verso scelte traduttive corrette e adeguate, è l'intuizione.

Conclusione

Contrariamente a quanto si possa pensare che il concetto di errore crei associazioni negative (se si dice *errore*, l'immagine mentale è legata subito alla deviazione dalla norma, e forse non per caso *errore* suona simile a *orrore*), io l'ho sempre considerato come qualcosa di positivo. L'errore, per me, ha una connotazione positiva. Anzi, è peggio quando non c'è, poiché si capisce che lo studente è stato aiutato troppo, il che, di per sé, non è un male, ma così si inizia a prendere una cattiva abitudine, a scapito dello sviluppo del proprio sistema dell'interlingua.

La positività dell'errore è analizzabile da diversi punti di vista.

L'errore funge da indice che l'apprendimento è in corso, lo sviluppo dell'interlingua [18] è in corso, il che non può essere che positivo. In secondo luogo, l'errore rappresenta una fonte preziosa per rendersi conto del livello di sviluppo linguistico e cognitivo del discente, dell'(in)adeguato metodo di insegnamento e del materiale didattico.

Il concetto dell'errore è stato analizzato dal punto di vista linguistico e cognitivo, ma non solo. È stato inoltre sostenuto che i fattori non strettamente linguistici (quali demotivazione, disattenzione, apatia, ipnosi della parola) possano essere altresì responsabili dell'errore. È stato reso noto che gli errori sono determinati dall'effetto negativo di molti fattori, ma il fattore principale è quello di trattare, da parte dei traduttori inesperti, il processo traduttivo non come un'abilità integrata, bensì come una mera sostituzione delle parole di una lingua con le parole di un'altra lingua, poiché la traduzione letterale è più facile.

L'attenzione è stata notevolmente rivolta verso il distrattore come *ipnosi* della parola, in quanto la traduzione, essendo un'attività mentale determinata dai processi cognitivi, può essere disturbata da questo fenomeno. L'importanza e il potere della parola sono già stati resi noti dal padre della medicina, Ippocrate (460 a.C.), nella frase: “Un medico ha tre armi: parola, erbe e coltello”.

L'arma del traduttore, invece, risiede nella *parola*, e il potere del traduttore dipende dalla sua capacità di usarla: la parola gli può fare vincere, ma è sempre la parola che gli può fare perdere. Il saper fare è la competenza dell'uso opportuno delle parole, ed è stato al centro della mia attenzione.

Ho inoltre cercato di definire il funzionamento della mente, il coinvolgimento della ragione e delle emozioni nel processo decisionale. Si è provato a dare le spiegazioni del potere ipnotico della parola, ma dal momento che la questione della psicologia traduttiva è in fase di sviluppo, si è posta la futura direzione per ulteriori ricerche.

Il lavoro del traduttore, che sta iniziando la sua carriera, si potrebbe paragonare a quello del musicista apprendista: all'inizio, sembra che la melodia, da esso prodotta, sia una assoluta dissonanza del senso tonale, con un effetto disarmonico e discordante, poiché i suoni ‘saltano’ da uno all'altro, senza un “filo

logico”. Così è anche per la traduzione: inizialmente, vi è la dissonanza cognitiva e la disarmonia del senso trasmesso. Ma col passare del tempo, col maturare dell'esperienza, con un enorme impegno e con una grande motivazione, questo disaccordo viene superato con successo.

Литература

1. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва: Высшая школа; 1990.
2. Jakobson R. Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. *Universitets Årsskrift*; 1942;56(4): 852–855.
3. Jakobson R. *On Linguistic Aspects of Translation*. Ed. ItA. Brower. Cambridge (Mass.); 1959.
4. Латышев Л.К. *Проблемы теории, практики и методики преподавания перевода*. Москва: «Просвещение»; 1988.
5. Salmon L. *Teoria della traduzione*. Milano: Angeli; 2017.
6. Robinson D. *Becoming a Translator*. Routledge; 2019.
7. Щерба Л. *Опыт общей теории лексикографии* Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та; 1958.
8. Osimo V. *Manuale del traduttore*. Milano: Hoepli; 2019.
9. Nida E., Taber Charles R. *The Theory and Practice of Translation, Leiden, E.J. Brill*; 1969.
10. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*. Москва: Издательство Московского университета; 2004.
11. Corder, S. P. The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1967;5(4): 161–170.
12. Chomsky N. *Aspect of the Theory of Syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology; 1965.
13. Ježek E. *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni, il Mulino: Bologna*, 2005.
14. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе*. Москва: «Международные отношения»; 1980.
15. Dizionario della lingua italiana Treccani. URL: <https://dict.numerosamente.it/definizione/ipnosi> [дата обращения 14.12.2020].
16. Бехтерев В.М. *Гипноз, внушение и психотерапия*. Санкт-Петербург: Вестн.знания; 1911.
17. Горчаков В.Н. *Нейрохирургическая анатомия головного мозга*. Новосибирск: Новосибирский государственный ун-т; 2015.
18. Selinker L. Interlanguage. Product Information. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1972;(10): 209-241
19. Абраменко Г. А. *Итальянский язык. Трудности перевода*. М: АСТ; 2011.
20. Голуб И.Б. *Стилистика русского языка*. М: Айрис-пресс; 2010.
21. Лазарева О. А. *Школа тестора: лингводидактическое тестирование ТРКИ-TORFL [Текст]: методическое пособие для преподавателей РКИ: [методы, приемы, результаты]*. Москва: Русский язык. Курсы; 2013.
22. Bertazzoli R. *La traduzione: teorie e metodi*. Roma: Carocci editore; 2015.
23. Chini M., Bosisio C. *Fondamenti di glottodidattica*. Roma: Carocci editore; 2019.
24. Gobber G., Morani M. *Linguistica generale*. Milano: McGraw-Hill, 2010.
25. Jakobson R. *Linguistics and Poetics*. “Style in Language”. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology; 1960.

26. Jakobson R. *Aspetti linguistici della traduzione, in Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinell ediz.; 1966.
27. Kovalev V. *Dizionario russo-italiano ilKovalev*. Quarta edizione. Zanichelli; 2013.
28. Krashen S., Dulay H., Burt M. *Language Two*. Oxford University Press; 1982.
29. Pustejovsky J. *Generative Lexicon*. Cambridge: The MIT Press; 1995.
30. Simone R. *Fondamenti di linguistica*. Roma – Bari: Laterza; 2006.
31. Dizionario di Italiano Corriere della Sera. URL: http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/J/jet_set.shtml [дата обращения 10.02.2021].
32. Dizionario della Lingua Italiana. Il Sabattini Colletti. URL: https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/P/paronimo.shtml [дата обращения 10.02.2021].

References

1. Komissarov V.N. *Theory of translation (linguistic aspects)*. Moscow: Vysshaya shkola; 1990. (In Russ.)
2. Jakobson R. Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. *Universitets Årsskrift*; 1942;56(4): 852–855. (In German)
3. Jakobson R. *On Linguistic Aspects of Translation*. Ed. ItA. Brower. Cambridge (Mass.); 1959
4. Latyshev L.K. *Problems of theory, practice and methods of teaching translation*. Moscow: “Prosveshcheniye”, 1988. (In Russ.)
5. Salmon L. *Theory of translation*. Milan: Angeli; 2017. (In Italian)
6. Robinson D. *Becoming a Translator*. Routledge; 2019.
7. Shcherba L. *Experience of the general theory of lexicography Selected works on linguistics and phonetics*. Leningrad: Izd-vo Leningradskogo un-ta; 1958. (In Russ.)
8. Osimo B. *Translator's manual*. Milan: Hoepli; 2019. (In Italian)
9. Nida E., Taber Charles R. *The Theory and Practice of Translation, Leiden, E.J. Brill*; 1969.
10. Garbovsky N.K. *Theory of translation*. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta; 2004.
11. Corder, S. P. The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1967;5(4): 161–170.
12. Chomsky N. *Aspect of the Theory of Syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology; 1965.
13. Ježek E. Lessico. *Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino: Bologna, 2005. (In Italian)
14. Vlahov S., Florin S. *Untranslatable in translation*. Moscow: «Mezhdunarodnyye otnosheniya»; 1980. (In Russ.)
15. Dizionario della lingua italiana Treccani. Available from: <https://dict.numerosamente.it/definizione/ipnosi> [accessed 14.12.2020]. (In Italian)
16. Bekhterev V.M. *Hypnosis, suggestion and psychotherapy*. Saint Petersburg: Vestn.znanija; 1911. (In Russ.)
17. Gorchakov V.N. *Neurosurgical anatomy of the brain*. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj un-t; 2015. (In Russ.)
18. Selinker L. Interlanguage. Product Information. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1972;(10): 209–241.
19. Abramenko G.A. *Italian. Translation difficulties: studies.manual*. Moscow: AST; 2011. (In Russ.)
20. Golub I.B. *Stylistics of the Russian language*. Moscow: Iris-Press; 2010. (In Russ.)
21. Lazareva O. A. *Testor's School: linguodidactic testing of TRKI-TORFL [Text]: methodological guide for RCT teachers: [methods, techniques, results]*. Moscow: Russkii yazyk. Kursy; 2013. (In Russ.)

22. Bertazzoli R. *The translation: theories and methods*. Carocci editore; 2015. (In Italian)
23. Chini M., Bosisio C. *Fundamentals of glottodidactics*. Rome: Carocci editore; 2019. (In Italian)
24. Gobber G., Morani M. *General Linguistics*. Milan: McGraw-Hill, 2010. (In Italian)
25. Jakobson R. *Linguistics and Poetics*. "Style in Language". Cambridge: Massachusetts Institute of Technology; 1960.
26. Jakobson R. *Linguistic aspects of translation, in Essays on general linguistics*. Milan: Feltrinell ediz.; 1966.
27. Kovalev V. *Russian-Italian Dictionary ilKovalev*. Fourth edition. Zanichelli; 2013. (In Italian)
28. Krashen S., Dulay H., Burt M. *Language Two*. Oxford University Press; 1982.
29. Pustejovsky J. *Generative Lexicon*. Cambridge: The MIT Press; 1995.
30. Simone R. *Fundamentals of linguistics*. Rome-Bari: Laterza; 2006. (In Italian)
31. Dictionary of Italian Corriere della Sera. Available from: http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/J/jet_set.shtml [accessed 10.02.2021]. (In Italian)
32. Dictionary of the Italian language. Il Sabattini Colletti. Available from: URL: https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/P/paronimo.shtml [accessed 10.02.2021]. (In Italian)

Автор публикации

Кобзева Ольга Викторовна –
магистр прикладной лингвистики и перевода,
преподаватель русского языка как
иностранного, теории и практики перевода
Высшая школа перевода
г. Пиза, Италия
Email: olgakobzeva80@gmail.com

Раскрытие информации о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 31.08.2021
Одобрена после рецензирования: 12.09.2021
Принята к публикации: 15.09.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Author of publication

Kobzeva Olga Viktorovna –
Master of Applied Linguistics and Translation,
teacher of Russian as a foreign language,
and Theory and Practice of Translation
Institute for Linguistic Mediators of Pisa
Pisa, Italy
Email: olgakobzeva80@gmail.com

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 31.08.2021
Approved after peer reviewing: 12.09.2021
Accepted for publication: 15.09.2021

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ. ЯЗЫКИ НАРОДОВ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН ЕВРОПЫ, АЗИИ И АФРИКИ, АБОРИГЕНОВ АМЕРИКИ И АВСТРАЛИИ

LINGUISTICS. LANGUAGES OF FOREIGN COUNTRIES PEOPLES OF EUROPE, ASIA, AFRICA, NATIVES OF AMERICA AND AUSTRALIA

Научная статья
УДК 811.134.3

Филологические науки

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.411-420>

ВОПРОС ИДЕНТИЧНОСТИ БРАЗИЛЬСКОГО ВАРИАНТА ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА И ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ БРАЗИЛЬСТВЕННОСТИ

А.А. Кочкин¹, В.М. Гоувейя²

¹Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

²Федеральный университет Сан-Пауло, Гуарульяс, Бразилия

AAprizhio.Kochkin@kpfu.ru

Аннотация. Данная статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем, касающихся бразильской культуры и идентичности, – возникновению концепции «бразильственности». Основное внимание уделяется концепциям формирования идентичности Бразилии как страны, идентичности «бразилец». Отдельный акцент сделан на значении бразильского португальского языка как инструмента для объединения всех народов Бразилии. Временные рамки процесса концепции «бразильственности» включают в себя исторический период, непосредственно предшествующий провозглашению независимости Бразилии. Именно данный период истории описывает бразильское общество незадолго до обретения независимости. Анализируются также устремления и цели молодого бразильского сообщества и процессы культурного становления новой нации. Теоретической основой для анализа концепций, представленных в статье, служат психоанализ, лингвистика, социолингвистика, история и социология.

Ключевые слова: социолингвистика; исторический субъект; бразильственность; бразильское общество; культура и процесс аккультурации.

Для цитирования: Кочкин А.А., Гоувейя В.М. Вопрос идентичности бразильского варианта португальского языка и возникновения концепции бразильственности. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;3(4): 411–420. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.411-420>

THE IDENTITY OF THE BRAZILIAN PORTUGUESE LANGUAGE AND THE EMERGENCE OF THE CONCEPT OF BRAZILIANNES

¹A.A. Kochkin, ²V.M. Gouveia

¹Kazan Federal University, Russian Federation, Kazan

²Federal University of São Paulo, Brazil, Guarulhos

AAprizhio.Kochkin@kpfu.ru

Abstract. This article is aimed at analysing one of the most pressing issues about Brazilian culture and identity, the analysis includes a significant range of processes of the emergence of the concept of Brazilianness, which are quite widespread when it comes to Brazilian culture or cultural and linguistic education in Brazil as a country and State. The focus will be on the concepts of the identity emergence of Brazil and Brazilians themselves, which are still in process of construction to this day, on the emergence of an idea of a conceptually Brazilian historical subject, on the Brazilian Portuguese language as a tool for uniting all peoples coexisting in the national territory, on the descendants of European colonisers, as well as on the descendants of enslaved people. The subject of this analysis is on the timeline that begins in the historical period just before the proclamation of independence. This period of our History is important because it explains the Brazilian society just before the independence and who it was organised. The aspirations of this young society and the processes of cultural emergence of the newly emerging nation will also be analysed. The theoretical basis for all analysis of the concepts presented in this article will be the psychoanalysis, linguistics, sociolinguistics, history and sociology.

Keywords: sociolinguistic; historical subject; Brazilianness; Brazilian society; culture and acculturation process.

For citation: Kochkin A.A., Gouveia V.M. The Question of the Identity of the Brazilian Portuguese Language and the Emergence of the Concept of Brazilianness. *Kazan linguistic journal*. 2021;3(4): 411–420. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.411-420>

Бразильственность – это выражение чувства родства или любви к Бразилии. Также бразильственность – это концепция, описывающая, определяющая и структурирующая любой набор культурных проявлений, связанных с народами Бразилии. В данном контексте в португальском языке чаще всего употребляется термин “ *povos*” («народы»), именно во множественном числе, поскольку он обозначает множество народов Бразилии, говорящих на разных языках и являющихся представителями различных культур, в которых они непосредственно родились и социализировались, что в конечном итоге их становления и стало бы тем, что называется бразильской культурой. Онтогенез бразильственности заключался не только в идее культурного плюрализма, но и в пропаганде национальных идей, направленной на создание чувства принадлежности к бразильскому социальному обществу.

Вскоре после провозглашения независимости Бразилии появилось понятие «бразильская душа». С точки зрения бразильских социологов, традиционно «страна строится изнутри» (Joanilho, 2015), но Бразилия как страна выбрала другой путь. Важную роль, можно сказать, даже определяющую, в формировании бразильской государственности сыграли несколько волн миграции. Цели прибытия мигрантов на недавно открытую землю были различны. Европейцы, в лице португальцев и голландцев, приезжали исключительно для эксплуатации природных ресурсов новоявленного материка, африканцев доставили в эти края позднее – в качестве рабов. Они должны были выполнять тяжелую работу по добыче ископаемых или сбору урожая, а также заниматься хозяйством в домах европейцев. С XVIII века на территорию современной Бразилии начали массово прибывать мигранты из Италии, Японии и других стран, спасаясь от политических преследований в своих странах.

Вопросы, касающиеся специфики бразильского варианта португальского языка, неотделимы от истории образования страны. Процесс формирования концепции бразильственности сливается с самим социальным процессом основания бразильской нации с ее мультикультурализмом, взаимовлиянием, избирательностью исторической памяти. Культурная, историческая и социальная напряженность, связанная с оформлением концепции бразильственности, может быть воспринята как своего рода противоречие, которое, на данный момент еще не преодолено [1]. Подобное ощущение сохраняется и в наши дни.

Таким образом, можно предположить, что идентичность, часто именуемая олицетворением бразильственности, в значительной степени формировалась как своего рода «противопоставление». Это все еще актуальная тема и не закрытый вопрос, затрагивающий важные аспекты, в том числе, и бразильского варианта португальского языка. Это и вопросы прошлого, связанные с существованием в настоящем, избирательная память, о том, что такое бразильское общество и бразильский народ.

Все вышеуказанное подчеркивает необходимость поддерживать дискурс о происхождении и связи с европейскими народами. Это можно объяснить как попытку сохранить связь с прошлым, когда еще не существовало понятия «быть бразильцем».

Чтобы понять процесс образования бразильской культуры, необходимо вернуться к концепции бразильственности и проанализировать ее более глубоко. В свете того, как этот термин появился, в свете его современного значения можно сказать, что он несет в себе напряжение фрагментированного субъекта. Следовательно, это вопрос, касающийся «я»-концепции, которая все еще в поисках своей идентичности и которая может ее найти, только через «другое я». Это «другое я» доказывает, что «я»-идентичность существует эмпирически. Именно из этой двойственной идентичности возникает понятие бразильственности.

Эта двойственность «я»-концепции в «бразильственности» существует на протяжении всей истории страны. Тем не менее, можно сказать, что бразильственность существует сама по себе как субъект.

В общих чертах можно сказать, что процесс формирования бразильственности разделен на два основных процесса: формирование языкового сознания и коллективного бессознательного.

Самый главный вопрос, касающийся реализации концепции бразильственности, - это прежде всего История [Geschichte], являющаяся существенным ядром идентичности. Это вопрос понимания субъектности так же, как культуры, а не только как формирования индивидуальной идентичности. Социально-исторический критический анализ сначала перерабатывает основные проблемы, связанные с языком и обществом, – а затем помогает и формированию собственно идентичности: «Познай себя» (Сократ).

Согласно такой трактовке бразильственность пытается идентифицировать себя, при этом не обязательно занимая место в бразильском коллективном сознании. Она стремится занять другое место, проявляющееся в национальном

стремлении к признанию. Там, где должна быть ответственность за свою судьбу, мы находим противоречия, «обиду». Как отмечает исследовательница Мария Рита Кель, «обида это возложение на другого ответственности за то, что заставляет нас страдать. Другого, кому мы ранее делегировали право принимать решения за нас, чтобы позже мы могли обвинить его в том, что потерпели неудачу» [2. с.20].

Напомним, что в португальском языке приставка “re” означает «возвращение травмы, настойчивость в назывании виновника; постоянная жалоба; вечное возвращение обиды». Бразильственность «рождается», но не закрепляется. Она исчезает, остается в состоянии застопоривания, возвращается в коллективное сознание посредством институциональной силы. Бразильственность – это не то, что «я» не может забыть; она кажется тем, что не хочет быть забыто.

В других языках также можно найти приставку “re”, во французском – *Ressentiment*; в английском – *Resentfulness*, в испанском – *Resentimiento*. В русском языке имеется такой же термин, только из французского, – ресентимент (фр. *Ressentiment* – «негодование, злопамятность, озлобление»). Термин *Resentimiento*, таким образом, указывает на стремление к получению реакции. Это отражено в стихотворении Освальдо де Андраде «Ошибка по-португальски (португальца)»:

“Quando o português chegou	«Когда португалец/португальский прибыл
Debaixo duma bruta chuva	Под сильным дождем,
Vestiu o índio	Он одел индейца.
Que pena!	Как жаль!
Fosse uma manhã de sol	Если это было солнечное утро,
O índio tinha despido o português”.	Индеец раздел бы португальца/португальский».

Бразильственность существует также в области идеологии, концепции культурных ценностей, охватывающей все народы, и их культурных проявлений, существующих на территории Бразилии. Это инструмент признания, существования, а также субъективности бразильской культуры. Эта концепция не работа-

ет в качестве ссылки на общие обычаи, культурные привычки и языковые формы [3]. Бразильственность – это проект оформления нации и, следовательно, национальности. Усилия по созданию бразильского государства самими бразильцами и «для бразильцев» натолкнулась на уже существующее представление о том, что такое Бразилия и кто такие бразильцы. Жетулиу Вергас, президент Бразилии того времени, понял, что необходимо использовать силу государства для ускорения процесса консолидации чувства принадлежности среди бразильцев, и инициировал программу национального единства через бразильский вариант португальского языка [4]. Другими словами, португальский язык также использовался как инструмент для образования национальной идентичности.

В период расцвета романтизма в литературе бразильские авторы пытались создать «национальный миф», персонаж, воплощающий в себе идею бразильственности. В попытке найти национального героя они были вдохновлены европейским романтизмом, но не смогли прославить образ жизни европейского общества. Географическая удаленность Бразилии от европейского континента сделала ее «старомодной страной».

Но эти первые попытки создания народного героя способствовали появлению у бразильцев национального духа.

В то же время, все еще находясь в поисках национального героя, писатели романтизма не хотели создавать персонажа-португальца, поскольку Бразилия получила независимость совсем недавно, а африканцы не могли быть «героями» из-за их восприятия в качестве рабочей силы. Так получилось, что национальными героями стали индейцы и возникло литературное движение «индеанизм». Индеанизм описывал индейцев как героев всех бразильцев, чистых душой, молодых и храбрых. Более того, бразильцам указывалось на необходимость общаться с ними, впитывать их культуру и лингвистические аспекты их языка.

Однако хотя бразильское общество и приняло индеанизм, но бразильцы в этой литературе не нашли своего отражения ни в культурном, ни в социальном аспектах. В каком-то смысле можно сказать, что бразильское общество скорее

«хотело одеть индейца, чем раздеться и начать жить в соответствии с местной культурой» (Андрате).

Несмотря на огромные трудности в создании подлинной бразильственности среди самих бразильцев, писатели упорно продолжали свои поиски. С 1930-х годов они получили ощутимую поддержку государства в поисках национальной идентичности. Бразильское государство оказалось заинтересовано в консолидации бразильственности потому, что это могло положить конец любым движениям за независимость, которые время от времени появлялись. В этот период было создано Министерство образования с целью стандартизации обучения и поощрения массового использования португальского языка на всей территории страны.

Модернизм берет на себя ответственность окончательно закрепить чувство бразильственности. Хотя большинство бразильских авторов-модернистов жили в Европе, они стремились привнести в искусство и культуру бразильскую душу, сделав культурное проявление в Бразилии подлинно бразильским. Марио де Андрате сыграл основополагающую роль в этом процессе, он ездил по стране, собирая и изучая различные культурные проявления, чтобы в какой-то момент сделать их общедоступными.

Понимание общенациональной мысли, общенациональных символов и произведений, типично бразильских идиоматических выражений, охватывающих весь языковой набор, отвращение к иностранным влияниям – все это делает модернизм успешным в попытке построить бразильственность. В какой-то степени это объединило различные национальные ценности в общее чувство принадлежности: индеец – коренной житель этой новой земли, сильный, дикарь по своей сущности; европеец – символ современной мысли, а африканец – тот, кто обогатил словарный запас бразильского варианта португальского языка. Это

движение также называлось *verdamarcello* (рус. «зелено-желтое») и рассматривалось как основа интеллектуального обновления Бразилии [6].

В постмодернистской Бразилии тема поиска как эмпирического опыта бразильственности остается актуальной. Можно сказать, что исторически «я»-концепция оказывается в состоянии бессознательного стремления обрести субъектность. Бразилия, будучи в стадии постмодернизма, все еще пытается найти себя, воплотить в жизнь не только теоретически, но и практически свое *hic et nunc*.

Литература

1. Hegel G.W.F. *The Phenomenology of Spirit*. Oxford: Oxford University Press. trans. A. V. Miller. (originally published 1807); 1977.
2. Kehl M.R. *Ressentimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2004.
3. Santos F.S.B. do. *A dor e a delícia de ser o que é: a brasilidade e o caso do pertencimento como disciplina*. João Pessoa/Paraíba: Editora da UFPB; 2012.
4. Кочкин А.А. Лингвистическая изменяемость – вопрос, касающийся бразильского португальского языка. Казань: *TERRA LINGUAЕ*. 2020;(7): 50–57.
5. Bossi A. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix; 1972: 339–422.
6. Teles G.M. *Vanguarda Europeia & Modernismo Brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio; 1976.
7. Hegel G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Vozes; 1992.
8. Lacan J. *O Estádio do espelho como formador da função do eu*. In: *J. Lacan, Escritos*. (V. Ribeiro). Rio de Janeiro: Zahar; 1998: 96–103.
9. Lacan J. *The Mirror Stage as Formative of the I Function – As Revealed in Psychoanalytic Experience*. UK, London: W.W. Norton & Company; 2006.
10. Souza J. *A relé brasileira: como é e como vive*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; 2009.
11. Veríssimo J. *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio; 1969.

References

1. Hegel G.W.F. *The Phenomenology of Spirit*. Oxford: Oxford University Press. trans. A. V. Miller. (originally published 1807); 1977.
2. Kehl M.R. *Resentment*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2004. (In Portuguese)
3. Santos F. S. B. *The pain and the delight of being what it is: brasility and the case of belonging as a discipline*. João Pessoa/Paraíba: Editora da UFPB; 2012. (In Portuguese)
4. Kochkin A.A. Linguistic variability – a question concerning the Brazilian Portuguese language. Kazan: *TERRA LINGUAE*. 2020;(7): 50–57. (In Russ.)
5. Bossi A. *Concise History of Brazilian literature*. São Paulo: Cultrix; 1972: 339–422. (In Portuguese)
6. Teles G. M. *European avant-garde & Brazilian Modernism: presentation and criticism of the main avant-garde manifestos*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio; 1976. (In Portuguese)
7. Hegel G. W. F. *Phenomenology of the spirit*. Petrópolis: Vozes; 1992. (In Portuguese)
8. Lacan J. *The Stadium of the mirror as a formator of the function of the self*. In: *J. Lacan, Escritos*. (V. Ribeiro). Rio de Janeiro: Zahar; 1998: 96–103. (In Portuguese)
9. Lacan J. *The Mirror Stage as Formative of the I Function – As Revealed in Psychoanalytic Experience*. UK, London: W.W. Norton & Company; 2006.
10. Souza J. *The Brazilian relay: how it is and how it lives*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; 2009. (In Portuguese)
11. Veríssimo J. *History of Brazilian literature*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio; 1969. (In Portuguese)

Авторы публикации

Априжио Кочкин Алефе –
преподаватель

Казанский федеральный университет
Казань, Россия

E-mail: AAprizhio.Kochkin@kpfu.ru

Виржинио Мартинс Гоувейя –
докторант

Федеральный университет Сан-Пауло
Гуарульяс, Бразилия

E-mail: virginiomgouveia@gmail.com

Раскрытие информации о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 10.08.2021

Одобрена после рецензирования: 2.09.2021

Принята к публикации: 5.09.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный
вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Aprigio Kochkin Álefe –
Lecturer

Kazan Federal University
Kazan, Russia

E-mail: AAprizhio.Kochkin@kpfu.ru

Virgínio Martins Gouveia –
doctoral student

Federal University of São Paulo
Guarulhos, Brazil

E-mail: virginiomgouveia@gmail.com

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict
of interest.

Article info

Submitted: 10.08.2021

Approved after peer reviewing: 2.09.2021

Accepted for publication: 5.09.2021

The author has read and approved the final
manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous
reviewer(s) for their contribution to the peer
review of this work.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGICAL SCIENCES. GENERAL PEDAGOGICS, HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Научная статья
УДК 371.481.022

Педагогические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.421-439>

MONTESSORI-PÄDAGOGIK UND MONTESSORI-HEILPÄDAGOGIK ALS GRUNDLAGE EINER INKLUSIVEN BILDUNG UND ERZIEHUNG

J. Dattke

*Theodor-Hellbrügge-Stiftung, München, Deutschland
dattke@hellbrueggestiftung.de*

Abstract. „In der allgemeinen schulpolitischen und pädagogischen Debatte nicht nur in Deutschland trifft man auf sehr unterschiedliche Auffassungen davon, wie eine Praxis gestaltet werden kann, in der alle Kinder gemeinsam lernen können. Bei der Integration (= >Einbeziehung< oder >Eingliederung<) geht es darum, Menschen mit besonderen Bedürfnissen in eine Gruppe von Menschen bzw. ein System von Menschen ohne Behinderung aufzunehmen, d. h. Individuen einzugliedern, die vorher ausgeschlossen waren; bei der Inklusion (= >Einschluss< oder >Enthaltensein<) geht es um ein Dabeisein von Anfang an. Es muss bei der Inklusion niemand eingegliedert werden, weil niemand zuvor ausgegliedert wurde.

Diesem Inklusionsgedanken liegt nicht die Aufteilung in behinderte und nicht behinderte Menschen zugrunde, sondern die Auffassung, dass bei aller Unterschiedlichkeit der Individuen eine gemeinsame Partizipation am gesellschaftlichen Leben und damit am gemeinsamen Unterricht mit- und voneinander von Anfang an anzustreben ist.“ [1].

Aus diesem Grund setzen wir uns national und auch international für die gemeinsame Bildung und Erziehung aller Kinder ein. Einige wesentliche Grundlagen dazu werden im Artikel beschrieben.

Keywords: Montessori-Pädagogik; Montessori-Heilpädagogik; Inklusion; Erziehung; Kinder

For citation: Dattke J. Montessori-Pädagogik und Montessori-Heilpädagogik als Grundlage einer inklusiven Bildung und Erziehung. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;3(4): 421–439. (In German)
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.421-439>

Original article

Pedagogy studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.421-439>

MONTESSORI PEDAGOGICS AND MONTESSORI SPECIAL PEDAGOGICS AS THE BASIS OF INCLUSIVE EDUCATION AND UPBRINGING

J. Dattke

*Theodor-Hellbrügge-Stiftung, Munich, Germany
E-mail: dattke@hellbrueggestiftung.de*

Abstract. “In the general school policy and pedagogical debate, not only in Germany, one encounters very different views of how a practice can be designed in which all children can learn together. Integration (=>Accept as they are <or> integration <) is about accepting people with special needs into a group of people or a system of people without disabilities, or to incorporate individuals who were previously excluded; Inclusion (=> inclusion <or> containment <) is about being there

from the beginning. Nobody has to be included in inclusion because nobody has been outsourced before. This notion of inclusion is not based on the division into disabled and non-disabled people, but the view that, despite all the differences between the individuals, a common participation in social life and thus in common teaching with and from each other is to be striven for from the beginning” (Hellbrügge 1977). For this reason, we work nationally and internationally for the common education and upbringing of all children. Some essential basics are described in the article.

Keywords: Montessori, pedagogy, Inclusion, education, upbringing

For citation: Dattke J. Montessori Pedagogics and Montessori Special Pedagogics as the Basis of Inclusive Education and Upbringing. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;3(4): 421–439. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.421-439>

Beginnen möchte ich mit einem Zitat von *Michel de Montaigne (1533–1592)*, das uns noch einmal verdeutlicht, was die pädagogische Arbeit schon seit Jahrhunderten herausfordert.

„Ein Missstand besteht darin, dass die Schulmeister mit ein und denselben Unterrichtsstoff und nach ein und denselben Maß einer Vielzahl junger Geister von unterschiedlichen Maßen und Begabungen unter ihre Fuchtel nehmen (...).

Daher kommt es, dass man, wenn man den Weg für die Kinder nicht richtig gewählt hat, häufig Jahre darauf verwendet und sich dennoch vergeblich abmüht, sie zu Dingen zu erziehen, in denen sie nicht Fuß fassen können (...).

Empfindungsweise und Seelenstärke der Menschen sind verschieden. Man muss sie daher ihrer Wesensart gemäß auch auf verschiedenen Wegen zu ihrem Besten führen.“

Les Essais de Michel de Montaigne (1533-1592) [2, s. 83].

Den Schwerpunkt meiner Betrachtungen lege ich auf folgenden Aspekt: Lehren und Lernen vom Kind her gedacht, die Möglichkeiten und die Notwendigkeit einer Inklusionspädagogik in unserer heutigen Zeit und warum sich die Montessori-Inklusionspädagogik insbesondere dafür anbietet.

Inklusion ist eine Haltung und keine Methode

Gute Arbeit im Kinderhaus und guter Unterricht in der Schule ist vor allem abhängig:

von der Erzieherin/dem Erzieher bzw. der Lehrerin/dem Lehrer, von ihrem bzw. seinem Engagement, von ihren bzw. seinen Ideen und von ihrer bzw. seiner Empathie für die Kinder.

Inklusion im umfassenden Sinne bezieht sich nicht nur auf die pädagogischen Einrichtungen in unserer Gesellschaft. Alle Menschen sollten selbstbestimmend am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können und niemand – aus welchem Grund auch immer – sollte separiert oder sogar ausgeschlossen werden. Für den Bereich der Bildung und Erziehung heißt das konkret, dass es eine ‘Schule für alle‘ geben sollte. Das ist ein sehr hoher gesamtgesellschaftlicher Anspruch, der alle Mitglieder einer Gesellschaft mit einbeziehen muss. Das gilt grundsätzlich für alle Lebensbereiche in unserer Gesellschaft.

Die Umsetzung dieser aktuellen gesellschaftlichen und politischen Forderung stellt nicht nur Kindergärten und Schulen täglich vor neue Herausforderungen. Dieser Prozess der langfristigen Umgestaltung zu inklusiven Bildungseinrichtungen verlangt insgesamt ein gesellschaftliches Umdenken und benötigt vor allem Pädagogen, die über die notwendigen Kompetenzen und Erfahrungen einer inklusiven Bildung verfügen. Die pädagogischen Prozesse müssen entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen und den entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten des einzelnen Kindes und Jugendlichen und den Möglichkeiten der Bildungseinrichtung so gestaltet werden, dass das einzelne Kind bzw. der einzelne Jugendliche die notwendigen Unterstützungshilfen erhalten.

Kindergärten- und Schulen stehen somit vor großen bildungspolitischen Herausforderungen. Die aktuelle Situation im Jahr 2021 – die zusätzlich noch durch die Corona-Pandemie und ihre Folgen für den Bildungsprozess bestimmt wird – zeigt, wie schwierig es ist, die bestehenden Entwicklungskonzepte einer Inklusion an die aktuellen Herausforderungen anzupassen. So muss auch in den Montessori-Ausbildungskursen auf die 'Inklusive Arbeit in Kindergarten und Schule' eingegangen werden.

Wie gelingt es uns, die Anforderungen denen sich die Kinder, Schüler und auch die Pädagogen heute in der Praxis gegenüberstehen, erfüllt werden können? Wie gelingt es uns, bei allen Kindern und Schülern entsprechende Handlungskompetenzen zu entwickeln? Aus diesem Grund müssen neben dem praktischen Umgang mit den Montessori-Materialien umfassende theoretische Grundlagen gelegt werden.

Hierzu gehören u.a.:

- Die anthropologischen Grundlagen der Montessori-Pädagogik
- Möglichkeiten und Voraussetzungen der „Inklusive Montessori-Pädagogik“ in Kindergarten und Schule einschließlich der Vorbereitung eines zielgerichteten Überganges vom Kinderhaus in die Schule
- Theoretische Grundlagen einer inklusiven Gruppenarbeit im Kinderhaus bzw. in der Montessori-Schule, sowie Fragen zur Beziehungsgestaltung und einer besonderen Kinderhaus- und Schulkultur
- Die Notwendigkeit altersgemischter Gruppen und die Arbeit mit den didaktischen Materialien entsprechend des Entwicklungsstandes des einzelnen Kindes bzw. Schülers sowie die Möglichkeiten einer Gruppenarbeit. „Kinder lernen lieber von Kindern“, denn erst wenn ein Kind einem anderen Kind etwas erklären kann, wird es für sich selbst reflektieren, ob es das Thema selbst verstanden hat.
- Geschichtliche Entwicklung von Integration und Inklusion in Montessori-Einrichtungen
- Inklusionsbewegung als Demokratiebewegung, Bildungspolitische Entwicklungen, die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung fordert das inklusive Bildungssystem und ihre Bedeutung für die Gesellschaft
- Didaktische und methodische Grundlagen der Montessori-Pädagogik
- Lernstandsdiagnostik, Lernberatung, Förderdiagnostik einschließlich der Zusammenarbeit mit den Eltern

- Notwendigkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit und angemessene diagnostische Verfahren, um Möglichkeiten einer Inklusionspädagogik aufzuzeigen
- Geschichtlicher Rückblick – Hellbrügge-Modell – Beginn der Montessori-Inklusionspädagogik und nationale und internationale Perspektiven der Inklusion
- Nationale und internationale Erfahrungen von Montessori-Organisationen im Kontext von Inklusionserfahrungen
- Wege zur Qualitätssicherung für Inklusion im Montessori-Kinderhaus und in der Montessori-Schule
- Standards und Kriterien der Montessori-Ausbildung als eine notwendige Voraussetzung für die Qualitätssicherung einer inklusiven Bildung
- Rechtliche und politische Dimension
- Grundverständnis von Recht, Menschenrechte und hier insbesondere die Rechte von Menschen mit besonderem Förderbedarf auf eine gemeinsame Erziehung im Kinderhaus und in der Schule

Das sind nur einige Bereiche, die uns stets in der pädagogischen Praxis begleiten werden. Die Aussage von Maria Montessori „Der Weg, auf dem die Schwachen sich stärken, ist der gleiche wie der, auf dem die Starken sich vervollkommen.“ [3] wurde zu einem Leitspruch der inklusiven Montessori-Pädagogik. Eine weitere wesentliche Voraussetzung für eine inklusive Arbeit sind die Erkenntnisse der Sozialpädiatrie.

Erkenntnisse der Sozialpädiatrie über die Entwicklung des Kindes und Jugendlichen

Wie können wir als Pädagogen die Erkenntnisse der Sozialpädiatrie über die Entwicklung des Kindes und Jugendlichen und die vielen positiven Erfahrungen inklusiver Bildungseinrichtungen für unsere tägliche Arbeit in den Bildungseinrichtungen nutzen?

Machen wir uns zuerst noch einmal kurz die negativen Erfahrungen bewusst, die Kinder erleben könnten, die durch eine Absonderung entstehen könnten. Der dänische

Sozialpädagoge Ellehammer-Andersen (1975) hat die Probleme mit den folgenden zwei Abbildungen, die Prof. Hellbrügge in der „Klinischen Sozialpädiatrie – Ein Lehrbuch der Entwicklungs-Rehabilitation im Kindesalter“ veröffentlichte, beschrieben [1, s. 28].

Hier geht es um zwei wesentliche Probleme, die Kinder mit besonderem Förderbedarf oft in ihrer unmittelbaren Umgebung erleben.

- Das erste Problem bezieht sich auf die Abstempelung und die Absonderung der betroffenen Kinder durch ihre unmittelbare Umgebung.
- Das zweite Problem bezieht sich auf das die Sonderschule verstärkende Modell.

Auch wenn wir im Jahr 2021 bereits viel differenzierter und auch durch die gemachten positiven Erfahrungen 'Inklusiver Bildung und Erziehung' in der Gesellschaft viel aufgeschlossener reagieren, sind diese beiden Probleme noch immer nicht ganz überwunden.

„Unabhängig davon, ob es sich um Pädagogen, Psychologen oder Ärzte handelt; ihre Diagnose oder ihre Feststellungen führen zu einem Abstempelungsprozess. Der dänische Sonderpädagoge Ellehammer-Andersen (1975) hat dieses Phänomen beschrieben in einem „**die Absonderung des Kindes erhaltendes Modell**“ [1, s. 28].

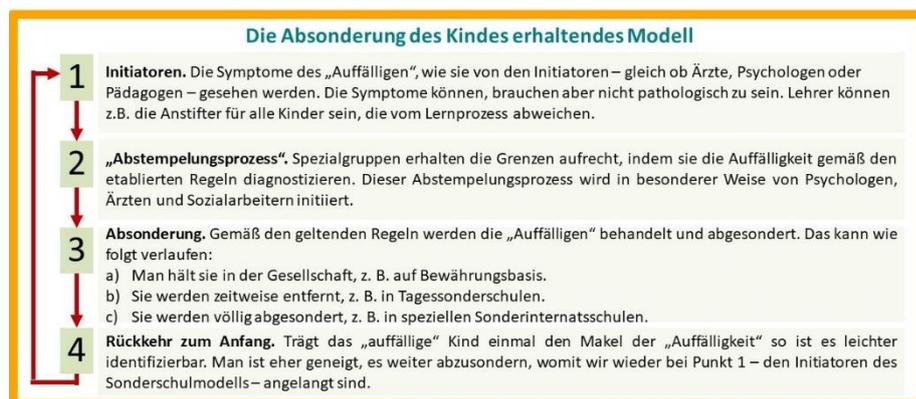


Abb. 1. Die Absonderung des Kindes erhaltendes Modell nach Ellehammer-Andersen (Hellbrügge, 1981, 28)

„Wenn einmal die Absonderung stattgefunden hat, treten – nach Ellehammer-Anderson – weitere soziologische Mechanismen der Absonderung in Kraft, denn jede Absonderung verstärkt die soziale Isolation, was sich in folgendem Modell äußert: [1, s. 29].

Dieser Abstempelungsprozess führt oft dazu, dass die betroffenen Kinder in speziellen Sonderschulen – entsprechend ihres speziellen Förderbedarfs – unterrichtet werden.

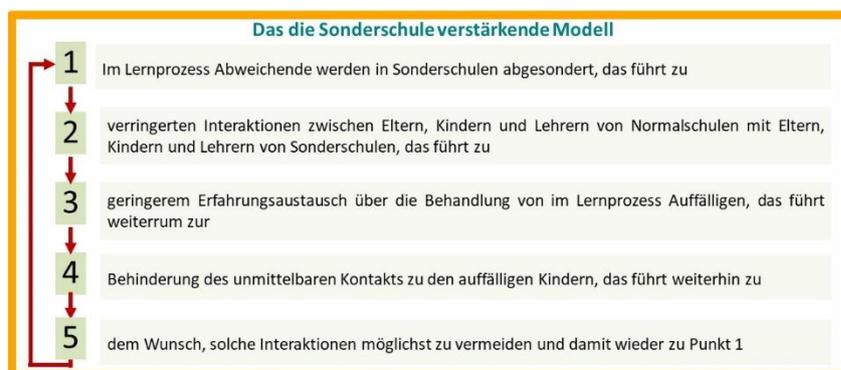


Abb. 2. Das die Sonderschule verstärkende Modell nach Ellehammer-Anderson (Hellbrügge, 1981, 29)

Die Folgen dieses Absonderungsprozesses können dazu führen, die betroffenen Kinder aus dem Blickfeld zu verlieren oder die betroffenen Kinder zu einer sozialen Isolation zu führen. Gerade Kinder mit besonderen Bedürfnissen leiden oft unter der sozialen Isolation auf Grund ihrer Besonderheiten und auch z. B. durch ihre eingeschränkte Interaktion mit anderen Kindern. Dadurch wird das „Behindertenproblem“ eigentlich erst recht verstärkt. Die Initiatoren dieser Absonderung könnten u. a. auch Pädagogen, Psychologen oder Ärzte sein.

Wir müssen immer bedenken, dass in der frühen Kindheit eine einzigartige Chance für Kinder mit angeborenen oder früh erworbenen Schäden, Störungen besteht, sie vor dem Schicksal einer lebenslangen Behinderung zu bewahren oder die Kinder vor Ausgrenzung zu schützen, wenn es uns gelingt, das soziale Umfeld aktiv mit einzubeziehen. Unser Ziel muss es immer sein, den betroffenen Kindern und ihren Familien durch die Bereitstellung einer bedarfsgerechten Vernetzung zu helfen. Unsere Einstellungen und unsere Sichtweisen, wie wir auf Kinder mit besonderem Förderbedarf reagieren, wird viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene beeinflussen. Es geht letztlich hier mehr um philosophisch-pädagogische Grundlagen und weniger um spezielle Förderkonzepte.

Inklusion ist somit eine Haltung gegenüber den betroffenen Kindern und keine Methode, Inklusion ist auch kein Heilverfahren, das nach irgendwelchen

Erfolgskriterien evaluiert, falsifiziert oder verifiziert werden könnte, sondern Inklusion muss man als eine Lebens- und Daseinsform bezeichnen, hier im speziellen Fall, zwischen Kindern mit Förderbedarf und Kindern ohne Förderbedarf. Die Menschen in der Gesellschaft sind entweder für oder gegen Inklusion. Es ist eine Entscheidung, für die sich die Gesellschaft und deren Untersysteme entscheiden müssen. Ein „Modell der Inklusion“ funktioniert nur dann, wenn die Gesellschaft auch inklusiv ist.

Ein Modell der Inklusion muss darum die verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen miteinander verbinden, denn die praktische Umsetzung der Inklusion kann nur durch ein aktives, gemeinsames Miteinander aller Beteiligten einer Gesellschaft gelingen. Inklusion wird so zu einem **gesamtgesellschaftlichen Auftrag**.

Heute spricht man oft in diesem Zusammenhang von einer „Inklusive Bildung“ in einem ‚Mehrebenensystem‘ oder einer ‚Inklusion auf 4 Ebenen‘.

Inklusion muss daher die verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen miteinander verbinden, um den **gesamtgesellschaftlichen Auftrag** einer inklusiven Gesellschaft mit Leben zu erfüllen.

Die praktische Umsetzung der Inklusion kann nur durch ein gemeinsames Miteinander aller Beteiligten (*politische Strukturen, Massenmedien, Fachdienste, Kindergärten, Schulen, ...*) gelingen. Es geht vor allem beim gesamtgesellschaftlichen Auftrag um die Bereitstellung einer angemessenen Lernumgebung in den Kindereinrichtungen, Schulen, der Berufsausbildung. Aber es geht auch um die Öffnung gegenüber Familien, Fachdiensten, Universitäten, Kommune und natürlich auch um die Herstellung der Barrierefreiheit.

Auf der **Institutionsebene** (*politische Strukturen, Massenmedien, Fachdienste, ...*) geht es vor allem um die Bereitstellung einer angemessenen Lernumgebung in den Kindereinrichtungen, Schulen, der Berufsausbildung. Es geht aber auch um die Öffnung der Bildungseinrichtungen gegenüber Familien, Fachdiensten, Universitäten, Kommune und natürlich auch um die Herstellung der Barrierefreiheit.

Auf der **Interaktionsebene** (*Familie, Kindergärten, Schulen, Universitäten*) geht es um die Herstellung von gemeinsamen Spiel- und Lernsituationen der uns

anvertrauten Kinder und Schüler, aber auch um die gemeinsame Zusammenarbeit mit Familien, Peergruppen und nicht zuletzt um die notwendige Zusammenarbeit im (multiprofessionellen) pädagogischen Team.

Auf der **Individualebene** (*der subjektiven innerpsychischen Ebene des einzelnen Kindes*) geht es neben der Persönlichkeitsentwicklung (*physisch-psychologische Strukturen*) auch um die eigenen Einstellungen und die Haltung gegenüber allen anderen Mitgliedern einer Gesellschaft.

Vergl. Kron, Maria (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn.[4]

Daraus ergibt sich für uns die Frage:

Warum eignet sich gerade die Montessori-Pädagogik für die inklusive Arbeit?

Montessori-Methode

Maria Montessori glaubte, dass jeder Erzieher bzw. Lehrer "dem Kind/Schüler folgen" sollte. Dazu ist es erforderlich, dass wir die Wünsche, Bedürfnisse und Eigenschaften jedes Entwicklungsabschnittes des Kindes bzw. Jugendlichen erkennen müssen. Nur dann können wir ein günstiges Lernumfeld für die Kinder schaffen und könne so besser auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes reagieren. Die Entwicklung der Kinder vollzieht sich auch aus dem Bedürfnis, sich an die Umgebung anzupassen: Das Kind muss der Welt, in der es lebt, einen Sinn geben, und es baut sich in Bezug auf diese Welt selbst auf.

Maria Montessori beobachtete, dass sich das Kind in Phasen (Evolutionsperioden), die sie als "Vier Phasen der Entwicklung" bezeichnete, vom Säuglingsalter bis zum Erwachsenenalter selbst aufbaut. Jede Phase weist besondere aufeinander aufbauende Merkmale auf, die sich sehr stark von den anderen Phasen unterscheiden, aber jede von ihnen bildet die Grundlage für die folgende Phase der Entwicklung.

Der „Absorbent Mind“ umfasst in der Vier-Phasen-Entwicklungstheorie von Maria Montessori den Zeitraum von der Geburt bis zu drei Jahren, in denen ein Kind unbewusst alles in sich aufnimmt und allmählich vom unbewussten zum bewussten Lernen wechselt.

Die erste Entwicklungsphase, die bereits vor der Geburt beginnt und bis zum Alter des Kindes von 6 Jahren andauert, ist durch den "Absorbent Mind" der Kinder (*am stärksten bis zum 3. Lebensjahr*) gekennzeichnet. Jeder Aspekt, ob gut oder schlecht, wird vom Kind aus der Umgebung, die ihn / sie umgibt, aufgenommen. Seine Sprache und seine Kultur nimmt es ohne große bewusste Anstrengungen auf. In der zweiten Phase, von 6 bis 12 Jahren, besitzt das Kind einen "rationalen Verstand", um die Welt mit Vorstellungskraft und abstraktem Denken zu erforschen. In der dritten Phase, zwischen 12 und 18 Jahren, hat der Teenager einen "humanistischen Geist", der die Menschheit verstehen möchte und selbst etwas zur Gesellschaft beitragen will. In der letzten Entwicklungsphase von 18 bis 24 Jahren erkundet der Erwachsene die Welt mit einem "fachlichen Verstand" und findet seinen Platz darin.

Die Montessori-Pädagogik zeichnet sich durch eine *spezielle vorbereitete Umgebung* aus. Die Materialien dieser Umgebung müssen ordentlich, ansprechend, einfach und vor allem real sein, wobei jedes einzelne Material eine genau bestimmte Zielstellung hat, um die Entwicklung des Kindes zu unterstützen und um jedem einzelnen Kind die Chance zu geben, entsprechend seinen inneren Bedürfnissen und Fähigkeiten damit zu arbeiten. Die Montessori-Gruppe - sowohl im Kindergarten als auch in der Schule - integriert prinzipiell Kinder unterschiedlichen Alters, die in Zeiträumen von 3 Jahren gruppiert sind. Dies fördert auf natürliche Weise die Sozialisation, den Respekt und die Solidarität zwischen ihnen. Dieses ermöglicht aber auch, dass wir Kinder mit einem unterschiedlichen Entwicklungsstand in ihrer Entwicklung aufnehmen können.

Die vorbereitete Umgebung bietet dem Kind die Möglichkeit, sich für interessante und frei gewählte Arbeiten zu entscheiden, was beim Kind durch das Interesse zur Polarisierung der Aufmerksamkeit (*lange Konzentrationsphasen – Phasen*

des eigentlichen Lernprozesses) führt, die nicht unterbrochen werden sollten. Die Freiheit, die wir dem Kind geben, entwickelt sich in klaren Grenzen. Dies ermöglicht es den Kindern, in Harmonie mit anderen zu arbeiten, zu leben und sich zu entwickeln.

Kinder arbeiten selbständig oder in Gruppen mit dem *Montessori-Material*. Diese sind wissenschaftlich aufeinander aufbauende konkrete didaktische Materialien, die den Kindern die verschiedenen Schlüssel zur Erforschung und zum Verständnis unserer Welt und zur Entwicklung grundlegender kognitiver Fähigkeiten bieten. Die Materialien ermöglichen es dem Kind, Fehler selbst zu erkennen, sich selbst zu korrigieren und somit auch für sein eigenes Lernen selbst verantwortlich zu sein.

Die *Pädagogen* sind in diesem Lernprozess mehr Beobachter als Helfer. Sie helfen und stimulieren das Kind – wenn es notwendig ist – bei all seinen Anstrengungen. So ermöglichen wir es jedem einzelnen Kind, selbst aktiv zu werden, Entscheidungen selbst zu treffen und über die eigene Arbeit selbst nachzudenken. Diese Herangehensweise hilft ihnen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu gewinnen und eine innere Disziplin zu entwickeln. Freiheit und Disziplin sind für uns in der Montessori-Pädagogik zwei Seiten ein und derselben Medaille.

Die Montessori-Pädagogik umfasst die Zeiträume von der Geburt bis zum 18. Lebensjahr und bietet einen universellen Lehrplan.

Vorbereitete-Umgebung

Die vorbereitete Montessori-Umgebung sollte ein geräumiger, offener, ordentlicher, ansprechender, einfacher und realer Ort sein. Jedes Element, einschließlich der Montessori-Materialien, hat einen bestimmten Grund. Ziel ist es stets, die Entwicklung des einzelnen Kindes und die Entwicklung der Gruppe insgesamt zu unterstützen. Die vorbereitete Umgebung in einer Montessori-Gruppe wird an die Kinder angepasst. Proportional zur Größe der Kinder gibt es Regale sowie Tische und Stühle in verschiedenen Größen.

Die Kinder haben die Möglichkeit einzeln oder in Gruppen zu sitzen und zu arbeiten. Der Gruppenraum im Kinderhaus bzw. das Klassenzimmer ist in Themenbereiche unterteilt, in denen verwandte Materialien in den Regalen aufgestellt

sind, was einerseits eine große Bewegungsfreiheit ermöglicht und was es dem Kind auch erleichtert, Zusammenhänge zwischen den leichter zu erkennen. Die Kinder können in Gruppen oder einzeln arbeiten und dabei in ihrem eigenen Stil, ihrem eigenen Lerntempo und ihrem eigenen Rhythmus handeln. Jedes Kind verwendet das von ihm ausgewählte Material, indem es das Material selbst aus dem Regal nimmt, damit arbeitet und es wieder an seinen Platz zurücklegt, damit andere es verwenden können. Diese äußere Ordnung führt zur inneren Sicherheit bei den Kindern.

Die vorbereitete Umgebung fördert so die Unabhängigkeit und Selbständigkeit des Kindes im eigenen Lernprozess. Die freie Wahl der Arbeit und die Selbstdisziplin ermöglichen es, dass jedes Kind Aktivitäten entsprechend seines Entwicklungsstandes findet, die auf seine inneren Bedürfnisse eingehen.

In einer Montessori-Gruppe sind stets Kinder in 3 verschiedenen Altersstufen: jünger als 3^oJahre, 3 bis 6 Jahre, 6 bis 9 Jahre und 9 bis 12 Jahre zusammen. Diese Besonderheit der "altersgemischten Gruppen" fördert nicht nur die spontane Zusammenarbeit der Kinder untereinander, sondern auch den Wunsch zu lernen, den gegenseitigen Respekt der Kinder untereinander und auf natürlicher Weise den Erwerb von tiefem und anwendungsbereitem Wissen im Prozess des Lernens untereinander.

Lernen betrachten wir stets als einen individuellen, ganzheitlichen und aktiven Selbstbildungsprozess, den die Pädagogen führen, begleiten und unterstützen. Die nachfolgenden drei Zitate verdeutlichen noch einmal, unsere besondere methodische Herangehensweise in der Arbeit mit den didaktischen Montessori-Materialien in einer Montessori-Gruppe.

Wer etwas erklärt, lernt besser. (*Das wusste man schon im alten Rom*)

Kinder lernen lieber von Kindern. (*Pestalozzi*)

Vieles hätte ich verstanden, wenn man es mir nicht erklärt hätte. (*Stanislaw Jerzy Lec*)

Aus diesem Grund haben die Montessori-Materialien neben den Pädagogen eine große Bedeutung.

Montessori-Materialien

Die Montessori-Materialien wurden wissenschaftlich entwickelt, wobei den Interessen der Kinder besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Basierend auf der Entwicklungsphase, in denen sie sich befanden und mit der Überzeugung, dass die Manipulation mit konkreten Objekten zur Entwicklung von Wissen und abstraktem Denken beiträgt.

Mit diesen Materialien können Kinder in Gruppen oder auf individuelle und unabhängige Weise die einzelnen Themenbereiche erforschen bzw. auch Nachforschungen betreiben. Sie ermöglichen Wiederholungen und fördern die Konzentration. Die Materialien bieten die Möglichkeit, einzelne Schwierigkeiten zu isolieren, was bedeutet, dass jedes dieser Materialien eine eindeutige Variable einführt, nur ein neues Konzept, es isoliert und die anderen Konzepte unverändert lässt. Diese Materialien haben eine "Fehlerkontrolle": Das Material selbst zeigt dem Kind, ob es das richtig verwendet hat. Auf diese Weise wissen Kinder, dass Fehler Teil des Lernprozesses sind. Sie bringen Kindern bei, eine positive Einstellung zu ihnen zu entwickeln, Kinder für ihr eigenes Lernen verantwortlich zu machen und ihnen zu helfen, Selbstvertrauen zu entwickeln.

Der Erwachsene – Montessori-Pädagogen

Der Montessori-Pädagoge beobachtet jedes Kind, seine Bedürfnisse, seine Fähigkeiten und seine Interessen und bietet dem Kind / Schüler so die Möglichkeit, intelligent und mit einem konkreten Zweck zu arbeiten, um die Sorge für sich selbst und die Gruppe im Klassenzimmer zu gewährleisten. Das Endziel besteht darin, so wenig wie möglich einzugreifen, wenn das Kind in seiner Entwicklung Fortschritte macht. Die Pädagogen ermöglichen es dem Kind, für sich selbst zu handeln und zu denken und hilft dem Kind Vertrauen und innere Disziplin zu entwickeln. Die Montessori-Pädagogen geben keine Noten, Preise oder Strafen. Jedes Kind findet innere Zufriedenheit, die sich aus seiner persönlichen Arbeit ergibt.

Wenn das Kind aufgrund seiner individuellen Entwicklung für eine neue Lektion bereit ist, führt die Montessori-Pädagogin oder der Montessori-Pädagoge in die Verwendung neuer Materialien ein und präsentiert Aktivitäten einzeln oder einer reduzierten Gruppe. Bei älteren Kindern hilft die Montessori-Pädagogin jedem Kind, zu Beginn der Woche eine Liste mit Zielen zu erstellen, und dann verwaltet das Kind seine Zeit während der Woche, um diese Ziele zu erreichen. Es ist nicht die Lehrerin bzw. der Lehrer, sondern das Kind selbst, das für sein eigenes Lernen und seine eigene Entwicklung verantwortlich ist.

Das Montessori-Curriculum

Von der Geburt bis 3. Lebensjahr

Die Grundlagen für die zukünftige Entwicklung des Kindes werden in den ersten drei Lebensjahren gelegt. Montessori nennt diese Periode die eines "spirituellen Embryos", in dem das Kind im psychologischen Bereich das tut, was der Embryo im physischen Bereich getan hat. Dieser Prozess wird dank des "Absorbent Mind" beim Kind erreicht, das Erfahrungen, Beziehungen, Emotionen, Bilder, Sprache und Kultur durch seine Sinne und durch die einfache Tatsache des Lebens einbezieht. Diese Lebenserfahrungen prägen sein Gehirn und bilden Netzwerke oder Neuronen, die das Potenzial haben, ihr ganzes Leben lang bei der Person zu bleiben.

In dieser Zeit von der Geburt bis zum Alter von 3 Jahren konzentriert sich die Montessori-Ausbildung auf die Entwicklung des Sprechens, der koordinierten Bewegung und der Unabhängigkeit, was dem Kind Vertrauen gibt und ermöglicht ihm / ihr, sein / ihr eigenes Potenzial und seinen / ihren Platz innerhalb einer Gemeinschaft zu entdecken.

Vom 3. bis 6. Lebensjahr

Der Lehrplan für Kinder von 3 bis 6 Jahren ist in vier Arbeitsbereiche unterteilt:

Praktisches Leben: Dies sind Aktivitäten, die auf die Pflege der Person, anderer und der physischen Umgebung abzielen, in der sie leben. Diese Aktivitäten umfassen Aufgaben, die dem Kind vertraut sind: Waschen, Polieren, Decken des Tisches, Arrangieren von Blumen usw. Dazu gehören auch Aktivitäten der Umgangsformen,

die Teil aller zivilisierten Menschen sind. Durch diese und andere Aktivitäten erreichen Kinder die Koordination und Kontrolle der Bewegung und die Erkundung ihrer Umgebung. Kinder lernen, eine Aufgabe von Anfang bis Ende zu erledigen, sie entwickeln ihren Willen, ihre Selbstdisziplin, ihre Konzentrationsfähigkeit und ihr Selbstvertrauen.

Sensorisch: Kinder in diesem Alter lernen mehr durch die Sinne als durch ihren Intellekt. Die sensorischen Materialien sind Werkzeuge für Kinder, um jeden ihrer Sinne zu verfeinern. Jedes Material isoliert eine bestimmte Beschaffenheit: Geruch, Größe, Gewicht, Textur, Geschmack, Farbe usw. Im Vorschulalter, wenn Kinder mit sensorischen Informationen "bombardiert" werden, ermöglichen diese Materialien ihnen, Ordnung zu geben und die Bedeutung für die Welt zu finden. Sie erhöhen seine/ihre Wahrnehmungsfähigkeit, die genaue Beobachtung und ein Gefühl der Bewunderung für alles, was ihn/sie umgibt.

Sprache: Wenn das Kind im Alter von 3 Jahren eine neue Umgebung betritt, bereichert es die Sprache, die es bereits erworben hat. Es ist in der Lage, sie intelligent, präzise und schön einzusetzen und ihre Eigenschaften langsam zu erkennen. Es lernt zu schreiben, beginnend mit ihren Sinnen (Hören und Berühren), und als natürliche Folge lernen sie lesen. Als Erweiterung der Sprachaktivitäten lernen Kinder Geographie, Geschichte, Kunst und Musik kennen. Diese Bereiche helfen dem Kind, seine Umgebung besser zu kennen und den Platz zu erkennen, den das Kind in dieser Welt einnimmt. Sie lernen es, die Umwelt zu respektieren und zu lieben, und sie schaffen so ein Gefühl der Solidarität mit der gesamten Menschheit und seinem Lebensraum.

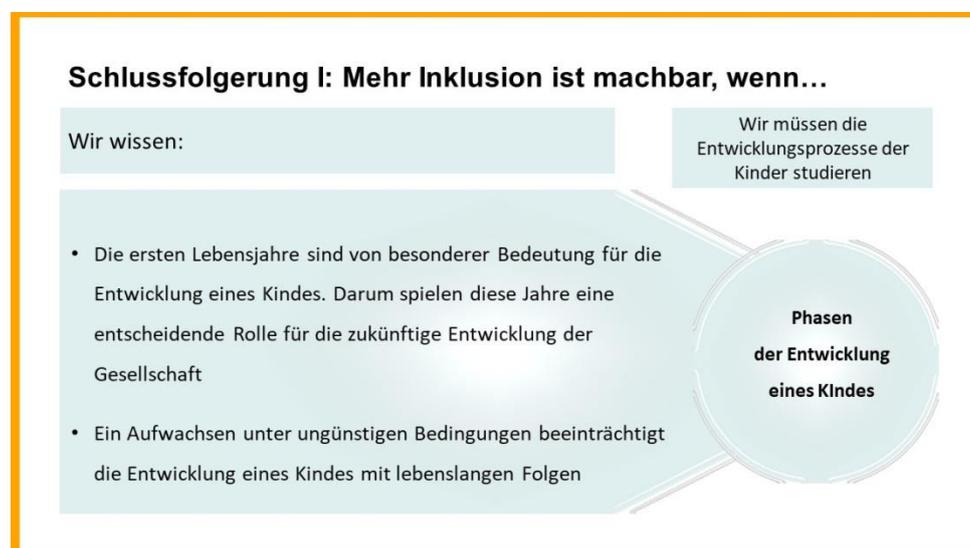
Mathematik: Die Mathematik-Materialien helfen dem Kind, mathematische Konzepte leichter zu lernen und zu verstehen, wenn es mit konkreten Materialien arbeitet, die es intuitiv zu abstrakten Konzepten führen. Sie bieten ihm sensorische Eindrücke der Zahlen und legen den Grundstein für Algebra und Geometrie.

Von 6. bis 12. Lebensjahr

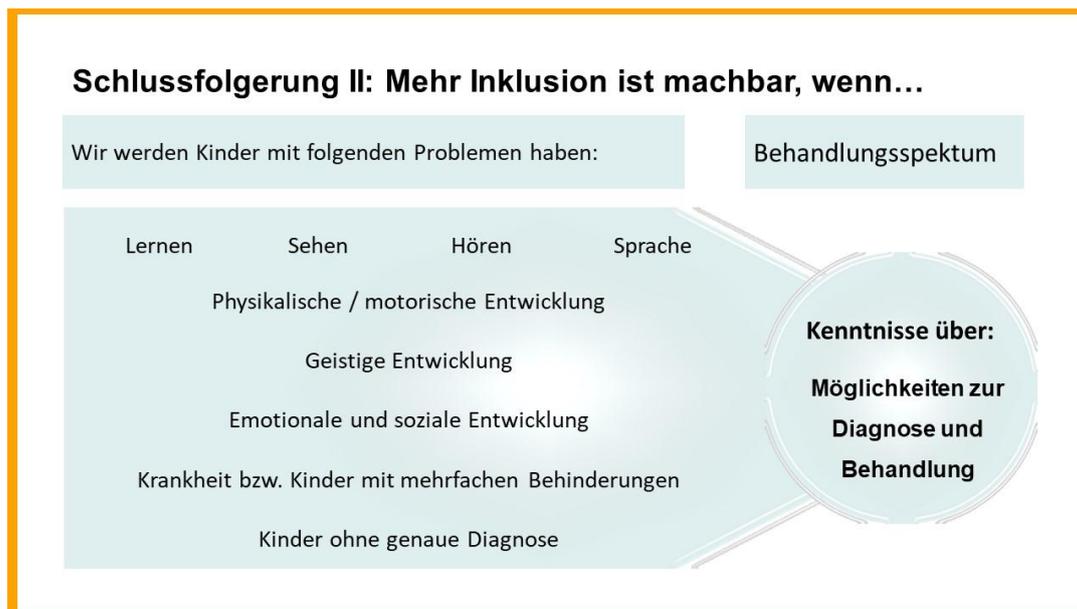
Der Lehrplan für Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren bietet eine historische, evolutionäre und integrierte Vision von wissenschaftlich nachgewiesenem Wissen und der menschlichen Entwicklung. Er enthält fünf große Lektionen oder grundlegende Lektionen (z. B. Geschichte über die Entstehung des Universums), aus denen sich spezifische Studien zu verschiedenen Bereichen bzw. Aspekten in Sprache, Mathematik oder in den naturwissenschaftlichen Fächern entwickeln werden. Diese Lektionen sollen die Vorstellungskraft, die Neugier und die Bewunderung für die kreative und innovative Fähigkeit des menschlichen Geistes wecken.

Jedes Kind ist anders, jedes bringt eine Vorerfahrungen mit, jedes Kind hat seine speziellen Wünsche und Hoffnungen. Auf jedes Kind müssen wir anders reagieren, wenn Inklusion in unserer Gesellschaft gelingen soll. Daraus ergeben sich Schlussfolgerungen für uns Pädagogen.

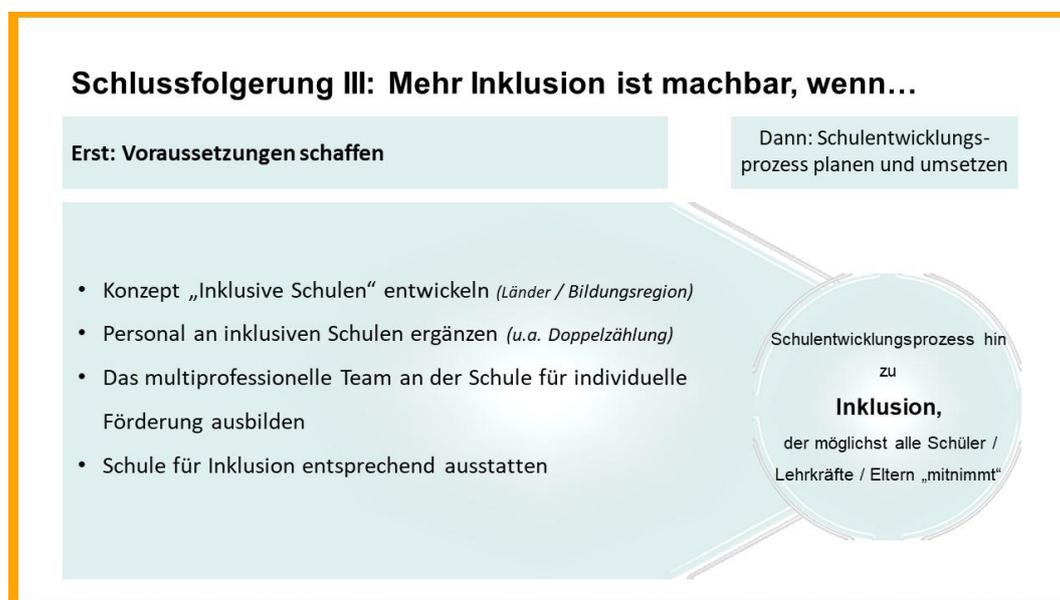
Schlussfolgerungen für die Inklusiv Arbeit im Kinderhaus und in der Schule



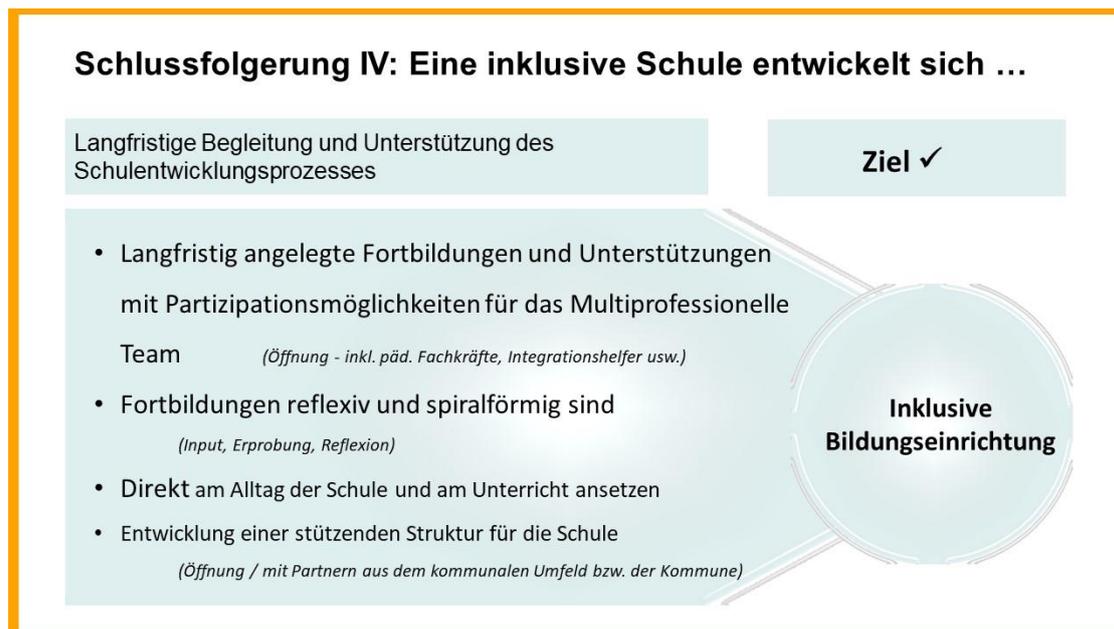
Die Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Entwicklung eines Kindes wird häufig unterschätzt. Hier müssten nach meiner Meinung die **besten Pädagogen** – auch mit einer entsprechender gesellschaftlichen Anerkennung – arbeiten. Das Fundament für die Entwicklung eines Kindes wird in den ersten Lebensjahren gelegt.



Aus der Vielfalt der möglichen Probleme ergibt sich, dass sich die Pädagogen im Kindergarten und in der Schule nicht nur mit den einzelnen Behinderungsarten auseinandersetzen müssen, sondern auch zielgerichtete Informationen von Kinderärzten, Kinderpsychologen und Therapeuten erhalten müssen, um das einzelne Kind besser zu verstehen und unterstützen zu können.



Die Umsetzung des Konzeptes einer inklusiven Bildungseinrichtung erfordert ein multiprofessionelles Team, einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch, dem es immer wieder neu gelingen muss, alle Beteiligten einzubeziehen.



Da jedes Kind andere Stärken bzw. Schwächen hat und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sich stets verändern und weiterentwickeln, stehen die Pädagoginnen und Pädagogen auch immer wieder vor neuen Herausforderungen, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Hier kann die Montessori-Pädagogik einen wertvollen Beitrag dazu leisten.

Literatur

1. Hellbrügge Th. *Klinische Sozialpädiatrie – Ein Lehrbuch der Entwicklungs-Rehabilitation im Kindesalter*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag; 1981.
2. Largo R. *Lernen geht anders Bildung und Erziehung vom Kind her denken; ungekürzte Taschenbuchausgabe*. München: Piper Verlag GmbH. 2013;(3): 83.
3. Oswald P., Schulz-Benesch G. *Maria Montessori – Schule des Kindes Montessori-Erziehung in der Grundschule*. Breisgau: Verlag Herder Freiburg im Breisgau. 1989;(3): 166.
4. Kron M. 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. *Zeitschrift für Inklusion*. Bidok Deutschland e.V. 2006;(1). URL: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/185/185> [Abruf: 21.06.2016].
5. Grazzini C. *Montessori's phases of development*; in: Association Montessori Internationale Lectures Meeting of the Directors of Training Amsterdam, 29 November – 2 December; 1992.

References

1. Hellbrügge Th. *Klinische Sozialpädiatrie – Ein Lehrbuch der Entwicklungs-Rehabilitation im Kindesalter*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag; 1981. (In German)
2. Largo R. *Learning is a different way of thinking about education and upbringing from the child's point of view; unabridged paperback edition*. Munich: Piper Verlag GmbH. 2013;(3): 83. (In German)
3. Oswald P., Schulz-Benesch G. *Maria Montessori - School of the child Montessori-education in primary school*. Breisgau: Verlag Herder Freiburg im Breisgau. 1989;(3): 166. (In German)
4. Kron M. 25 years of integration in the elementary sector - a look back, a look forward. *Journal of Inclusion*. Bidok Deutschland e.V. 2006;(1). Available from: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/185/185> [accessed: 21.06.2016]. (In German)
5. Grazzini C. *Montessori's phases of development*; in: Association Montessori Internationale Lectures Meeting of the Directors of Training Amsterdam, 29 November – 2 December; 1992.

Авторы публикации

Joachim Dattke –

Prof. h.c. Dipl.-Päd.,

Theodor-Hellbrügge-Stiftung

München, Deutschland

E-mail: dattke@hellbrueggestiftung.de

Раскрытие информации

о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 15.08.2021

Одобрена после рецензирования: 4.09.2021

Принята к публикации: 7.09.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Joachim Dattke –

Prof. h.c. Dipl.-Päd.,

Theodor-Hellbrügge-Stiftung

Munich, Germany

E-mail: dattke@hellbrueggestiftung.de

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 15.08.2021

Approved after peer reviewing: 4.09.2021

Accepted for publication: 7.09.2021

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

PEDAGOGICAL SCIENCES. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND EDUCATION (BY AREAS AND LEVELS OF EDUCATION)

Научная статья
УДК 378.1

Педагогические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.440-457>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВОГО ПОРТФОЛИО ПРИ ОЦЕНИВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Н.В. Тихонова

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия
nvtikhonova@kpfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2112-4523>*

Аннотация. В настоящее время цифровые технологии широко применяются на всех уровнях образования и эффективно используются при решении многих методических задач. В данном исследовании информационные технологии рассматриваются как важный элемент оценивания профессиональных компетенций студентов педагогических факультетов во время прохождения педагогической практики в школе. Под информационными технологиями в статье подразумеваются различные устройства, позволяющие документально зафиксировать процесс приобретения первого профессионального опыта и провести его объективный анализ. Под цифровым портфолио понимаются все файлы и электронные документы, созданные студентами в процессе прохождения производственной практики.

Целью данного исследования является анализ преимуществ и недостатков использования цифрового портфолио в процессе оценивания профессиональных компетенций студентов в ходе педагогической практики в школе и формулирование рекомендаций для реализации всего потенциала данной технологии. В качестве материала исследования был использован опыт швейцарских педагогов, которые на протяжении нескольких лет применяют цифровое портфолио для анализа результатов педагогической практики студентов. Особое внимание в статье уделяется роли цифрового портфолио для развития навыков рефлексии, самоанализа и самооценки будущих педагогов.

Ключевые слова: информационные технологии; оценка компетенций; педагогическое образование; педагогическая практика; цифровое портфолио; электронное портфолио; рефлексия; самооценка; профессиональное развитие.

Для цитирования: Тихонова Н.В. Использование цифрового портфолио при оценивании профессиональных компетенций будущих учителей. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;3(4): 440–457. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.440-457>

THE USE OF DIGITAL PORTFOLIO TO ASSESS THE STUDENT TEACHERS' PROFESSIONAL SKILLS

N.V. Tikhonova

Kazan Federal University, Kazan, Russia

nvtikhonova@kpfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2112-4523>

Abstract. Nowadays, digital technologies are widely used at all levels of education and are effectively integrated into diverse teaching and learning activities (transmission of information, educational projects, presentations, games, training, modeling, evaluation and competence assessment, etc.). Information and communication technologies are considered in this study as a key element of assessment of teacher student professional skills and competencies during school teaching practice. A digital portfolio is considered as a form of authentic assessment of teaching practice, and a way to improve teaching performance and to contribute to pre-service teachers' professional growth.

The purpose of the research is to analyze the opportunities and potential benefits as well as the disadvantages of using digital portfolio in teacher preparation course and to propose recommendations for the full realization of this method's potential. The experience of Swiss teachers was analyzed, having been using a digital portfolio for several years to assess the results of student teaching practice, was analysed. The research focuses on the role of the digital portfolio in developing the pre-service teachers' ability to self-assessment and self-reflection.

Keywords: digital technology; student assessment; teacher education; teaching practice; digital portfolio; e-portfolio; reflection; self-assessment; professional development.

For citation: Tikhonova N.V. The Use of Digital Portfolio to Assess the Student Teachers' Professional Skills. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;3(4): 440–457. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.440-457>

Образовательный процесс неразрывно связан с процедурой контроля за результатами обучения. Цифровая трансформация образовательной среды и внедрение новых форм обучения требуют пересмотра существующих методов оценивания образовательных результатов [1]. В последние годы в системе высшего образования предпочтение отдается тем инструментам оценки, которые носят обучающий характер и способствуют развитию критического, творческого мышления студентов, их мотивации, а также навыков самооценки, самоконтроля и рефлексии.

Педагогическая практика является естественной ситуацией оценки будущим учителем своих профессиональных знаний, умений и навыков,

способствует профессиональному самоопределению и предоставляет уникальную возможность для целенаправленного развития рефлексии будущего учителя, анализа собственных мыслей и переживаний в связи с педагогической деятельностью [2], [3]. Студенты проводят свои первые уроки и внеклассные мероприятия, в процессе которых они имеют возможность применить на практике приобретенные в ходе нескольких лет учебы знания и проверить уровень своей готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности.

Основными инструментами оценивания педагогической деятельности учителя, в том числе в ходе практики, являются наблюдение в классе, интервью, тестирование и самооценка педагога, анализ образовательных результатов учеников, опросы учащихся и родителей и др. [4, с. 12]. Также широкое распространение в педагогической практике получил такой инструмент оценивания деятельности учителя, как портфолио. В контексте настоящего исследования портфолио понимается как совокупность образцов профессиональной деятельности педагога.

Информационно-коммуникационные технологии (фото- и видеокамеры, телефоны, планшеты и т. д.) выполняют при этом функцию инструмента, позволяющего документально зафиксировать процесс приобретения первого профессионального опыта, провести его объективный анализ и использовать полученные результаты для совершенствования профессиональных компетенций будущих педагогов. Главной задачей студентов при этом становится адекватная интерпретация и структурирование материала, а также качественная рефлексия, которая является ключевым фактором личностного и профессионального развития.

В связи с распространением различных форм онлайн-обучения в научной литературе все чаще можно встретить термины «цифровое портфолио», «веб-портфолио» или «электронное портфолио». Как известно,

традиционное портфолио (или портфель достижений) представляет собой совокупность результатов обучения, которые демонстрируют приобретение определенных компетенций обучающимся и отражают динамику его развития. Основная функция портфолио – хранение и систематизация важнейших работ и достижений учащихся. Цифровое портфолио отличается от обычного только тем, что все документы хранятся в электронном виде.

Анализ публикаций, посвященных проблемам использования портфолио в учебном процессе, свидетельствует о многообразии его видов: рефлексивное, проблемно-исследовательское, тематическое, языковое и др. [5], [6]. Портфолио может использоваться для представления результатов деятельности работодателям с целью трудоустройства (карьерное портфолио) [7], а также для оценки результативности исследовательской деятельности студентов [8]. В контексте педагогического образования часто используется понятие «учительское портфолио» или «портфолио педагога» [9], [10].

Наряду с цифровым портфолио в работах зарубежных и отечественных авторов, посвященных проблемам использования цифровых технологий в процессе образования, встречаются термины «цифровой след», «цифровой профиль», «цифровые записи». Понятие «цифровой след» трактуется исследователями по-разному. Для одних авторов цифровой след в образовании – это данные о результатах образовательной и проектной деятельности обучающихся, включая созданные ими презентации, видеозаписи, дорожные карты [11, с. 42]. По сути, это тот же самый портфель достижений. Другие исследователи понимают цифровой след как информацию об активности человека в виртуальном пространстве, в частности на различных образовательных платформах и в социальных сетях. В учебном процессе эти данные используются с целью индивидуализации процесса обучения и повышения его качества [12]. Франкоязычные авторы для обозначения электронных документов, созданных студентами в ходе

педагогической практики и обучения, используют более узкий термин – «цифровые записи» (фр. – *traces numériques*), которые в дальнейшем могут быть включены в цифровое портфолио [13], [14].

В рамках настоящего исследования под «цифровым портфолио» мы будем понимать все файлы и электронные документы, созданные студентами в процессе прохождения педагогической практики в школе, будь то фотографии, аудио- или видеозаписи, гугл-документы, отчеты в формате Word, презентации в Power Point, то есть весь комплекс собранного в цифровом виде материала, который дает возможность обдумать и проанализировать проделанную работу и оценить ее значение для профессионального развития.

Целью данного исследования является анализ положительных и отрицательных сторон использования цифрового портфолио в процессе оценивания профессиональных компетенций студентов во время прохождения педагогической практики в школе и формулирование рекомендаций для его эффективного применения. В качестве материала исследования был использован опыт швейцарских педагогов, которые на протяжении последних лет применяют различные цифровые средства для оценки деятельности студентов во время учебы и анализа результатов педагогической практики.

В данном исследовании был рассмотрен опыт трех вузов Швейцарии, реализующих программы подготовки педагогов, а именно Университета Женевы (*Université de Genève*), Высшей школы педагогики г. Фрибур (*Haute école pédagogique de Fribourg*) и Федерального института профессионального образования г. Ренан (*IFFP – Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle*). Все они используют различные варианты цифровых портфолио и аудиовизуальных записей для оценки результатов обучения своих студентов.

В Университете Женевы цифровое портфолио включает в себя в основном письменные задания и эссе, которые студенты пишут на разных этапах обучения. Например, на первом курсе это может быть эссе на тему «Каким учителем я намерен стать?». В конце обучения тема эссе может быть сформулирована следующим образом: «Могу ли я считать себя учителем и почему?» [15]. Цель подобных аналитических письменных заданий заключается в формировании навыков рефлексии, целеполагания и самоанализа. Оценки за них не ставятся, студенты получают обратную связь на семинарах в виде устных комментариев преподавателя и коллег-студентов. По итогам анализа письменных работ и обсуждения на семинаре студенты готовят презентации в мини-группах, за которые и получают оценки. Преимуществами такого подхода являются, с одной стороны, необходимость выражения своих мыслей в письменной форме, что способствует осмыслению своей профессиональной идентичности, полученных знаний, навыков и приобретенного опыта, с другой стороны, активное обсуждение со сверстниками различных аспектов профессиональной деятельности позволяет студентам осознать многообразие возможных точек зрения и проанализировать различные педагогические ситуации. В данном случае цифровое портфолио представляет собой коллекцию работ студента, на основе которых он может проследить свое профессиональное развитие в течение всего периода обучения.

Преподаватели Высшей школы педагогики г. Фрибур используют иной подход к развитию и оценке профессиональных компетенций своих студентов. В ходе прохождения педагогической практики будущие педагоги самостоятельно либо с привлечением школьных учителей или сокурсников фиксируют с помощью аудиовизуальных средств различные этапы своей профессиональной деятельности, создавая так называемые цифровые записи, это могут быть фотографии, короткие видео- или аудиозаписи и др.

Требований по содержанию, периодичности и частоте записей не предъявляется, но обязательным условием является наличие как минимум двух видеофрагментов урока. Собранные материалы должны позволить их автору выполнить анализ и теоретическое обоснование проведенной работы и оценить сформированность своих профессиональных компетенций. Кроме того, студенты готовят письменный отчет, где проводят по возможности объективный анализ своей деятельности, теоретическое обоснование своих действий и этапов работы. После ознакомления с отчетами кураторы практик (тьюторы) проводят со студентами совместное обсуждение результатов [13].

Опыт педагогов из г. Фрибур выявил следующее. Во-первых, сбор материала осуществлялся практически всегда самими студентами, в редких случаях они обращались за помощью к тьютору. Это связано с тем, что просить кого-либо фотографировать или записывать себя на свой телефон студенту не очень удобно, так как современные электронные устройства содержат большое количество личной информации и студенты не любят отдавать гаджет в руки третьих лиц. Съемка на телефон тьютора также, по мнению многих, является нежелательным вариантом. Поэтому чаще всего будущие педагоги осуществляли сбор фактического материала самостоятельно.

Было также выявлено, что фотографии чаще делались спонтанно, а видеосъемка, наоборот, планировалась заранее. Это объясняется тем, что видеозапись содержит большой объем информации как о процессе, так и о его участниках, поэтому студенты старались выбрать для видеосъемки удачный момент урока или интересный вид деятельности, чтобы показать себя с лучшей стороны. Фотографии же позволяют зафиксировать то, что не было запланировано заранее, но представляет интерес с точки зрения студента. Некоторые студенты признались, что старались вести запись незаметно, чтобы не отвлекать учеников от работы и не вызывать лишних вопросов. Другие

просили учеников повторно выполнить какое-то действие для фото- или видеосъемки, поскольку во время урока они были увлечены учебным процессом и просто забывали о необходимости его фиксировать либо боялись «сбить» рабочий ритм.

В итоговых отчетах студентов преобладали фотографии, так как с технической точки зрения их делать проще, чем снимать видео, кроме того, часть студентов «не любят видеть себя на видео». С точки зрения рефлексии очевидно, что фотографии менее информативны, так как не дают возможности анализировать вербальные и невербальные средства коммуникации, хотя для будущего учителя очень важно увидеть и услышать себя со стороны. С помощью видеозаписи начинающий учитель может оценить свои дидактические, организаторские и коммуникативные способности, свой профессиональный имидж, кинетическую и речевую культуру (мимику, жесты, тембр, походку, осанку и т. д.), владение приемами вербального и невербального общения.

Интересно отметить, что, анализируя содержание собранных материалов, студенты сделали акцент на дидактической составляющей урока и предпочитали фиксировать то, что может пригодиться им в будущей педагогической работе (игры, плакаты, дидактические материалы, творческие работы учеников). Они рассматривали видеосъемку в большей степени как возможность повторно проанализировать ответы учеников или использовать интересные наработки в будущем, а не оценить свою работу и поразмышлять о своем профессиональном развитии. Например, студент давал ученикам определенное задание и снимал результат их работы (презентацию, выступление или просто групповое обсуждение), то есть фактически использовал цифровые записи для более объективной оценки работы учеников, а не своей деятельности. Некоторые студенты даже использовали

эти файлы в качестве обратной связи для обсуждения с учениками проделанной работы.

Учитывая вышеизложенное, мы можем сделать вывод, что для успешного использования цифрового портфолио или цифровых записей как инструмента оценивания педагогической практики необходимо предварительное обсуждение со студентами круга вопросов, на которые они должны обратить внимание при фиксации учебного процесса, и критериев оценки их работы. Важно ориентировать студентов на то, что цифровое портфолио используется не только как накопитель дидактической информации, оно позволяет увидеть себя со стороны и оценить уровень сформированности своих компетенций.

С точки зрения критериального оценивания интерес представляет опыт педагогов Федерального института профессионального образования г. Ренан, которые оценивают педагогическую практику студентов на основе видеозаписей проведенных ими уроков [14, с. 156]. Следует подчеркнуть, что речь идет не о полноценном портфолио, а именно о видеозаписи продолжительностью 45–90 минут и письменном анализе проведенного урока. Уровень профессиональных компетенций оценивается в соответствии с определенными критериями (табл. 1). Данные критерии не являются неизменными, каждый педагог может их дорабатывать в соответствии с целями обучения, спецификой курса, возрастом обучающихся и др.

Распределение баллов за теоретическую (39 баллов) и практическую (36 баллов) часть свидетельствует о том, что сам урок так же важен, как и его качественный анализ. Согласно шкале оценивания при подсчете баллов выставляются следующие отметки: 73–75 баллов – превосходно, 67–72 балла – очень хорошо, 61–66 баллов – хорошо, 55–60 баллов – удовлетворительно, 50–54 балла – приемлемо, 40–49 баллов – неудовлетворительно (необходима

доработка), 0–39 баллов – неудовлетворительно (необходима серьезная доработка) [14].

Таблица 1

**Критерии оценки педагогической практики студентов
Федерального института профессионального образования
(г. Ренан, Швейцария)**

<i>Критерии оценки подготовительного этапа</i> (на основе письменного анализа)	
1. Определение своей роли в системе профессионального образования (осознание социальной значимости будущей профессии и своей профессиональной идентичности)	9 баллов
2. Описание и обоснование разработанного плана урока (планируемые цели, тема, ход урока, компетенции, характеристика класса, соответствие содержания урока, методов и приемов обучения контингенту учащихся и рабочей программе)	9 баллов
<i>Критерии оценки урока</i> (на основе видеозаписи)	
1. Начало урока (приветствие, четкое формулирование темы урока, целей, формируемых компетенций и др.)	6 баллов
2. Качество межличностного взаимодействия и коммуникаций (ясность и логичность высказываний, стратегии и тактики педагогического общения, речевая и кинетическая культура, управление классом, уровень эмпатии)	6 баллов
3. Владение современными методами обучения (соответствие дидактических средств целям образования и контингенту учащихся, развитие инициативности, самостоятельности учащихся, активное участие обучающихся в учебном процессе)	6 баллов
4. Оценка результатов обучения (непрерывный мониторинг усвоения материала, достижения образовательных целей учащимися, обратная связь)	6 баллов

с каждым участником учебного процесса, адаптация содержания обучения к потребностям группы)	
5. Интеграция теоретических знаний в практической деятельности (умение применить полученные знания в реальной ситуации с учетом конкретных условий)	6 баллов
6. Реализация запланированных целей (умение осуществить на практике то, что было запланировано, управление непредвиденными ситуациями)	6 баллов
Критерии оценки анализа проведенного урока (на основе письменного анализа)	
1. Анализ процесса планирования урока и его проведения (описание использованных методов и дидактических приемов, особенностей межличностного взаимодействия, рабочей атмосферы, решение незапланированных и неподготовленных ситуаций в ходе урока, самооценка, формулирование возможных траекторий профессионального роста)	9 баллов
2. Оценка приобретенных профессиональных компетенций в ходе обучения и прохождения практики (диагностика имеющихся навыков и анализ педагогических ситуаций, способствующих формированию новых компетенций)	9 баллов
3. Соблюдение требований к оформлению отчета (стиль изложения, синтаксис, орфография, наличие ссылок, четкая структура отчета, качество и релевантность наглядного материала и приложений, оформление списка литературы и др.)	3 балла

Анализируя возможность использования опыта швейцарских педагогов в условиях российской высшей школы, мы пришли к выводу, что цифровое портфолио и цифровые записи могут быть эффективным инструментом оценки и самооценки сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов, таких как УК-3, УК-4, УК-5, ОПК-5, ОПК-7 и др. При

этом важно заранее ознакомить студентов с критериями оценки по каждой компетенции.

Например, при оценке универсальной компетенции УК-4 (способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах))¹ могут учитываться в том числе основные компоненты речевой культуры педагога: правильность речи, соответствие языковым нормам, фонетическая и синтаксическая грамотность, выявление и исправление своих недочетов и ошибок; логичность и точность высказываний (четкий отбор информации для оформления высказывания, смысловая и синтаксическая организация высказывания); чистота речи (отсутствие слов-паразитов, нелитературной лексики, жаргонизмов); выразительность речи – умение использовать различные языковые средства, соответствующие цели высказывания (богатый словарный запас, владение терминологией преподаваемой дисциплины); этический аспект – формы обращения, приветствия; дикция и интонация (темп, тембр, паузы) и т. д. [16]. Заранее зная о критериях оценки, студент сможет, во-первых, учитывать их на этапе подготовки к уроку, во-вторых, объективно оценить свой уровень (например, речевой культуры) при просмотре видеозаписи и в будущем стараться совершенствовать свое педагогическое мастерство.

К преимуществам использования цифрового портфолио как средства оценки педагогической практики можно отнести простоту и гибкость использования, большое разнообразие типов документов и почти неограниченное количество файлов, которые могут быть включены в портфолио [17]. Кроме того, в настоящее время в сети Интернет существуют бесплатные сайты-конструкторы и веб-приложения (например, Mahara), с

¹ В соответствии с ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки бакалавриата 44.03.01 «Педагогическое образование». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf.

помощью которых пользователи могут самостоятельно создавать собственные электронные портфолио, загружать файлы и различные виды мультимедиа, переносить документы с других онлайн-платформ, сортировать их по темам, категориям, общаться с другими пользователями, объединяться в группы и т. д.

Цифровое портфолио представляет определенное преимущество с точки зрения экономии времени куратора педагогической практики [17], так как ему не нужно ехать в школу, посещать уроки, можно изучать содержание портфолио, не выходя из дома. Следует, однако, отметить, что данное преимущество актуально скорее для зарубежных университетов, так как каждый выезд тьютора в школу там оплачивается дополнительно.

Кроме того, фото- и видеоматериалы более объективны, чем воспоминания и личные ощущения тьютора. Они значительно упрощают анализ профессиональных и личных компетенций студентов: как молодой педагог держится в классе, как ведет урок, как обращается к ученикам, как исправляет ошибки, как задает вопросы, как отвечает на заданные ему вопросы и т. д. Довольно часто оценка преподавателя не совпадает с оценкой, поставленной студентом самому себе. Это связано с тем, что преподаватель оценивает внешние проявления педагогического мастерства, а студент концентрирует внимание на степени внутренней удовлетворенности от проделанной работы. В этом случае видеозапись дает возможность преподавателю и студенту обсудить спорные моменты и каждому аргументировать свое мнение.

Для студента возможность увидеть себя со стороны, проанализировать свое поведение, увидеть свои положительные качества и найти «точки роста» является важнейшим условием дальнейшего развития. По наблюдению ряда исследователей, студенты, создающие портфолио, более адекватно оценивают себя и критично относятся к результатам собственной деятельности [18, с. 151].

Осознание, что видеозапись будет просмотрена преподавателями, повышает у студента мотивацию к лучшей подготовке, он заинтересован в том, чтобы все было четко спланировано и прошло по плану. Учащиеся, видя, что урок записывается на камеру, также стараются активно участвовать в процессе и демонстрируют заинтересованность.

С точки зрения развития рефлексии анализ фактического материала представляет интерес для развития методических навыков будущих педагогов. При подготовке отчета студент должен еще раз изучить все видеозаписи и включить в портфолио только те фрагменты, которые будут отражать выполнение учебных заданий практики и демонстрировать приобретенные компетенции в соответствии с установленными критериями оценки.

К недостаткам цифрового портфолио относятся в большей степени технические и этические аспекты, связанные с процессом видеосъемки: быстрая заполняемость памяти телефонов, не всегда высокое качество видеозаписей, нежелание отдавать свой телефон или планшет для записи в руки другого человека, нежелание сформировать у учеников и тьютора негативное представление о себе как об учителе, не выпускающем телефон из рук. Кроме того, при недостаточно хорошем качестве видеозаписи или звука куратор не может в полной мере оценить «периферийную информацию» (реакцию учащихся, шепот, взгляды и т. д.), что важно для объективной оценки действий практиканта [14].

Чтобы сделать процесс видеосъемки максимально комфортным и эффективным, на наш взгляд, необходимо заранее обдумать все технические вопросы, подготовить оборудование, спланировать время и длительность съемки, установить камеру таким образом, чтобы было видно и слышно всех участников урока и т. д. В таком случае и студент, и учащиеся будут максимально сосредоточены на содержании урока.

Говоря о недостатках портфолио, стоит отметить и существенные временные затраты, необходимые для его проверки. Дополнительное время может занять также разработка критериев оценки, особенно если преподаватель никогда не использовал портфолио в качестве средства оценки достижений обучающихся. В этом случае велика вероятность критичного отношения к новой форме оценивания и возможного нежелания менять привычную форму работы [15, с. 53].

Анализ преимуществ и недостатков использования цифрового портфолио в процессе оценки педагогической практики студентов позволяет нам прийти к выводу о том, что для успешной реализации потенциала этой педагогической технологии необходимо, прежде всего, четкое определение содержания портфолио, целей его создания и критериев его оценки. Студенты должны понимать, какова должна быть структура портфолио, какие документы им необходимо включить, каким образом и по каким критериям будет оцениваться их работа. Важно помнить, что основной целью создания портфолио является формирование у молодых педагогов рефлексивного отношения к собственной практике, следовательно, большое внимание в процессе оценки должно уделяться качественному анализу собранного фактического материала и рефлексивной оценке собственной деятельности.

Современное общество предъявляет к выпускнику вуза требование уметь самостоятельно проектировать траекторию своего профессионального роста и личностного развития, что невозможно сделать без умения адекватно оценивать себя. Студенты еще не обладают высоким уровнем сформированности профессиональных педагогических компетенций, поэтому педагогическая практика является для них возможностью совершенствования этих компетенций. Создание цифрового портфолио позволит студентам выработать личные критерии и показатели эффективности своей работы, поможет оценить свои дидактические и аналитические способности, уровень

коммуникативной, речевой и кинетической культуры и в целом уровень педагогической компетентности, способность реализовывать продуктивный образовательный процесс. Кроме того, данная технология способствует развитию самостоятельности, независимости, автономности и умения легко адаптироваться к происходящим изменениям.

Цифровизация образования и переход на дистанционное обучение актуализировали вопросы внедрения альтернативных средств обучения и оценки компетенций студентов, поэтому, на наш взгляд, цифровое портфолио в ближайшее время будет востребовано в образовательной практике и при продуманном его использовании будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки студентов.

Литература

1. Тихонова Н.В. Организация контроля знаний студентов в условиях удаленного обучения. Казань: *Казанский лингвистический журнал*. 2021;1(4): 111–125.
2. Эрнст Г.Г. Развитие профессиональной рефлексии будущего учителя в период педагогической практики. Нижний Новгород: *Нижегородское образование*. 2019;(4): 26–32.
3. Kaldi S., Xafakos E. Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*. 2017;67(1): 246–258.
4. Марголис А.А. Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик. Москва: *Психологическая наука и образование*. 2019;24(1): 5–30.
5. Загвоздкин В.К. Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты (на основе материалов зарубежных источников). Москва: *Психологическая наука и образование*. 2004;9(4): 5–10.
6. Темербекова А.А., Джанабилова С.А. Различные подходы к определению понятия «цифровое портфолио студента». Томск: *Научно-педагогическое обозрение*. 2018;3(21): 122–128.
7. Гостин А.М., Панюкова С.В. Создание и ведение карьерного веб-портфолио студента. Москва: *Высшее образование в России*. 2014;(4): 126–130.
8. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Педагогический мониторинг результативности исследовательской деятельности обучающегося: электронное портфолио. Москва: *Высшее образование в России*. 2017;(5): 118–122.
9. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутченков А.С. Учительский портфолио студента-педагога. *Вопросы образования*. 2005;(4): 174–189.
10. Balagtas M., Ubina M.M. Looking Through the Digital Portfolios of Teachers at Different Career Stages: Lessons and Reasons. *AsTEN Journal of Teacher Education*. 2018;(1): 1–13.
11. Курбацкий В.Н. Цифровой след в образовательном пространстве как основа трансформации современного университета. Минск: *Вышэйшая школа*. 2019;5(133): 40–45.
12. Степаненко А.А., Фещенко А.В. «Цифровой след» студента: поиск, анализ, интерпретация. Томск: *Открытое и дистанционное образование*. 2017;4(68): 58–62.

13. Coen P.-F., Sieber M., Lygoura S. Apports des terminaux numériques dans le processus d'(auto) évaluation d'enseignants en formation. In A. Jorro et N. Droyer (Eds). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. Bruxelles: De Boeck; 2018: 117–130.

14. Hefhaf J., Rebord N. Dispositif d'évaluation de la pratique enseignante sur traces audiovisuelles. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*. 2020(1): 155–163.

15. Tessaro W. Le portfolio numérique en formation des enseignants : quels enjeux d'une démarche dialogique. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*. 2020;6(1): 51–62.

16. Якушева С.Д. *Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития*. М.: Форум: НИЦ ИНФРА-М; 2014.

17. Birgin O., Baki A. The Use of portfolio to assess student's performance. *Journal of Turkish science education*. 2007;4(2): 75–90.

18. Зеер Э.Ф., Степанова Л.Н. Портфолио как инструментальное средство самооценивания учебно-профессиональных достижений студентов. Екатеринбург: *Образование и наука*. 2018;20(6): 139–157.

References

1. Tikhonova N.V. Students' knowledge assessment in online learning. Kazan: *Kazanskij lingvisticheskij zhurnal*. 2021;1(4): 111–125. (In Russ.)

2. Ernst G.G. Development of the professional reflection of a future teacher in a pedagogical practice period. Nizhny Novgorod: *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2019;(4): 26–32. (In Russ.)

3. Kaldi S., Xafakos E. Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*. 2017;67(1): 246–258.

4. Margolis A.A. Teacher Performance Evaluation: A Review of Best Foreign Practices. Moscow: *Psihologicheskaja nauka I obrazovanie*. 2019;24(1): 5–30. (In Russ.)

5. Zagvozdkin V.K. Role of portfolio in the educational process. Some psychological and pedagogical aspects (based on the materials of foreign sources). Moscow: *Psihologicheskaja nauka I obrazovanie*. 2004;9(4): 5–10. (In Russ.)

6. Temerbekova A.A., Dzhanabilova S.A. Digital portfolio as means of students' research competence formation. Tomsk: *Nauchno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2018;3(21): 122–128. (In Russ.)

7. Gostin A.M., Panyukova S.V. Creation and maintenance of the career web portfolio of students: problems and solutions. Moscow: *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2014;(4): 126–130. (In Russ.)

8. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Pedagogical monitoring of the effectiveness of the student's research activity: electronic portfolio. Moscow: *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017;(5): 118–122. (In Russ.)

9. Novikova T.G., Pinskaya M.A., Prutchenkova A.S. Student teacher portfolio. *Voprosy obrazovanija*. 2005;(4): 174–189. (In Russ.)

10. Balagtas M., Ubina M.M. Looking Through the Digital Portfolios of Teachers at Different Career Stages: Lessons and Reasons. *AsTEN Journal of Teacher Education*. 2018;(1): 1–13.

11. Kurbatzky V.N. The digital footprint in the educational space as the basis of digital transformation of universities. Minsk: *Vyshejshaja shkola*. 2019;5(133): 40–45. (In Russ.)

12. Stepanenko A.A., Feshchenko A.V. Digital footprint of the student: search, analysis, interpretation. Tomsk: *Otkrytoe I distanzionnoe obrazovanie*. 2017;4(68): 58–62. (In Russ.)

13. Coen P.-F., Sieber M., Lygoura S. Contributions of digital terminals in the process of (self) evaluation of teachers in training. In A. Jorro and N. Droyer (Eds). *Evaluation as a lever for education and training*. Brussels: De Boeck; 2018: 117–130. (In French)

14. Hefhaf J., Rebord N. Evaluation device of teaching practice on audiovisual traces. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*. 2020(1): 155–163. (In French)

15. Tessaro W. The digital portfolio in teacher education: what are the challenges of a dialogic approach. *Évaluer. Journal internationale de recherche en éducation et formation*. 2020;6(1): 51–62.
16. Yakusheva S.D. *The basics of pedagogical excellence and professional self-development*. Moscow: Forum, Infra-M; 2014. (In Russ.)
17. Birgin O., Baki A. The Use of portfolio to assess student's performance. *Journal of Turkish science education*. 2007;4(2): 75–90.
18. Zeer E. F., Stepanova L. N. Portfolio as an instrumental means of self-evaluation of educational and professional achievements of students. Ekaterinburg: *Obrazovanie i nauka*. 2018;20(6): 139–157.

Автор публикации

Тихонова Наталья Владимировна –

старший преподаватель

Казанский федеральный университет

Казань, Россия

E-mail: nvtihonova@kpfu.ru

<https://orcid.org/0000-0003-2112-4523>

Author of the publication

Tikhonova Nataliya Vladimirovna –

Senior Lecturer

Kazan Federal University

Kazan, Russia.

E-mail: nvtihonova@kpfu.ru

<https://orcid.org/0000-0003-2112-4523>

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 11.08.2021

Одобрена после рецензирования: 8.09.2021

Принята к публикации: 11.09.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Article info

Submitted: 11.08.2021

Approved after peer reviewing: 8.09.2021

Accepted for publication: 11.09.2021

The author has read and approved the final manuscript.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGICAL SCIENCES. THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Научная статья
УДК 37.013

Педагогические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.458-465>

СПОНТАННАЯ И ЗАДАЧНАЯ СТРАТЕГИИ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ ОБУЧЕНИЯ

Ю.В. Андреева¹, Ф.Л. Ратнер¹, И.А. Расходова², Н.В. Звездочкина¹

¹Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

²Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева,
г. Казань, Россия
andreevsemen@mail.ru

Аннотация. В цифровом обществе (ситуация VUCA-мира) становится все сложнее управлять информационными потоками. Проблема использования информационных технологий в управлении экономическими и коммуникативными, просветительскими и обучающими процессами требует системного и междисциплинарного подхода, но особенно интересна с позиции нового направления социальной психологии – медиапсихологии. В обществе информационной «сверхстимуляции» при выборе современных педагогических стратегий стоит учитывать многофакторный характер коммуникации, высокий уровень информационного стресса, а также особенности личностного адаптационного управления медиаресурсами. Эксперимент, проведенный в формате междисциплинарного исследования, показал, что обучающий медиаконтент может быть воспринят как игровой, развлекательный (спонтанный) или задачный (целевой). В статье дается описание этих стратегий. Так, при спонтанном процессе восприятия информации снижается порог утомляемости, повышен уровень интереса, вовлеченности, наблюдается позитивное эмоциональное состояние. При задачном медиопотреблении повышается процент концентрации внимания, сосредоточенности, усиливается интеллектуальный поиск, но повышается уровень информационного стресса и тревожности. Представлены пилотные исследования данных стратегий восприятия информации как спектральной характеристики мощности ритмов ЭЭГ (электроэнцефалограмма головного мозга) у юношей и девушек. Зафиксированы различия состояний: низкочастотный дельта-ритм ЭЭГ при серфинг-просмотре контента был близок к фоновому значению, а при задачном процессе увеличился в лобных и височных регионах. Мощность тета-ритма ЭЭГ повышалась в зависимости от когнитивных (задачных) усилий. Бета-ритмы становились активнее с возрастанием сложности условий оценки. Данные результаты изучения нейроактивности у молодых людей позволили сделать выводы о том, что существуют две педагогические стратегии: спонтанная (игровая, развлекательная) и задачная (поисковая, проблемная). Информационные технологии позволяют применять данные

стратегии поочередно, поэтапно, развивая у студентов способность к критическому анализу и развитию творческих способностей: ассоциативному мышлению, поиску неординарных решений.

Ключевые слова: педагогические стратегии; медиапсихология; нейроактивность; информационные технологии

Для цитирования: Андреева Ю.В., Ратнер Ф.Л., Расходова И.А., Звездочкина Н.В. Спонтанная и задачная стратегия восприятия информации и их применение в современных подходах обучения. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;3(4): 458–465.
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.458-465>

Original article

Pedagogy studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.458-465>

SPONTANEOUS AND TASK-BASED STRATEGY OF INFORMATION PERCEPTION AND THEIR APPLICATION IN MODERN TEACHING APPROACHES

Yu.V. Andreeva¹, F.L. Ratner¹, I.A. Raskhodova², N.V. Zvezdochkina¹

¹Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

²Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev,

Kazan, Russia

andreevsemen@mail.ru

Abstract. In a digital society (the situation of the VUCA world), it is becoming increasingly difficult to manage information flows. The problem of using information technologies in the management of economic and communicative, educational and training processes requires a systematic and interdisciplinary approach, but it is especially interesting from the perspective of a new direction of social psychology – media psychology. In the society of information “overstimulation”, when choosing modern pedagogical strategies, it is necessary to take into account the multifactorial nature of communication, a high level of information stress, as well as the features of personal adaptive management of media resources. The experiment conducted in the format of an interdisciplinary study showed that the educational media content can be perceived as a game, entertainment (spontaneous) or task (target). The article describes these strategies. Thus, during the spontaneous process of information perception, the fatigue threshold decreases, the level of interest and involvement is increased, and a positive emotional state is observed. With task-based media consumption, the percentage of attention concentration and concentration increases, intellectual search increases, but the level of information stress and anxiety increases. Pilot studies of these strategies of information perception as a spectral characteristic of the power of EEG rhythms (brain electroencephalogram) are presented for boys and girls. Differences in states were recorded: the low-frequency delta rhythm of the EEG when surfing the content was close to the background value, and during the task process, it increased in the frontal and temporal regions. The power of the EEG theta rhythm increased depending on cognitive (task) efforts. Beta rhythms became more active with increasing complexity of the assessment conditions. These results of the study of neuroactivity in young people allowed us to conclude that there are two pedagogical strategies: spontaneous (game,

entertainment) and task (search, problem). Information technologies allow us to apply these strategies in turn, in stages, developing students' ability for critical analysis and the development of creative abilities: associative thinking, the search for extraordinary solutions.

Keywords: pedagogical strategies; media psychology; neuroactivity; information technology

For citation: Andreeva Yu.V., Ratner F.L., Raskhodova I.A., Zvezdochkina N.V. Spontaneous and Task-based Strategy of Information Perception and their Application in Modern Teaching Approaches. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;3(4): 458–465. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.458-465>

Педагогическое воздействие активно влияет на информационное поле человека. Обучая, мы «загружаем» в систему восприятия мира новую информацию, меняем картину мира, расширяем представление о причинно-следственных связях, закономерностях, ценностно-смысловых моделях. Новые знания, применяя стилистику речи цифрового мира, «синхронизируются» с базовым опытом» либо обновляют его. Этот принцип используется педагогами со времен Сократа. Но, если вдуматься, что мы знаем об информационном пространстве человека? Как именно человек воспринимает информацию, как управляет информационным полем? Проблема управления информационным пространством человека с каждым годом становится все более актуальной. Мир меняется быстрее, чем человек успевает под эти перемены подстроиться. И это перегружает наше информационное поле, делает процесс обучения все сложнее. Тревожность и информационный стресс – это последствия жизни в ситуации VUCA-мира. Volatility, uncertainty, complexity, ambiguity (изменчивость, неопределенность, сложность, двусмысленность) – черты новой реальности. В ситуации многозадачности мы учимся по-новому получать информацию.

Возникновение нового явления – метакультуры, цифрового мира, в котором можно не только обмениваться мнениями и данными, но и решать любые профессиональные задачи, – изменило и тактику обучающих процессов. Цифровизация сменила «электронный век» М. Маклюэна и породила множество беспрецедентных эффектов цифрового погружения (AR, VR), результатом которых стали когнитивные эффекты, такие как сокращение объема памяти и

внимания. «Сверхстимулирующая среда» [1], по мнению исследователей, приводит к пассивности аудиторий, искажению восприятия времени и пространства.

Увеличение скорости потребления и сопоставления данных – новое информационное поведение. Наблюдая за поведением студентов Казанского федерального университета, мы пришли к пониманию, что у современного человека есть как минимум две стратегии вхождения в информационный поток: осознанная и спонтанная. Мы назвали их «серфинг медиа» и «задачное потребление медиа». *Серфинг медиа* – спонтанное позитивное состояние медиапотребления, при котором человек не имеет прогнозируемых задач и не устанавливает границ включенности. *Задачное потребление медиа* – контролируемое сознанием действие, регламентированное по целям и задачам, когда информационный поиск соответствует критериям «достоверности и полезности» информации [2]. При задачном потреблении важнейшим фактором становится критическое мышление. Критическое мышление помогает анализировать информацию с позиции сопоставления, оценки. Не обладающие критическим мышлением люди теряются в информационном потоке, и их мнением могут манипулировать. Исследования уровня информационного стресса среди учащихся высших учебных заведений Приволжского федерального округа продемонстрировали высокий показатель сложности проблемы. Многие участники опросов сообщали о критическом состоянии «засоренности информационного поля».

Серфинг медиа – это опора на интуитивное, спонтанное информационное поведение, когда мы больше доверяем своему бессознательному ресурсу. В ходе эксперимента мы пытались определить различия этих стратегий, чтобы найти им применение в обучении.

В эксперименте применены психолого-педагогические методы (опрос, беседа, фокус-группа), а также методы нейрофизиологии. В последние годы интенсивно развиваются методы нейровизуализации, среди них и

электроэнцефалография (ЭЭГ), неинвазивный и доступный метод изучения мозга. В ходе эксперимента мы регистрировали электроэнцефалографию с помощью компьютерного электроэнцефалографа «Нейрон-Спектр-1» (Россия). Данные записи электроэнцефалографии обрабатывались с помощью пакета стандартной программы «Нейрон-Спектр.NET». Математическая обработка производилась статистическими методами с помощью стандартных компьютерных программ STATISTICA-4 Base и Microsoft Excel. Достоверность изменений оценивали по методу Стьюдента.

Первый этап исследований был проведен в КФУ (Казань). В ходе социально-психологического эксперимента (методы: фокус-группа, беседа-интервью, опросы), проведенного в 2018–2020 годах, в котором приняли участие 67 студентов в возрасте 20–22 лет, были выявлены стратегии медиапотребления: задачная и спонтанная («серфинг медиа» и «задачное потребление медиа»).

Второй этап исследований был проведен в нейрофизиологической лаборатории КФУ. Главной задачей эксперимента было зафиксировать нейроактивность в этих двух состояниях. Далее приведем протокол эксперимента. Экран монитора располагали перед участником на расстоянии 70 см. В режиме пассивного просмотра (passive viewing) предъявляли нейтральный по эмоциональному фону музыкальный видеоклип длительностью около 1,5 мин. После 30 с отдыха вновь предъявляли этот видеоролик и ставили задачу: провести сложный воображаемый анализ видеоклипа (назвать особенности съемки и монтажа). Общее время записи электроэнцефалографии составило около 3 мин. Для каждого отведения методом быстрого преобразования Фурье были получены значения спектральной мощности электроэнцефалографии в четырех стандартных диапазонах.

В ходе первого этапа эксперимента при старте «задачного» медиапотребления фиксировались невербальные изменения: напрягались мышцы лица, рук, ног, испытуемые меняли позу, сокращали расстояние до экрана компьютера, учащался ритм дыхания, глаза напрягались, усиливалось

моргание. Внешние паттерны свидетельствовали о состоянии стресса, активного включения. Обсуждая результаты эксперимента, участники говорили о том, что утомлены после напряжения. *К., 21 год: «Ты понимаешь, что в этот момент требуется принять решение. Отвлекаться нет времени. Время течет быстрее, ощущается его нехватка. Но долго такое сосредоточенное состояние не удержать».* В ходе «серфинга» студенты занимали расслабленные позы, часто улыбались, жесты и движения становились плавными, периодически они увлекались просмотром и демонстрировали интерес. *И., 21 год: «Появляется чувство безопасности, так как есть привычка получать информацию. Идет легкая, поверхностная оценка контента. Я могу думать о чем-то своем, мечтать, а глаза привязаны к монитору, картинка вижу фоном».* В опросах фиксировалось: при спонтанном процессе восприятия информации ниже порог утомляемости, повышен уровень интереса, вовлеченности, ослаблен контроль времени и телесных ощущений, в целом эмоциональное состояние позитивное. Предположительно, серфинг медиа – необычное состояние сознания работы мозга, описанное как DMN – нейронная сеть оперативного покоя, «блуждания ума», когда возникают спонтанные мысли, происходит архивирование информации [3].

В ходе второй части эксперимента мы изучали электрическую активность головного мозга. Методом электроэнцефалографии были зафиксированы различия состояний: низкочастотный дельта-ритм электроэнцефалографии при серфинг-просмотре контента был близок к фоновому значению, а при задачном процессе увеличился в лобных и височных регионах. Мощность тета-ритма электроэнцефалографии (ЭЭГ) повышалась в зависимости от когнитивных (задачных) усилий, а у девушек наблюдалась противоположная динамика. Бета-ритмы становились активнее с возрастанием сложности условий оценки медиаконтента.

Человек учится новому информационному поведению, и обучающая информация должна генерироваться с учетом двух описанных стратегий

медиапотребления. Необходимо чередовать процесс «легкого вхождения» (серфинг) в тему с максимально сложными проверками и квестами (задачное). Так происходит передача знаний и «расширение» сознания. Правильно подобранная стратегия подачи информации способна увеличить когнитивные ресурсы человека.

Следует изучить индивидуальный темп переключения внимания учеников (переходы с задачного на спонтанное медиапотребление). Участники эксперимента утверждали, что усиление внимания происходит в момент «серфинга» и, наоборот, при переходе от задачи к «серфингу». Предстоит исследовать особенности управления информационным полем с позиции гендера, возраста и индивидуальных черт, типологических особенностей, темперамента, личного опыта, которые предположительно влияют на информационное поведение.

Литература

1. Андреева Ю.В. *Границы информационного мира в самооценке личности*. Журналистика в 2019 г. творчество, профессия, индустрия: сб. мат. междунаrod. Научн. практ. конференции. М.: Фак. Журн. МГУ; 2020: 255–257.

2. Андреева Ю.В., Полянина А.К. Информационный шум в пространстве развития ребенка: концептуальное обоснование. *Коммуникология*. 2019;7(2): 109–121.

3. Гир Ч. Цифровая контркультура. Пер. с англ. Д.В. Галкина. *Гуманитарная информатика*. Томск: Издательство ТГУ. 2004;(1): 27–45.

4. Christoff K., Gordon A., Smallwood J., Smith R., Schooler J. *Experience sampling during fMRI reveals default network and executive system contributions to mind wandering*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America; 2009.

References

1. Andreeva Yu. V. *The boundaries of the information world in the self-assessment of the individual*. Zhurnalistika v 2019 g. tvorchestvo, professiya, industriya: sbornik materialov mezhdunarodnoo Nauchno-prakticheskoo konferentsii. M.: Fak. Zhurn. MGU. 2020: 255–257. (In Russ.)

2. Andreeva Yu.V., Polyamina A.K. Information noise in the space of child development: conceptual justification. *Communicologia*. 2019;7(2): 109–121. (In Russ.)

3. Gir Ch. Digital counterculture. Translated from the English by D.V. Galkina. *Gumanitarnaya informatika*. Tomsk: Izdatel'stvo TGU. 2004;(1): 27–45. (In Russ.)

4. Christoff K., Gordon A., Smallwood J., Smith R., Schooler J. *Experience sampling during fMRI reveals default network and executive system contributions to mind wandering*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America; 2009.

Авторы публикации

Андреева Юлия Васильевна –
доктор педагогических наук, профессор
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: andreevsemen@mail.ru

Ратнер Фаина Лазаревна –
доктор педагогических наук, профессор
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: faina.ratner@yandex.ru

Расходова Ильмира Абраровна –
старший преподаватель
Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева –
КАИ
Казань, Россия
E-mail: rasilm@mail.ru

Звездочкина Наталья Валентиновна –
кандидат биологических наук, старший
преподаватель
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: Natalia.Zvezdochkina@kpfu.ru

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 10.08.2021
Одобрена после рецензирования: 6.09.2021
Принята к публикации: 10.09.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Andreeva Yulia Valentinovna –
Doctor of Pedagogy, Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: andreevsemen@mail.ru

Ratner Faina Lazarevna –
Doctor of Pedagogy, Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: faina.ratner@yandex.ru

Raskhodova Imira Abrarovna –
Senior Lecturer
Kazan National Research Technical University
named after A.N. Tupolev – KAI
Kazan, Russia
E-mail: rasilm@mail.ru

Zvezdochkina Natalia Valentinovna –
Candidate of Biology, Senior Lecturer
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: Natalia.Zvezdochkina@kpfu.ru

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 10.08.2021
Approved after peer reviewing: 6.09.2021
Accepted for publication: 10.09.2021

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ИЗУЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

О.Ю. Макарова*, **Д.В. Горбунова**

Казанский государственный медицинский университет, Казань, Россия

**mrs.makarova@yandex.ru*

Аннотация. Поколение современной студенческой молодежи в высшей медицинской школе – это будущее здравоохранения через 7–10 лет, и каким оно будет, зависит в большей степени от поставленных целей и задач, успешности образовательного процесса, методологии его реализации. Перед руководством университетов, профессорско-преподавательским составом, кураторами и тьюторами студенческих групп стоит задача не только заложить прочную основу фундаментальных профессиональных знаний, прикладных навыков и способов деятельности, но содействовать социализации, становлению адаптивности, самостоятельности и инициативности личности. Несмотря на то что закономерности и постулаты воспитания остаются неизменными, условия трансформирующейся социально-культурной реальности обуславливают острую необходимость модернизации воспитательного процесса, актуализации образовательного потенциала университетской среды. В становлении социально-психологической зрелости личности и профессиональной компетентности будущих специалистов актуальной является проблема образовательных потребностей. Образовательные потребности не являются универсальными и напрямую связаны с ценностно-смысловым компонентом мотивации личности. Их выявление и реализация в педагогической практике значимы для формирования индивидуальной образовательной траектории и определения вектора саморазвития студентов. В статье представлены результаты исследования личностной значимости образовательных потребностей студентов второго и пятого курсов медицинского вуза и предложена прогностическая модель с рекомендуемым уровнем их выраженности.

Ключевые слова: образовательные потребности; мотивация; индивидуализация обучения; воспитательный процесс; личностно-ориентированный подход; практико-ориентированный подход; проблемно-ориентированный подход

Для цитирования: Макарова О.Ю., Горбунова Д.В. Изучение образовательных потребностей в контексте воспитательного процесса в высшей школе. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;3(4): 466–479. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.466-479>

THE STUDY OF EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL

O.Yu. Makarova, D.V. Gorbunova

Kazan State Medical University, Russia, Kazan

mrs.makarova@yandex.ru

Abstract. The generation of modern student youth in higher medical school is the future of healthcare in 7–10 years, and what it holds to us depends to a large extent on the success of the educational process, on the goals and objectives set, and the methodology for its implementation. The administration of universities, faculty, curators and tutors of student groups face the task to not only lay a stable basis of fundamental professional and applied knowledge, skills and methods of activities, but also to promote socialization, the formation of adaptability, autonomy, independence, and initiative of an individual. Despite the laws and postulates of education remain unchanged, the conditions of the transforming socio-cultural reality determine the urgent need to modernize the educational process, to enhance the educational potential of the university environment. In the formation of the socio-psychological maturity of the individual and the professional competence of future specialists, the problem of educational needs is of current importance. Educational needs are not universal and they are directly related to the value-meaning component of a person's motivation. Their identification and implementation in pedagogical practice are significant for the development of an individual educational trajectory and the determination of the vector of students' self-development. The article presents the results of a study of the personal significance of the educational needs in second- and fifth-year students of a medical university and proposes a prognostic model with the recommended level of their manifestation.

Keywords: educational needs; motivation; individualization of education; educational process; personality-oriented approach; practice-oriented approach; problem-oriented approach.

For citation: Makarova O.Yu., Gorbunova D.V. The study of educational needs in the context of the educational process in higher school. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;3(4): 466–479. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.466-479>

The changes in the state and economic system that took place in Russia in the 90s of the 20th century and at the beginning of the new millennium created a fundamentally new situation in tertiary education. Concerning the educational component, its current state can be assessed as rather difficult due to the disintegration of the main elements in educational policy and values system, the search for new educational strategies and the development of new standards. Further, and importantly,

another challenging factor which should be addressed is that society itself is experiencing a comprehensive crisis.

The education of student youth in higher school is complicated by the inconsistency of the current situation. On the one hand, the freedom of activity, opportunities for social development, independence and initiative of the individual have been expanded. Predominantly, students demonstrate broadmindedness and the ability to take into account and adapt to the changing circumstances of modern life. We observe the emergence of the new socio-cultural type of youth capable of actively participating in the revival and consolidation of Russia due to their ability to cope with arising challenges and ambiguity.

On the other hand, the existing problems in the socio-cultural environment negatively affect the formation of awareness and positive attitudes in students.

The realities of a modern information-technological society are characterized by both positive trends in development of all spheres of social and economic life (e.g. the advancements in communication technologies, medicine, education, industry, trade), and negative aspects concerning the commercialization of all spheres of public life, oniomania, absolutization of material values, self-centredness. Information overload and uncritical absorbing of content lead to superficial thinking and subjectivity in assessing the surrounding reality. Incremental digitalization and prevalence of virtual communication challenges the socialization and affects the emotional well-being [1], [2].

In connection with the reform of education and the change in the educational paradigm, the problem of personality and attitude development of youth at all educational levels is especially acute. Modern realities of university life indicate that in the post-Soviet educational space the conventional educational component, as a rudimentary organ of the old system, has lost its significance, while the new educational paradigm is just emerging and acquiring new axiological meanings. In this situation, educational processes are weakening, and their functioning mainly depends

on the professional expertise of teachers, tutors, the initiative of the administration and the traditions of a particular educational institution.

In the process of social development, the content of education changes, but pedagogy traditionally considers a person as to its subject, and educational influence is focused on improving him. This gives grounds to define the phenomenon of education as a transformative activity of teachers and educators, aimed at changing and shaping consciousness, worldview, psychology, value orientations, knowledge and modes of a person's activity, contributing to its qualitative growth and improvement. Thus, the educational goals are the expected changes in team or personality, carried out through the implementation of the system of pedagogic practices [3].

Worldwide social and historical experience allows us to determine the main goal of education as the formation of a harmoniously developed and all-round personality prepared for proactive social and professional activities in modern society and capable of sharing and multiplying its values and cultural heritage.

The goals of education determine its content, methods and means, the interaction of which should provide the expected outcome. Education is a multifactorial process that depends on a number of both objective and subjective factors.

Objective factors include socio-historical characteristics, cultural traditions of the country, the adopted educational system. Subjective factors involve the personal qualities of teachers, the level of pedagogical skills, psychological characteristics and value orientations of the participants in the educational process.

Rapidly developing new information technologies, in particular, new technologies, forms and methods of training and education, provide a person with unprecedented opportunities for addressing his educational needs. In this paper authors are consistent with the statement that “The educational needs act not only as a way of personality development but also as a key element of the motivational mechanism of the educational process, a mechanism that includes this subject, his interests, value orientations, motives, and the purpose of the activity” [4]. The demand to increase the

level of competence of a modern specialist arises nearly every day because his educational needs are no longer limited to formal vocational education.

A modern person is eager to comply with the new requirements of the times, that is to be competent in all spheres of activities, including social, family, and personal life. To fulfil all the new educational needs, the individual becomes a real subject of his learning process. This requires him to take an increased responsibility towards himself for the development of new competence: the ability to learn, organize your learning.

In the context of the implementation of the educational process in higher school, it is relevant to study the educational needs of students, to enhance the formation of a wide range of educational needs among them, and to implement targeted support in planning individual educational trajectories. Back in 1861, K.D. Ushinsky in his article “Sunday Schools” claimed: “One should devolve to a student not only one or another knowledge but also develop the eagerness and ability to acquire new knowledge independently, without a teacher” [5, p. 500]. However, the current situation is that the majority of students do not have sufficient skill or motivation to self-education and self-development: “they gain personal knowledge discretely, and their integration into a holistic image is arbitrary” [6, p. 130].

It is necessary to teach a student to identify their educational needs, outline learning goals and ways to achieve them, and help develop the value orientations and personal qualities that are essential the successful learning of an individual.

The educational needs of a modern person are becoming more and more diverse. American researcher M.S. Knowles identifies seven groups of educational needs that must be addressed not only within the framework of formal education:

- a) obtaining a general secondary education;
- b) acquiring or mastering the professional skills;
- c) maintaining and improving health;
- d) improving the quality of family life;
- f) taking up meaningful leisure activities;

g) developing one's own personality [7].

The development of a wide range of educational needs in a modern student in the educational process of a higher school should be carried out based on the principle of the development of individual needs. The use of this principle implies the identification of the particular educational needs, which requires the emergence of specific life tension or professional problem that the individual wants to resolve, thereby creating personal meanings. Indeed, the value-meaning component of motivation is a stimulus for personal and professional self-education and self-actualization. An individual's attitude to a socially adopted system of values is formed due to the value-meaning determination of activity, and in turn, the motives and meanings of the implementation of specific activities are formed on the basis of an individual's attitude. Therefore, the development of the value-sense component of motivation is inextricably linked to the formation of the educational needs influencing the overall process of self-determination and self-development [8].

The identified educational need will likely belong to one of the groups of educational needs. However, for each person, these needs are strictly individual and must be revealed and comprehended.

Next, it is necessary to determine the area or those areas of science in which the individual needs to study. Certainly, the scope of a student's needs is primarily determined by his future professional interests, the need to choose a certain course of study, which, as a rule, is already quite clearly defined and organized. However, the desire to make some positive changes in the social, household, personal spheres of life can significantly expand the range of educational needs. For example, the need to learn more about the rules for creating a strong and close-knit family, to get rid of being indecisive or withdrawn in order to become more self-confident and open to communication with other people. At this step, it is vital to clearly determine in which area of knowledge a young person needs to be trained.

It seems appropriate for this purpose to propose the use of a predictive functional model of competence [9], which helps to determine the level that an individual needs

to achieve in the learning process to change his life situation. A competence model is a combination of skills, knowledge, abilities and value orientations for performing a particular social role (student, employee, spouse, parent, citizen).

Therefore, the competence model determines the volume, set and nature of those knowledge, skills, abilities and qualities, which having been mastered, ensure an individual performing the functions within a certain social role effectively and thereby solve his life challenges. This can be a specific profession chart or an arbitrary set of competencies.

Further work within the framework of the competence model implies an analysis of the student's level of competence, as well as previous training in a particular area of knowledge in which he and will study. It is necessary to determine the real body of knowledge, abilities, skills and qualities that the student already possesses, to build the educational trajectory. Thereafter, a comparison should be made of the student's level of competence with the requirements of the competence model. Comparing the existing level with the requirements of the prognostic model of competence, it is necessary to identify the missing knowledge, abilities, skills and qualities required to solve the life problems of a young person. Awareness of the need to master these KASQs (knowledge, abilities, skills and qualities) will lead to the formation of the specific educational needs of a particular student.

The authors initiated a study of the possibility of using the prognostic model of competence in the formation of students' educational needs among the students of the medical university. For this purpose, the questionnaire was devised; the Likert scale was used to assess the level of the personal significance of the indicated needs (from the "very important" to the "unimportant") (Table 1). The respondents were the junior (2nd year of study; age – 18–20) and senior (5th year of study; age – 22–25) students. Each group was represented by 50 respondents (100 students in total participated in the study). The results of the questionnaire survey are presented in the Table 1.

Thereafter, the results representing the personal significance (“very important” and “important”) were put together and illustrated in a more visual and convenient to peruse way (Figures 1 and 2).

Table 1

The comparison of the respondents’ educational needs

		Very important		Important		Neutral		Rather unimportant		Unimportant	
Year of study		2	5	2	5	2	5	2	5	2	5
Educational needs											
1.	Professional self-actualization	16	38	19	12	15	–	–	–	–	–
2.	Participation in the scientific life of the university	3	14	11	19	34	15	1	–	1	2
3.	Creative and artistic self-actualization	9	11	15	30	23	9	3	–	–	–
4.	Maintaining and promoting health	23	38	21	11	6	1	–	–	–	–
5.	Finding psychological comfort in an educational institution	32	38	13	12	5	–	–	–	–	–
6.	Comfortable family relationships	42	44	8	6	–	–	–	–	–	–
7.	Volunteering	2	5	17	12	18	24	12	6	1	3
8.	Development of communication skills	20	23	20	24	10	3	–	–	–	–
9.	Learning foreign languages	8	18	29	25	13	4	–	–	–	1
10.	Cultural activities	3	17	27	27	19	3	1	3	–	–
11.	Participation in sport events	3	8	10	12	27	27	4	–	6	3
12.	Building friendships	27	29	18	18	4	3	–	–	1	

The needs of importance: 2nd-year students

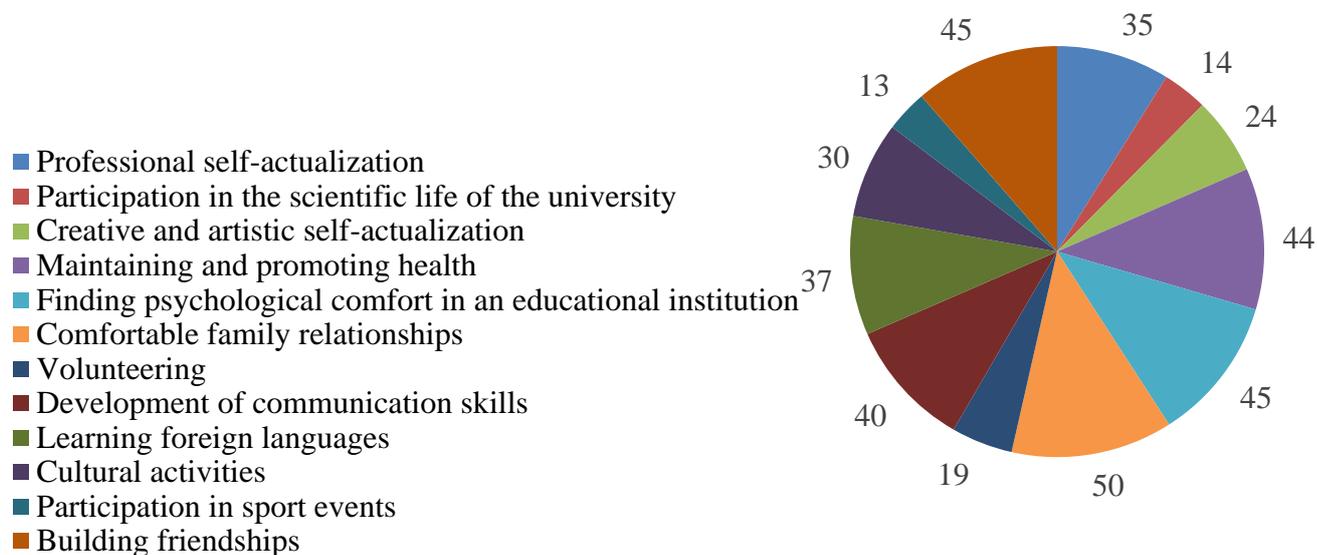


Figure 1. The needs of personal significance of 2nd-year students

The Figure 1 shows that the second-year students give priority to such aspects as comfortable family relationships (50), maintaining and promoting health (48), finding psychological comfort in an educational institution (45), and building friendship (45). The needs of the least significance according to the results are: participation in sport events (13), participation in scientific life of the university (14).

The needs of importance: 5th-year students

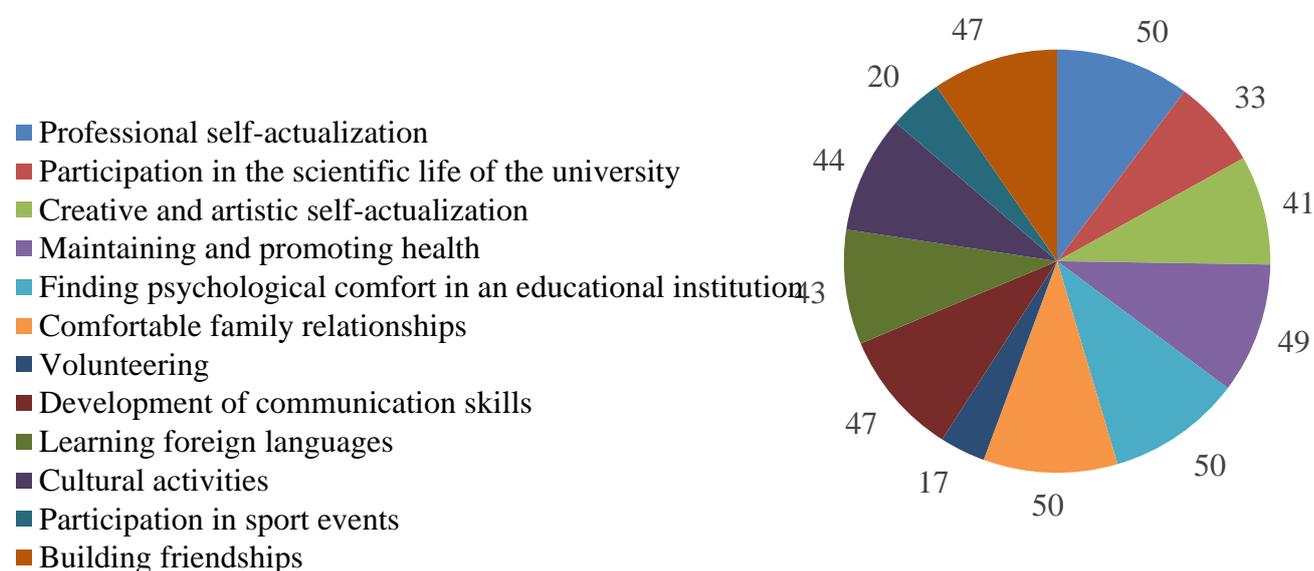


Figure 2. The needs of personal significance of 5th-year students

The Figure 2 shows that the 5th-year students prioritize comfortable family relationships (50), professional self-actualization (50: >15 than the second-year students), finding psychological comfort in an educational institution (50: >5), maintaining and promoting health (49: <5), and building friendship (47: >2).

A significant increase is observed in the need for professional self-actualization (50: >15). Unlike junior students, the senior ones also opt for the development of communication skills (47: >7). Both of these changes might be substantiated by their practical experience in their professional activities.

Surprisingly, volunteering seem to be significant to a quite low number of respondents in both groups (19 second-year students vs 17 fifth-year students). In senior students, this type of activity shows the least personal significance of all the indicated categories. However, it is explainable by their active involvement as medium-grade medical personnel, being engaged at international sports competitions, forums, conventions and rallies.

Thus, the group of respondents aged between 18 and 25 years was identified to be heterogeneous in terms of the manifestation level of the educational needs. In junior (2nd year of study) and senior (5th year) students, the manifestation level of twelve groups of educational needs was different. Interpreting the results of the survey, we note the insufficient manifestation of the educational needs in professional self-actualization and participation in the scientific life of the university in the 2nd-year students. This complicates their further specialization, affects their motivation to acquire fundamental professional knowledge and to take part in students research work. Moreover, in the educational work with junior students, the strategies should be devised with the focus on the development of altruistic personality traits to increase the manifestation level of the need for volunteering.

Based on the analysis of the survey data, we proposed prognostic models of competence for 2nd- and 5th-year medical students, where the recommended level of

manifestation of educational needs for junior and senior students is presented (see Table 2).

Table 2

The recommended manifestation level of educational needs

	Educational needs	2nd year students	5th-year students
1.	Professional self-actualization	85–90 %	90–100 %
2.	Participation in the scientific life of the university	45–55 %	65–75 %
3.	Creative and artistic self-actualization	50–60 %	80–90 %
4.	Maintaining and promoting health	85–90 %	90–100 %
5.	Finding psychological comfort in an educational institution	85–90 %	90–100 %
6.	Comfortable family relationships	85–90 %	90–100 %
7.	Volunteering	50–60 %	70–80 %
8.	Development of communication skills	80–90 %	85–95 %
9.	Learning foreign languages	80–90 %	85–95 %
10.	Cultural activities	70–80 %	80–90 %
11.	Participation in sport events	40–50 %	45–55 %
12.	Building friendships	85–95 %	90–100 %

The main goal of creating these models is to define the key points in guiding the students on their way to becoming medical specialists, to encourage the awareness formation of what the students of the medical university must achieve by their fifth year of study. The 2nd-year students belong to the new generation of modern youth. They often prefer entertainment to professional interests and laying the groundwork for their future professional activities. At the same time, these students are the future of healthcare in 7–10 years.

The choice of interests and educational needs influences the level of professional competence and motivation for professional self-actualization which students will acquire in a few years. Future graduates of a medical university with various specialist areas need to acquire such knowledge, abilities, skills and qualities that will allow them

to fulfil a very important social role – active participation in the promotion of healthy lifestyle behaviours, therapeutic and clinical activities, in the campaigns aiming to increase the country's birth rate and decrease in mortality and disability rate among the population.

The conducted survey revealed a low interest in professional activities in the second-year students. Such a level of this educational need may hamper their professional self-identification and maintaining professionalism. Based on the ideal predictive model of educational needs, it is necessary to gently lead second-year students to their focus on professional activities. Facilitation in the formation of awareness and motivation in students is possible through tailored educational activities, practice- and problem-oriented training, engagement in scientific research, and direct communication on the development of educational needs at lectures (with the entire cohort of students), in the classroom (with a group), via individual consultations. Teachers, curators and tutors, representatives of the deanery, heads of student scientific societies should work actively on the development of the educational needs of junior students.

Литература

1. Богоудинова Р.З., Казакова У.А. Социокультурный контекст информационно-коммуникативных технологий: вызовы и риски. Казань: Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2021;(1): 6–11.

2. Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. Цифровизация образования. Барьеры и риски Инновации и качество профессионального образования. Казань: *Общество с ограниченной ответственностью «Редакционно-издательский центр “Школа”*»; 2021: 44–46.

3. Макарова О.Ю. *Педагогическая система профессионального воспитания студентов медицинских вузов*: дис. ... д-ра пед. наук. Казань; 2014.

4. Гавриленко Л.С., Чупина В.Б., Тарасова Т.И. «Образовательные потребности»: теоретический анализ понятия. *Современные проблемы науки и образования*. 2016;(6).

5. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*. 1948;(2). URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/go,0;fs,0/ [дата обращения: 08.08.2021].

6. Khasanova G.B., Valeyeva N.Sh., Kupriyanov R.V. et al. Anthropological training as a means of formation of professional competence of a social worker. Kazan: *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018;8(10): 129–135.

7. Knowles M.S. *The modern practice of adult education. From Pedagogy to Andragogy*. Chicago, New York: The Adult Education Company; 1980.

8. Макарова О.Ю., Горбунова Д.В. Роль ценностно-смыслового компонента мотивации в профессиональном саморазвитии и языковой адаптивности студентов медицинского вуза. Казань: *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019;7(5).

9. Дрешер Ю.Н. *Андрогогика. Современные технологии в подготовке и проведении учебного процесса: Учебно-методическое пособие*. Казань: Медицина; 2017.

References

1. Bogoudinova R.Z., Kazakova U.A. Sociocultural context of information and communicative technologies: challenges and risks. Kazan: *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2021;(1): 6–11. (In Russ.)

2. Ratner F.L., Sigal N.G. Digitalization of education. Barriers and risks. Innovation and the quality of vocational education. Kazan: *Obchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju "Redakzionn-izdatel'skij centr "Shkola"*. 2021: 44–46. (In Russ.)

3. Makarova O.Yu. *Pedagogical system of professional education of students of medical universities: dis. ... Dr. ped. sciences*. Kazan; 2014. (In Russ.)

4. Gavrilenko L.S., Chupina V.B., Tarasova T.I. "Educational needs": theoretical analysis of definition. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya*. 2016;(6). (In Russ.)

5. Ushinsky K.D. Collected works. 1948;(2). Available from: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/go,0;fs,0/ [accessed: 08.08.2021]. (In Russ.)

6. Khasanova G.B., Valeyeva N.Sh., Kupriyanov R.V. et al. Anthropological training as a means of formation of professional competence of a social worker. Kazan: *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018;8(10): 129–135. (In Russ.)

7. Knowles M.S. *The modern practice of adult education. From Pedagogy to Andragogy*. Chicago, New York: The Adult Education Company; 1980.

8. Makarova O.Yu., Gorbunova D.V. The role of a sense-value component of motivation in the professional selfdevelopment and the development of language adaptability of students of medical university. Kazan: *Mir nauki. Pedagogika i psichologija*. 2019;7(5). (In Russ.)

9. Dresher Yu.N. *Modern technologies in the preparation and implementation of the educational process: Study guide*. Kazan: Medicina; 2017. (In Russ.)

Авторы публикации

Макарова Ольга Юрьевна –

*доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков
Казанский государственный медицинский
университет
Казань, Россия*

E-mail: mrs.makarova@yandex.ru

Горбунова Дарья Владимировна –

*старший преподаватель кафедры иностранных
языков
Казанский государственный медицинский
университет
Казань, Россия*

E-mail: darya.gorda@yandex.ru

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 13.08.2021

Одобрена после рецензирования: 7.09.2021

Принята к публикации: 10.09.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Makarova Olga Yurievna –

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Head of the Department of Foreign
Languages
Kazan State Medical University
Kazan, Russia*

E-mail: mrs.makarova@yandex.ru

Gorbunova Daria Vladimirovna –

*Senior Lecturer, Department of Foreign
Languages
Kazan State Medical University
Kazan, Russia*

E-mail: darya.gorda@yandex.ru

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 13.08.2021

Approved after peer reviewing: 7.09.2021

Accepted for publication: 10.09.2021

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

Казанский лингвистический журнал
Международный научный рецензируемый журнал
Главный редактор – С.С. Тахтарова
Выпускающий редактор – А.Р. Лисенко
Шеф-редактор – Д.Р. Сабирова
Ответственный редактор – А.А. Абдрахманова
Научные редакторы:
Ф.Л. Ратнер (педагогика)
Л.Е. Бушканец (литературоведение)
Л.Р. Сакаева (лингвистика)

Kazan Linguistic Journal
International peer-reviewed journal
Chief editor – S.S. Takhtarova
Executive editor – A.R. Lisenko
Press and editorial manager – D.R. Sabirova
Responsible editor – A.A. Abdrakhmanova
Scientific editors:
F.L. Ratner (pedagogics)
L.E. Bushkanets (literary studies)
L.R. Sakaeva (linguistics)

Дата выхода в свет: 30.09.2021. Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 70x108 1/16.

Усл. печ. л. 9,3. Тираж 500 экз., первый завод 50 экз. Заказ № 88/9.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии Издательства Казанского университета

Адрес: ул. Профессора Нужи́на, 1/37, г. Казань, Россия, 420008 Телефон: +7 (843) 233-73-59, +7 (843) 233-73-28

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции

Редакция не несет ответственности за содержание публикаций

Распространяется бесплатно

Date of publication: 30.09.2021. Offset paper. Printing is digital. Format 70x108 1/16. Conv. print sheets 9,3.

Edition of 500 copies, the first factory 50 copies. Order № 88/9. Printed from the finished layout

in the printing house of Kazan University publishing House

Address: 1/37, Professor Nuzhina str., Kazan, Russia, 420008

Phone: +7 (843) 233-73-59, +7 (843) 233-73-28

Reprinting of materials is allowed only with the written permission of the editorial Board

The editors are not responsible for the content of publications

Available free of charge