



*Дата выхода: 30 октября 2021 г.*

**Электронный  
научно-образовательный журнал  
«ГРАНИ ПОЗНАНИЯ»**

**№ 5(76) 2021**

**Учредитель:**

**Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»**

**Свидетельство о регистрации Эл № ФС77-31054 от 01 февраля 2008 года,  
зарегистрирован Федеральной службой по надзору  
в сфере массовых коммуникаций, связи  
и охраны культурного наследия**

**ISSN: 2588-0365**

***Редакционная коллегия:***

*Коротков А.М. – главный редактор*

*Штыров А.В. – заместитель главного редактора*

*Караваева А.С. – редактор*

*Спиридонова О.И. – дизайнер*

**grani@vspu.ru  
8 (8442) 60-28-88**

## СОДЕРЖАНИЕ

---

### **Педагогические науки**

- АЗЛЕЦКАЯ Е.Н., ЗАМАЕВА Е.Н. Индивидуально-типологические особенности агрессивных детей 9–10 лет ..... 3
- БУРЫКИНА К.Ю., САВИН Г.А. Биология и биохимия вирусов. изучение неклеточной формы жизни в школьном курсе биологии ..... 13
- НИКИТЕНКО А.А. Приемы и методы психолого-педагогической и логопедической помощи детям со сложными нарушениями в развитии ..... 18
- ОГАР А.Н., МАШКОВА С.В. Освоение познавательных универсальных учебных действий младшими школьниками в процессе проведения опытов ..... 24
- ПУТИЛО О.О., САВИНА Л.Н. Использование инфографики «Тип месяца» в процессе проектной деятельности на уроке литературы (на материале изучения романа-эпопеи М.А. Шолохова «Тихий Дон») ..... 28

---

### **Филологические науки**

- БУДАРИНА Ж.С., ХРАПКО Д.В. Особенности перевода китайских общественно-политических текстов (на материале новогодних обращений председателя КНР) ..... 32
- ДЬЯКОВА А.А. Нейтрализация конфликта в испанской лингвокультуре ..... 36
- ИВАНОВА Ю.М., ШЕЛЕГОВА К.К. Игровая коммуникация в жанре флирта ..... 44
- КОМАРОВ Е.Н. К вопросу об особенностях перевода культурологических реалий в текстах сми ..... 51

---

### **Экономические науки**

- ТАЙМАСХАНОВ Х.Э., АЗИЕВА Р.Х., НАГАЕВА Р.Х. Теоретические аспекты кадровой политики в органах государственной власти ..... 57

## Педагогические науки

УДК 37.015.324

**Е.Н. АЗЛЕЦКАЯ, Е.Н. ЗАМАЕВА**

(Краснодар)

### ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНЫХ ДЕТЕЙ 9–10 ЛЕТ

*В статье отмечается увеличение числа детей, склонных к агрессивным формам поведения. Обосновывается актуальность изучения индивидуально-типологических характеристик агрессивных детей младшего школьного возраста. Выделенные индивидуально-типологические особенности дают возможность приблизиться к пониманию общих закономерностей, на основе которых базируется агрессивность детей 9–10 лет. Практическая значимость работы заключается в возможности использовать полученные в ходе исследования результаты в деятельности психологических служб образовательных организаций по профилактике и коррекции агрессивности детей младшего школьного возраста.*

**Ключевые слова:** агрессивность, агрессивное поведение, профилактика агрессивности, индивидуально-типологические особенности, младший школьный возраст.

---

**ELENA AZLETSKAYA, ELIZAVETA ZAMAEVA**

(Krasnodar)

### INDIVIDUAL AND TYPOLOGICAL FEATURES OF AGGRESSIVE CHILDREN OF 9–10 YEARS OLD

*The article deals with an increase in the number of children prone to aggressive forms of behavior. The urgency of studying the individual-typological characteristics of aggressive children of primary school age is substantiated. The singled out individual-typological features make it possible to get closer to understanding the general patterns on the basis of which the aggressiveness of children of 9–10 years old is based. The practical significance of the work lies in the possibility of using the results obtained in the course of the study in the activities of the psychological services of educational organizations for the prevention and correction of the aggressiveness of children of primary school age.*

**Key words:** aggressiveness, aggressive behavior, prevention of aggressiveness, individual typological characteristics, primary school age.

Учителя в школе отмечают, что с каждым годом все больше и больше агрессивных детей. Часто педагоги просто не знают, как справиться с агрессивным поведением детей, чтобы обеспечить эффективность образовательного процесса.

Увеличение числа детей, склонных к агрессивным формам поведения, подчеркивает задачу изучения типичных индивидуально-личностных качеств, вызывающих эти опасные явления. Изучение агрессивности особенно важно в младшем школьном возрасте, когда эта черта находится на стадии своего формирования и когда все еще можно принимать своевременные профилактические меры [29].

Проблеме агрессивности личности в целом и детей в частности посвящено большое количество работ, как в отечественной, так и зарубежной психологии. В отечественной педагогике и психологии проблемой агрессии занимались: Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, М.М. Кольцова, Т.А. Комиссаренко, Н.Д. Левитон, В.С. Мухина, С.Я. Рубинштейн и др. [4, 5, 6, 21, 30]. Многоплановое исследование этой проблемы в отечественной психологии нашли отражение в работах таких авторов, как Г.М. Андреева, В.В. Знаков, С.В. Еникполов, Л.П. Колчина, Н.Д. Левитов, О.Ю. Михайлова, А.А. Реан, Е.В. Романин, С.Е. Рошин, Т.Г. Румянцева и др. [1, 29, 31]. Л.И. Божович, М.М. Кольцова, Т.А. Комиссаренко, М.И. Лисина, В.С. Мухина и другие ученые уделяли внимание разработке способов преодоления агрессивности [4, 18, 21].

Агрессивное поведение берет свое начало в раннем и дошкольном детстве [4]. Многие факторы способствуют агрессивности детей, в том числе увеличение числа патологических родов,

которые оставляют последствия в виде повреждения головного мозга ребенка [24, 33], особенности психики ребенка и не достаточное внимание семьи и школы к нервно-психическому состоянию детей [15, 18], пропаганда культа насилия средствами массовой информации [11, 19] и др. Таким образом, проявление агрессивности объясняется как биологическими, так и социальными факторами.

Агрессивность также может быть нормальной реакцией человека во время борьбы за выживание [3]. Большинство авторов сходятся во мнении, что поведение агрессивно при наличии двух объяснительных условий: когда имеют место губительные для жертвы последствия и когда нарушены социальные нормы поведения. Следовательно, агрессивность можно рассматривать с одной стороны как биологически целесообразную форму поведения, которая способствует выживанию и адаптации, с другой – агрессивность расценивается как поведение, противоречащее позитивной сущности человека.

Анализ литературных источников позволил понять, что поведение в детстве позволяет надежно прогнозировать поведение в зрелом возрасте. Именно поэтому целью нашей работы стало выявление особенностей индивидуальных типологических характеристик агрессивных детей младшего школьного возраста как основы для разработки системы мер профилактики деструктивной агрессивности.

С целью выявления индивидуально-типологических особенностей детей младшего школьного возраста с агрессивным поведением нами было проведено исследование. В исследовании приняли участие 45 обучающихся начальных классов в возрасте 9–10 лет. Из них: 24 мальчика и 21 девочка.

Диагностика агрессивности детей проводилась с помощью опросника Басса-Дарки в модификации Г.В. Резапкиной [35]. С целью выявления особенностей детей младшего школьного возраста нами был использован детский вариант личностного теста Р. Кеттелл, представляющий собой модификацию применительно к детям взрослого варианта 16-факторного личностного теста в адаптации Р.С. Немова [22]. В качестве дополнительных методов исследования личности применились тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен [10]; методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой (модификация Н.В. Глобы) [8]; методика «Q–сортировка» В. Стефансона (адаптация В.И. Им. В.М. Бехтерева) [26].

Для статистической обработки полученных результатов использовались описательная статистика и U-критерий Манна-Уитни (для несвязных выборок). Расчеты производились при помощи SPSS Statistics.

Результаты исследования агрессивности свидетельствуют о том, что у детей младшего школьного возраста присутствуют все формы агрессивного поведения с различной степенью выраженности (см. табл. 1).

Таблица 1

**Распределение респондентов по уровню  
проявления различных форм агрессивного поведения**

Шкалы агрессивного поведения	Распределение показателей по уровням агрессивности					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Доля	Количество	Доля	Количество	Доля	Количество
Физическая агрессия	62,22	28	20,00	9	17,78	8
Косвенная агрессия	60,00	27	22,22	10	17,78	8
Раздражение	26,67	12	20,00	9	53,33	24
Негативизм	55,56	25	17,78	8	26,66	12
Обида	60,00	27	26,67	12	13,33	6
Подозрительность	37,78	17	15,56	7	46,65	21
Вербальная агрессия	48,89	22	24,44	11	26,67	12

Из табл. 1 следует, что каждому второму респонденту присуща готовность к проявлению негативных чувств – вспыльчивость, грубость и прочее, а также склонность приписывать окружающим людям негативные замыслы, видеть скрытый смысл в их поступках. В литературе раздражительность трактуется как состояние чрезмерного возбуждения, как реакции на неприятность, нетерпимость или гнев [27], а также как склонность несоразмерно реагировать на обыденные раздражители, выражая в словах и поступках недовольство и неприязнь к окружающим [28]. Исследователи полагают, что раздражение по отношению к людям – нормальное явление, когда оно ситуативно и не приводит к более сильным эмоциональным реакциям (аффекту, гневу), принуждению и агрессивным действиям [20]. Известно, что раздражительность возникает, когда что-либо или кто-либо не соответствует ожиданиям человека. По-видимому, дети младшего школьного возраста в силу недостаточной развитости эмоционально-волевой сферы не всегда способны регулировать свое поведение. Считается, что в легкой степени подозрительность – допустимое и даже полезное качество, питающее информацией человека. Однако высокая степень выраженности данного качества может быть связана с заниженной самооценкой либо с негативным опытом в прошлом.

Как следует из табл. 1, почти для двух третей респондентов в меньшей степени характерны проявления чувства вины, физической агрессии и обиды. Более чем для половины респондентов свойственен низкий уровень проявления негативизма. Мы связываем эту тенденцию с тем, что для детей младшего школьного возраста в большей мере характерно убеждение в том, что он не является плохим человеком. Высокая самооценка обеспечивает ребенку самоуважение и хорошее отношение к самому себе. В связи с тем, что развитие личности в младшем школьном возрасте включает не только формирование самооценки и представлений о себе, но и усвоение социальных норм, то использование физической силы против другого лица – сверстника, ими не одобряется. Поскольку обида – это проявление детского эго-состояния [12], мы солидарны с мнением исследователей, утверждающих, что ребенок младшего школьного возраста, эмоционально реагируя на значимые события, совершенствует способность подавлять нежелательные эмоциональные реакции, в том числе и обидчивость [17, 32]. Исходя из понимания детского негативизма Т.П. Клейниковой «как поведения ребенка, при котором он неосознанно пытается противостоять директивным воздействиям» [14, с. 132], полагаем, что у большей части детей младшего школьного возраста 9–10 лет удовлетворена потребность в учете их желаний в самоутверждении, защите своего «Я» от вторжения в границы индивидуальных притязаний.

Исходя из цели нашего исследования, мы разделили выборку респондентов на группы:

1. группа неагрессивных – это дети с низким и средним показателем агрессивности из них: мальчиков 18 человек (40,00%), девочек 16 человек (35,56%);
2. группа агрессивных – это дети с высоким показателем агрессивности из них: мальчиков 6 человек (13,33%), девочек 5 человек (11,11%);

Показатель агрессивности мы рассчитывали, как сумму показателей физической, косвенной и вербальной агрессии, который имеет в выделенных группах статистическое различие на высоком уровне значимости ( $p \leq 0,001$ ).

Далее анализ индивидуально-типологических особенностей детей младшего школьного возраста мы проводили и описывали с учетом выделенных нами групп респондентов.

Показатели экстраверсии выше у респондентов группы с неагрессивным поведением, как в целом, так и у респондентов групп, сформированных по половому признаку, чем у респондентов групп с высокой агрессивностью. Причем у неагрессивных девочек этот показатель выше, чем у неагрессивных мальчиков. Аналогичные результаты по показателям «уверенность в себе», «добросовестность», «оптимизм», «самоконтроль» и «невозмутимость». Для расчета статистической значимости различий мы применили U-критерий Манна-Уитни. В табл. 2 представлены коэффициенты асимптотической значимости (2-сторонней) индивидуально-типологических особенностей детей младшего школьного по группам (см. табл. 2 на с. 6).

Таблица 2

**Коэффициенты значимости различий  
показателей личностного теста Р. Кеттелл [22] между группами**

Группы	Шкалы, соответствующие основным чертам личности ребенка										
	Э	У	ЭВ	Н	Б	Д	См	П	О	Сам	НВ
Агрессивные – Неагрессивные	0,00	0,00	0,00	0,00	0,44	0,00	0,13	0,24	0,16	0,00	0,00
Неагрессивные мальчики – Неагрессивные девочки	0,01	0,91	0,01	0,89	0,14	0,00	0,53	0,97	0,71	0,52	0,20
Неагрессивные мальчики – Агрессивные мальчики	0,00	0,00	0,00	0,00	0,19	0,00	0,35	0,92	0,00	0,00	0,07
Неагрессивные девочки – Агрессивные девочки	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,19	0,15	0,00	0,00	0,09
Агрессивные мальчики – Агрессивные девочки	0,03	0,54	0,09	0,10	0,03	0,73	0,48	0,63	0,44	0,04	0,89

*Примечание:* Э – экстраверсия; У – уверенность; ЭВ – эмоциональная возбудимость; Н – независимость; Б – благоразумие; Д – добросовестность; См – смелость; П – практичность; О – оптимизм; Сам – самоконтроль; НВ – невозмутимость.

Из табл. 2 следует, что такие черты личности, как экстраверсия, уверенность, добросовестность, самоконтроль, неагрессивных респондентов значимо выше на уровне  $p \leq 0,001$  по сравнению с показателями этих шкал агрессивных респондентов. У групп неагрессивных респондентов показатели по вышеуказанным шкалам находятся в зоне средневысоких значений, а агрессивных – в зоне низких. В то же время у респондентов с высоким уровнем агрессивности значимо выше ( $p \leq 0,001$ ) показатели эмоциональной возбудимости, независимости и нервной напряженности по сравнению с показателями по этим же шкалам неагрессивных респондентов. Они находятся в зоне высоких значений, а неагрессивных – в зоне средних.

Следовательно, индивидуально-типологические особенности детей младшего школьного возраста 9–10 лет с высоким уровнем агрессивности заключаются в следующем. Эти дети характеризуются как нетерпеливые, легковозбудимые, реактивные. Для детей с повышенной возбудимостью характерны неустойчивость внимания, повышенная двигательная активность. Они эмоционально остро реагируют на свои неудачи, плохо контролируют свои эмоции и поведение, испытывают психологические и поведенческие трудности в приспособлении к новой обстановке, условиям жизни. Это может быть связано со многими факторами: особенностями темперамента [23], с негативными параметрами эмоционально-волевой регуляции [34], с типом семейного воспитания [7], неудовлетворенными потребностями ребенка [30] и др.

У девочек, не проявляющих агрессивность показатели экстраверсии ( $p \leq 0,001$ ), эмоциональной возбудимости ( $p \leq 0,001$ ), добросовестности ( $p \leq 0,01$ ) значимо выше по сравнению с показателями по этим же шкалам неагрессивных мальчиков и находятся в зоне высоких и средних значений. Следовательно, неагрессивных девочек можно характеризовать как открытых, доброжелательных, общительных, участливых, внимательных к людям, ответственных и исполнительных детей. У неагрессивных мальчиков данные характеристики менее выражены, несмотря на то что они находятся в зоне средних значений. Возможно, это связано с социальными ожиданиями и полоролевыми стереотипами общества в воспитании детей разного пола. Кроме того, экспериментальная психология оперирует большим количеством эмпирических данных о том, что девочки начальной школы превосходят своих



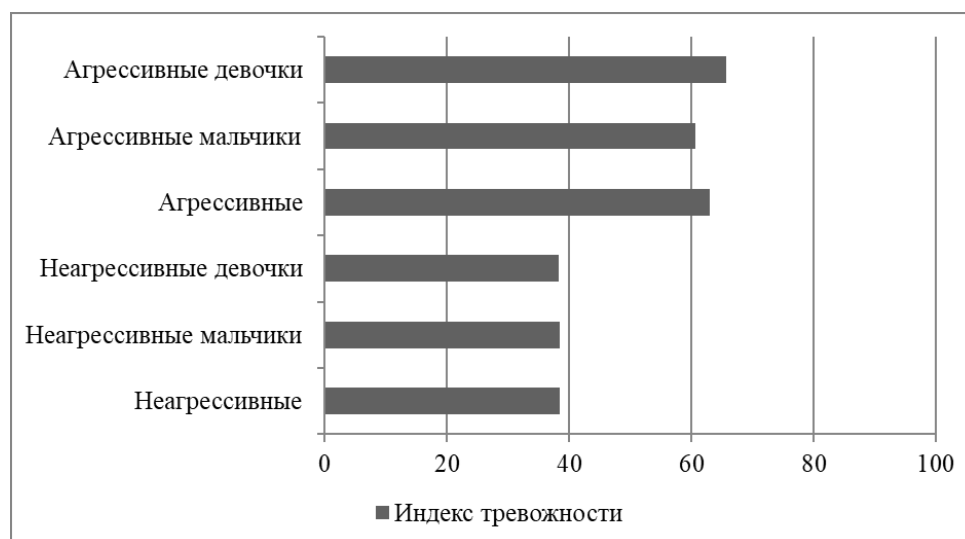
сверстников мужского пола в темпах развития, что, возможно сказывается, в том числе, на поведении. Более того имеются данные, подтверждающие, что женский педагогический состав образовательной организации создает для девочек лучшие, чем для мальчиков условия развития [13].

Сравнительный анализ статистической значимости различий показателей личностного типа неагрессивных мальчиков и девочек с агрессивными респондентами того же пола обнаруживает схожий результат. Так, показатель экстраверсии неагрессивных мальчиков и девочек значимо выше на уровне  $p \leq 0,001$  по сравнению с показателем экстраверсии агрессивных сверстников того же пола: мальчиков и девочек. Показатель уверенности неагрессивных мальчиков и девочек так же значимо выше на уровне  $p \leq 0,001$  по сравнению с показателем экстраверсии агрессивных сверстников того же пола: мальчиков и девочек. Показатель добросовестности неагрессивных мальчиков и девочек значимо выше ( $p \leq 0,001$ ) показателя экстраверсии агрессивных сверстников того же пола: мальчиков и девочек. Аналогично показатели шкал «добросовестность» и «самоконтроль» значимо выше ( $p \leq 0,001$ ) по сравнению с теми же показателями агрессивных сверстников того же пола: у мальчиков и у девочек. При этом показатели шкал «эмоциональная возбудимость», «независимость» значимо ниже ( $p \leq 0,001$ ) у неагрессивных респондентов, чем у агрессивных.

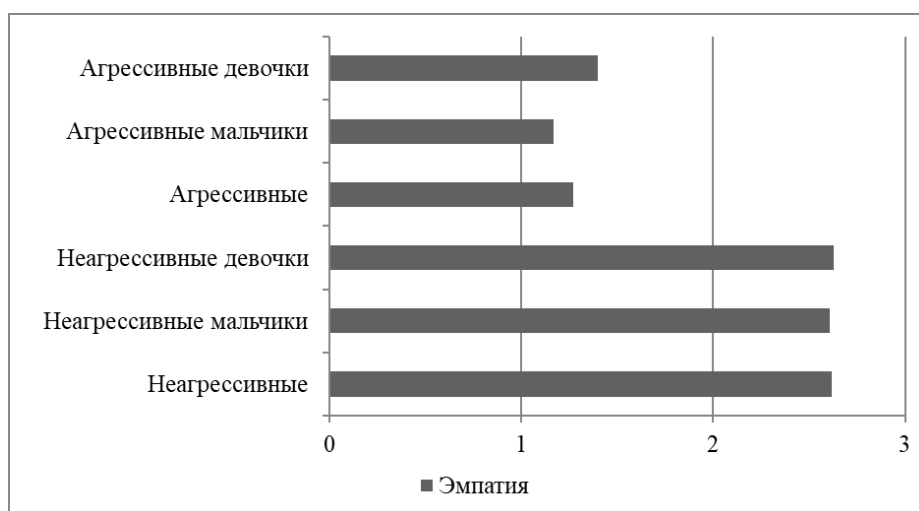
Следовательно, агрессивным детям младшего школьного возраста 9–10 лет, независимо от половой принадлежности, характерны с одной стороны такие личностные черты, как невыдержанность, неумение контролировать свое поведение, стремление доминировать над окружающими людьми, а с другой – сниженный уровень ответственности, ранимость и равнодушие к окружающим. Мы полагаем, что наблюдается тенденция к амбивалентности личностных черт, развитие которой может привести к формированию внутриличностного конфликта. Что, в свою очередь, может только усиливать агрессивность и, прежде всего, аутоагрессию.

У агрессивных девочек на уровне низкой статистической значимости ( $p \leq 0,05$ ) выше показатели экстраверсии, благоразумия и самоконтроля, чем у агрессивных мальчиков. Однако показатели умения контролировать свое поведение, как у агрессивных девочек, так и у агрессивных мальчиков, находятся в зоне низких значений, а показатели беспечности, склонности к риску – в зоне средних.

На рис. 1 отображены средние значения индекса тревожности по группам детей младшего школьного возраста, полученные при помощи теста тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен [10], а на рис. 2 – средние значения показателя эмпатии выявленные при помощи методики «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой [8] (см. рис. 1 и рис. 2).



**Рис. 1.** Показатели средних значений теста тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен [10] по группам



**Рис. 2.** Показатели средних значений методики «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой [8] по группам

Как видно из рис. 1, средние значения индекса тревожности респондентов в группах неагрессивных ниже, чем агрессивных и примерно равны: в группе неагрессивных в целом 38,45%, в группе неагрессивных мальчиков – 38,49%, девочек – 38,39%. В связи с тем, что значения индекса тревожности детей в группах неагрессивных респондентов находятся в пределах от 20 % до 50 %, то они находятся в зоне среднего уровня тревожности, статистически значимо не различаются ( $p > 0,05$ ) (см. табл. 3).

*Таблица 3*

**Коэффициенты значимости различий показателей теста тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен [10] и методики «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой [8] между группами**

Группы	Индекс тревожности	Эмпатия
Агрессивные – Неагрессивные	0,00	0,00
Неагрессивные мальчики – Неагрессивные девочки	0,77	0,93
Неагрессивные мальчики – Агрессивные мальчики	0,02	0,00
Неагрессивные девочки – Агрессивные девочки	0,00	0,00
Агрессивные мальчики – Агрессивные девочки	0,25	0,41

Анализ рис. 1 и 2, табл. 3 показал, что имеются значимые различия индекса тревожности и эмпатии между показателями групп агрессивных и неагрессивных респондентов ( $p \leq 0,01$ ); значимые различия индекса тревожности между агрессивными и неагрессивными мальчиками ( $p \leq 0,05$ ) и эмпатии между агрессивными и неагрессивными мальчиками ( $p \leq 0,01$ ); индекса тревожности и эмпатии между агрессивными девочками и неагрессивными девочками на уровне  $p \leq 0,01$ .

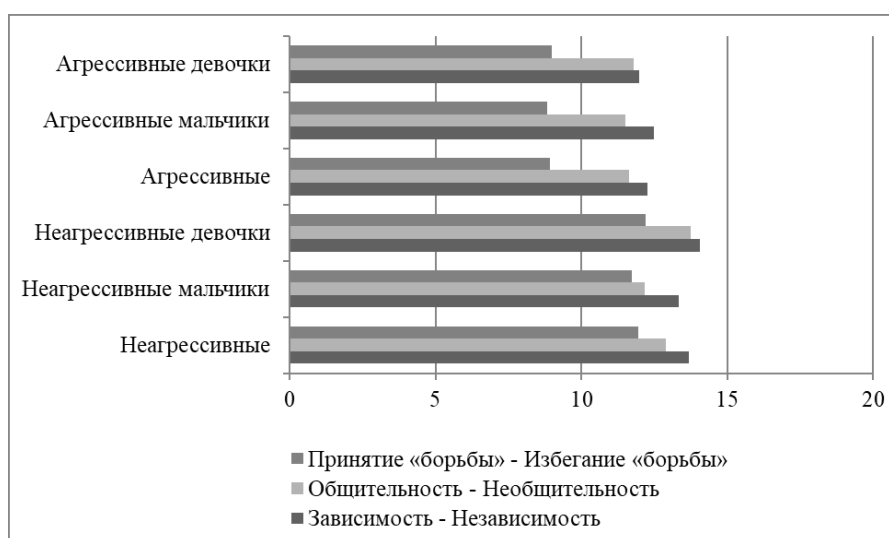
Следовательно, для агрессивных детей младшего школьного возраста присущ высокий уровень тревожности (более 50%) и низкий уровень эмпатии (менее 3 баллов) как в целом, так и в группах по половой принадлежности. Заметим, что ряд авторов утверждает, что следствием деструктивного поведения является именно повышенный уровень тревожности детей младшего школьного возраста [9, 25]. Кроме того, если учесть, что, по мнению многих авторов, изучающих эмпатию, ее составляющими являются различные компоненты: когнитивный (понимание состояния другого), эмоциональный (сопереживание и сочувствие), поведенческий (помощь и поддержка другого) [36], то эмпатия может предотвратить агрессивное поведение. А.Г. Басова пишет: «Первый механизм относится



к когнитивному компоненту эмпатии и действует через способность индивида к принятию роли. Чем в большей степени человек способен понять позицию другого, тем агрессивное поведение менее вероятно. ... Второй механизм связан с эмоциональным компонентом эмпатии, через который агрессор может испытывать боль жертвы, и этим будет ингибироваться его собственное агрессивное поведение во избежание эмоционального стресса, вызванного ситуацией или для уменьшения страдания жертвы» [2, с. 257]. Таким образом, полученный результат закономерен.

В группе агрессивных респондентов значимые различия между мальчиками и девочками не выявлены ( $p > 0,05$ ).

На рис. 3 отображены средние значения основных тенденций поведения респондентов полученные при помощи методики «Q – сортировка» В. Стефансона [26] (см. рис. 3).



**Рис. 3.** Показатели средних значений методики «Q – сортировка» В. Стефансона [26] по группам

На рис. 3 видно, что в группах неагрессивных респондентов преобладают следующие тенденции поведения: зависимость ( $k > 10$ ), общительность ( $k > 10$ ), избегание «борьбы» ( $k > 10$ ), где  $k$  – коэффициент доминирующей тенденции. В группах агрессивных детей младшего школьного возраста преобладают следующие тенденции поведения: зависимость ( $k > 10$ ), общительность ( $k > 10$ ), принятие «борьбы» ( $k < 10$ ).

В табл. 4 представлены коэффициенты асимптотической значимости (2-сторонней) различий доминирующих тенденций в межличностном поведении детей младшего школьного возраста между группами.

*Таблица 4*

**Коэффициенты значимости различий показателей методики «Q – сортировка» В. Стефансона [26] между группами**

Группы	Дихотомические пары основных тенденций поведения человека в группе		
	Зависимость – Независимость	Общительность – Необщительность	Принятие «борьбы» – Избегание «борьбы»
Агрессивные – Неагрессивные	0,05	0,37	0,00
Неагрессивные мальчики – Неагрессивные девочки	0,40	0,22	0,70

Группы	Дихотомические пары основных тенденций поведения человека в группе		
	Зависимость – Независимость	Общительность – Необщительность	Принятие «борьбы» – Избегание «борьбы»
Неагрессивные мальчики – Агрессивные мальчики	0,34	0,59	0,01
Неагрессивные девочки – Агрессивные девочки	0,08	0,48	0,00
Агрессивные мальчики – Агрессивные девочки	0,50	0,93	0,36

Из табл. 4 следует, что между показателями доминирующих тенденций в межличностном поведении агрессивных и неагрессивных респондентов существуют статистически значимые различия в дихотомических парах «Зависимость – Независимость» ( $p \leq 0,05$ ) и «Принятие “борьбы” – Избегание “борьбы”» ( $p \leq 0,001$ ). Между показателями доминирующих тенденций в межличностном поведении агрессивных и неагрессивных респондентов мужского пола существуют статистически значимые различия в дихотомической паре «Принятие “борьбы” – Избегание “борьбы”» ( $p \leq 0,01$ ). Между показателями доминирующих тенденций в межличностном поведении агрессивных и неагрессивных респондентов женского пола существуют статистически значимые различия в дихотомической паре «Принятие “борьбы” – Избегание “борьбы”» ( $p \leq 0,001$ ). Между показателями доминирующих тенденций в межличностном поведении неагрессивных и агрессивных респондентов мужского и женского пола значимых различий не выявлено ( $p > 0,05$ ).

Следовательно, в целом для агрессивных детей младшего школьного возраста характерно межличностное взаимодействие, сопряженное с принятием «борьбы», в отличие от неагрессивных сверстников. Таким образом, для них свойственно активное стремление участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений. Однако такое поведение, скорее всего, внешнее, скрывающее истинное лицо ребенка, т. к. показатели доминирующей тенденции в межличностном поведении менее 20 баллов.

Анализ проведенного нами исследования позволяет выделить индивидуально-типологические особенности агрессивных детей младшего школьного возраста 9–10 лет:

1. низкий уровень экстраверсии, который проявляется в замкнутости, недоверчивости, обособленности, равнодушии к окружающим, обидчивости, неспособности скрывать свои отрицательные эмоции и строить взаимоотношения с окружающими людьми на положительной основе;
2. низкий уровень уверенности в себе, проявляющийся в ранимости, острой реакцией на неудачи, низком контроле эмоций, психологических и поведенческих трудностях в приспособлении к новой обстановке;
3. низкий уровень добросовестности, который проявляется в безответственности;
4. низкий уровень самоконтроля, который проявляется в неумении контролировать свое поведение;
5. низкий уровень эмпатии, который проявляется в дисбалансе межличностных отношений, определении социальной приемлемости поведения;
6. высокий уровень эмоциональной возбудимости, который приводит к повышенной нервной напряженности, неустойчивости внимания, повышенной двигательной активности;
7. высокий уровень независимости связан с проявлением беспечности и склонности к риску;
8. высокий уровень тревожности, проявляющийся в раздражительности, ожидании худшего;
9. межличностные отношения имеют тенденцию внешнего характера к принятию «борьбы», т. е. к активной демонстрации стремления участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений.

Разумеется, описанный выше тип не является исчерпывающим по индивидуальным особенностям детей младшего школьного возраста 9–10 лет с проявлением агрессивности. В то же время его выде-

ление приближает нас к пониманию общих закономерностей, на основе которых базируется агрессивность детей данного возраста.

Анализ научных источников и наш практический опыт показывает, что агрессивные действия могут быть направлены в социально приемлемые рамки с помощью положительного подкрепления неагрессивного поведения, ориентации ребенка на позитивную модель поведения, изменение условий, способствующих проявлению агрессии. Дальнейшую перспективу исследования мы видим в разработке системы профилактики деструктивного поведения на основе полученных данных исследования.

### Литература

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы. М.: Аспект-Пресс, 2001.
2. Басова А.Г. Теоретические аспекты взаимосвязи эмпатии и агрессии // Молодой ученый. 2012. № 8(43). С. 256–258. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/43/5272/> (дата обращения: 28.05.2020).
3. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль: Секреты причин насилия, мотивов убийств, враждебности, ненависти, разрушения, предрасположенности личности к насилию. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: Нева, 2001.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. [и др.]: Питер, 2008.
5. Выготский Л.С. Психология. М.: Эксмо-Пресс: Апрель Пресс, 2000.
6. Гальперин П.Я. К вопросу об инстинктах у человека // Вопросы психологии. 1976. № 1. С. 28–38.
7. Гасанова Г.А. Влияние типа семейного воспитания на развитие эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста // Вестник Дагестанского государственного университета. Сер. 2. Гуманитарные науки. 2017. Т. 32. № 4. С. 67–73.
8. Глоба Н.В. К проблеме методов исследования эмпатии у детей младшего школьного возраста // Вестник РГГУ. Сер.: Психология. Педагогика. Образование. 2008. № 3. С. 155–172.
9. Гуров В.А. Тревожность и здоровье младших школьников // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 4(82). С. 56–60.
10. Диагностика эмоционально-нравственного развития / сост. и ред. И.Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002.
11. Зиганшина А.Ф. Влияние мультфильмов на повышение уровня агрессивности и изменение эмоционального состояния у детей младшего школьного возраста // Всероссийский журнал научных публикаций. 2012. № 2(12). С. 52.
12. Изард К.Э. Психология эмоций / пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева. М. [и др.]: Питер, 2006.
13. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 89–95.
14. Клейникова Т.П. Детский негативизм: признаки и причины его проявления // Научный диалог. 2013. № 8(20). С. 131–139.
15. Ковш Е.М., Воробьева Е.В., Ермаков П.Н. Обзор современных исследований психогенетических факторов агрессивного поведения // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11. № 4. С. 91–103.
16. Колесник Н.Т., Комиссаренко Т.И. Аномалии семейного воспитания и их влияние на социальную адаптированность детей младшего школьного возраста // Психология на пороге XXI века: актуальные проблемы: материалы I Москов. конф. студентов и аспирантов: в 3 ч. М.: Издательство СГИ, 1999. Ч. 1. С. 126–127.
17. Кровицкая И.В. Эмоциональная зрелость школьников // Сибирский психологический журнал. 2012. № 45. С. 28–31.
18. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
19. Макарова Е.А. Психологические последствия медианасилия для детей и подростков // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2018. № 2. С. 58–63.
20. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Раздражительность к людям: типология и механизмы // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 3(92). С. 493–507.
21. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2000.
22. Немов Р.С. Психология: в 3-х кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 4-е изд. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2016.
23. Новгородова Ю.О., Мухордова О.Е., Сивакова В.Г. [и др.] Генетические и средовые факторы в формировании индивидуальных особенностей темперамента у детей младшего школьного возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 4. С. 5–18.
24. Панков М.Н., Подоплёкин А.Н., Сидорова Е.Ю. [и др.] Распределение уровня постоянного потенциала головного мозга у детей 7–11 лет с высоким уровнем агрессивности // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер.: Медико-биологические науки. 2015. № 1. С. 49–57.
25. Параничева Т.М., Бабенкова Е.А., Тюрина Е.В. Возрастные и половые особенности психического здоровья детей 10–11 лет // Новые исследования. 2013. № 4 (37). С. 115–130.
26. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина: в 2 т. М.: Центр ВЛАДОС, 2003. Т. 2.
27. Раздражительность // Большая психологическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://psychology.academic.ru/4553> (дата обращения: 02.06.2020).
28. Раздражительность // Большой медицинский словарь. [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/medic2/39128> (дата обращения: 11.06.2020).

29. Реан А.А. Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних // Национальный психологический журнал. 2018. № 2(30). С. 3–12.
30. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. [и др.]: Питер, 2015.
31. Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль // Вопросы психологии. 1992. № 5–6. С. 35–41.
32. Сергиенко Е.А., Марцинковская Т.Д., Изотова Е.И. [и др.] Социально-эмоциональное развитие детей: теоретические основы. М.: Дрофа, 2019.
33. Сидорова Е.Ю., Антонова И.В., Подоплёкин А.Н. [и др.] Нейроэнергометаболизм у детей младшего школьного возраста с агрессивным поведением // Экология человека. 2015. № 2. С. 51–56.
34. Чумаков М.В. Эмоциональные аспекты волевого усилия // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Сер.: Психология. 2009. № 5(138). С. 77–86.
35. Шапарь В.Б. Практическая психология: психодиагностика отношений между родителями и детьми. Ростов н/Д.: Феникс, 2006.
36. Шнайдер М.И. Эмпатия как форма отражения другого человека. Гуманизация образования. 2016. № 2. С. 60–65.

УДК 578 + 372.857

**К.Ю. БУРЫКИНА, Г.А. САВИН**  
(Волгоград)

## **БИОЛОГИЯ И БИОХИМИЯ ВИРУСОВ. ИЗУЧЕНИЕ НЕКЛЕТОЧНОЙ ФОРМЫ ЖИЗНИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ**

*Обобщены сведения по биологии и биохимии вирусов. Предложены методические материалы для проведения внеклассных мероприятий по биологии по теме «Неклеточные формы жизни».*

**Ключевые слова:** вирус, вирион, капсид, бактериофаг, птичий грипп (H5N1), атипичная пневмония (SARS), свиной грипп (H1N1), коронавирус COVID-19, преподавание биологии в школе.

---

**KRISTINA BURYKINA, GENNADIY SAVIN**  
(Volgograd)

## **BIOLOGY AND BIOCHEMISTRY OF VIRUSES. THE STUDY OF NON-CELLULAR LIFE FORMS IN SCHOOL BIOLOGY COURSE**

*The article deals with the generalization of the data on biology and biochemistry of viruses. There are suggested some methodological materials for extracurricular biology classes on the topic "Non-cellular life forms".*

**Key words:** virus, virion, capsid, bacteriophage, avian influenza (H5N1), severe acute respiratory syndrome (SARS), swine influenza (H1N1), coronavirus COVID-19, teaching of biology at school.

Изучение вирусов актуально в наше время, поскольку многие заболевания связаны именно с ними. Вирусы поражают не только организм человека, но и животных, растения, бактерии. В структуре современной медицины число вирусных заболеваний достигает более 85% [6].

В настоящее время программа изучения биологии в школе, на наш взгляд, демонстрирует недостаток отведенных часов для изучения вирусов и заболеваний, которые они вызывают. Таким образом, цель настоящей работы – систематизация сведений о вирусах как неклеточных формах жизни, разработка дополнительного учебно-методического материала для внеклассной работы учащихся по биологии и биохимии вирусов.

Вирусы (от лат. virus – яд) – мельчайшие неклеточные частицы, состоящие из нуклеиновой кислоты (ДНК или РНК) и белковой оболочки (капсиды). Они распространены повсеместно, имеют различную форму, а их размер колеблется от 15 до 350 нм и более. Открыты вирусы Д.И. Ивановским в 1892 г. Вирусы – внутриклеточные паразиты: размножаясь только в живых клетках, они используют их ферментативный аппарат и переключают клетку на синтез зрелых вирусных частиц – вирионов.

Вирусы представляют собой простейшую форму жизни и занимают пограничное положение между живой и неживой природой. Вне организма вирус существует в окружающей среде в виде вириона, который самостоятельно не способен к жизнедеятельности и размножению. Структурная организация вирусов очень проста. Они состоят из нуклеиновой кислоты (ДНК или РНК) и нескольких кодируемых ею белков, формирующих вирусную оболочку вокруг нуклеиновой кислоты – капсид. Некоторые вирусы содержат липиды и углеводы в составе наружных оболочек в виде липопротеидов и гликопротеидов (суперкапсид). Вирусная нуклеиновая кислота (ДНК или РНК) может быть однонитчатой, двунитчатой, фрагментированной, нефрагментированной, линейной или кольцевой. Вирусы с одноцепочечными РНК делятся на 2 группы. У вирусов первой группы геном обладает функциями иРНК (информационной РНК), т. е. переносит закодированную информацию на рибосому. Вирусы, содержащие такой геном, обозначают как (+) РНК. Вторая группа вирусов не обладает функциями иРНК и в сво-

ем составе имеют фермент – транскриптазу, осуществляющую транскрипцию геномной РНК и синтез иРНК. Вирусы, содержащие такой геном, обозначают как (–) РНК [12].

**Жизненный цикл** вирусов включает в себя 6 стадий, которые могут перекрываться во времени. Эти стадии следующие.

**Прикрепление (адсорбция)** – образование связи между белками вирусного капсида и рецепторами на поверхности клетки хозяина. Эта связь определяет круг хозяев вируса, т. е. те организмы, которые могут быть инфицированы вирусом и способны осуществить его репликацию.

**Проникновение в клетку.** На этой стадии вирус доставляет внутрь клетки свой генетический материал (иногда собственные белки). Проникновение в клетку происходит двумя путями: 1) слиянием вирусной оболочки с клеточной мембраной; 2) с помощью пиноцитоза.

**Лишение оболочек (депротеинизация).** Это процесс потери капсида при помощи вирусных ферментов или ферментов клетки хозяина, либо в результате обычной диссоциации.

**Синтетическая фаза.** Эта стадия состоит из следующих этапов.

1. Транскрипция – переписывание информации с ДНК или РНК вируса на иРНК в соответствии со стратегией генома.

2. Трансляция – перевод генетической информации, содержащейся в иРНК, на специфическую последовательность аминокислот и синтез вирусных белков или их предшественников.

3. Репликация – синтез молекул нуклеиновых кислот, гомологичных вирусному геному.

**Сборка вирусных частиц.** Стадия сборки наступает после наработки клеткой достаточного количества копий компонентов вирусных частиц.

**Выход из клетки.** Выход вирионов осуществляется двумя путями: 1) выход из клеток путем отпочковывания, что присуще вирусам, содержащим суперкапсид; 2) путем «взрыва» клетки, в результате чего она погибает.

Вирусы поражают бактерии, вызывают заболевания у человека, животных, растений [8].

Бактериофаги являются специфическими паразитами бактериальных клеток и не способны размножаться в клетках эукариот. Распространены бактериофаги в природе там, где присутствуют бактерии, т. е. повсеместно. Их можно обнаружить в почве, воде, выделениях человека и животных и т. д. В настоящее время открыто и изучено большое количество бактериофагов, которые различают по типу нуклеиновой кислоты, химической структуре, морфологии и характеру взаимодействия с бактериальной клеткой.

Довольно часто вирусы поражают и растения. Вирион проникает в их ткани через повреждения и при этом растение остается носителем патогена практически в течение всей жизни. Наиболее часто встречаемые вирусные заболевания у растений – мозаичная болезнь табака, огурцов, томатов, карликовость и др.

Попадая в организм человека, вирусы вызывают многие опасные заболевания. Так, вирусы семейства *Poxviridae* вызывают оспу, семейства *Herpesviridae* – герпес, семейства *Hepadnaviridae* – гепатит В, семейства *Togaviridae* – краснуху, семейства *Orthomyxoviridae* – грипп и др. В XXI в. человечество столкнулось с несколькими более опасными вирусными заболеваниями, например, птичий грипп (H5N1), атипичная пневмония (SARS), свиной грипп (H1N1), коронавирус COVID-19. Эти заболевания приводят к тяжелым осложнениям и серьезным последствиям. Чтобы себя обезопасить нужно, прежде всего, соблюдать требования гигиены и санитарии и меры профилактики [11].

Вирусы широко применяются в научных работах по генной инженерии, канцерогенезу. Вирусы бактерий (бактериофаги) – классический объект молекулярной биологии [16, 17].

Нами были проанализированы программы и учебники по биологии разных авторов [2, 3, 4, 5, 7, 9, 14], при этом выяснено, что в них на изучение биологических особенностей вирусов отводится:

– 9 класс – 1 час учебного времени, тема: «Вирусы» [2, 9, 14];

– 10 класс, базовый уровень – 1 час учебного времени, тема: «Вирусы – неклеточная форма жизни. Меры профилактики вирусных заболеваний» [3];



– 10 класс, профильный уровень – 2 часа учебного времени, темы: «Вирусы – неклеточная форма жизни. Строение вирусов. Размножение вирусов» (1 час); «Боллезнетворные вирусы, ВИЧ. Вирусы – факторы изменения генетической информации организмов» (1 час) [4, 5, 7].

Отметим, что рассматриваемой проблеме уделяется определенное внимание в методической науке. В этой связи следует упомянуть работу, посвященную вирусам как инфекционным агентам живых клеток [1].

Мы предлагаем методические разработки для проведения внеклассных мероприятий по теме «Вирусы – неклеточные формы жизни». В качестве таких мероприятий по биологии могут быть: игры, конкурсы, викторины, работы «круглых столов» и др. Эти формы внеклассной работы в последние годы хорошо зарекомендовали себя в процессе обучения биологии [10, 13, 15].

**Цель таких разработок:** в игровой форме систематизировать и обобщить знания учащихся по теме «Вирусы», повысить их интерес к рассматриваемой проблеме, активизировать познавательную деятельность школьников в отношении этой темы.

#### **Задачи:**

**Образовательные:** систематизировать и закрепить представления учащихся об особенностях строения вирусов, истории открытия, их значении в природе и жизни человека.

**Развивающие:** развивать познавательный интерес школьников к биологии, их внимательность и способность анализировать различную информацию и делать правильные выводы.

**Воспитательные:** формировать умения учащихся работать в команде, непредвзято оценивать свою работу и работу других членов команды.

Проведение любого мероприятия требует большой подготовительной работы. Сюда можно отнести: формирование команды (или нескольких команд) участников; формулировка названий и лозунгов команд; выбор капитанов команд и, если необходимо, разработка домашнего задания для команд.

Ниже приводим перечень внеклассных мероприятий по теме «Вирусы – неклеточные формы жизни».

#### **1. Игра «Крути барабан».**

От каждой команды выбирают по 1-му игроку. Каждый игрок по очереди крутит барабан 4 раза и отвечает на вопросы. За каждый правильный ответ 1 балл.

Барабан (его можно изготовить из твердого картона) разделен на 12 секций: 9 цифр от 1 до 9 соответствуют номеру вопроса, на который надо будет отвечать, и 3 секции с обозначениями: «0» – переход хода другому участнику, «Д» – подсказка друга, «П» – помощь преподавателя.

*Вопросы к игре:*

1. Кто впервые обнаружил вирусы? *Ответ: Д.И. Ивановский.*
2. Как размножаются вирусы? *Ответ: Только в клетке хозяина.*
3. Какие живые организмы поражают вирусы? *Ответ: Человека, животных, растения, бактерии.*
4. Какая наука изучает неклеточные формы жизни? *Ответ: Вирусология.*
5. Как называется вирусная частица? *Ответ: Вирион.*
6. Из чего состоит вирус? *Ответ: Белковая оболочка, нуклеиновая кислота.*
7. Как называется вирус, поражающий бактерии? *Ответ: Бактериофаг.*
8. Что такое капсид? *Ответ: оболочка вируса.*
9. В каком году были открыты вирусы? *Ответ: в 1892 г.*

#### **2. Викторина «Правда или ложь».**

Каждой команде предлагаются утверждения, нужно определить: верное оно или нет. Если утверждение неверное, то нужно объяснить почему. За каждый правильный ответ 1 балл.

1. Вирусы занимают промежуточное положение между телами живой и неживой природы. *Ответ: Правда.*

2. В составе вирусов содержатся только ДНК. *Ответ: Ложь. Вирусы могут содержать РНК.*

3. ВИЧ передается через средства личной гигиены: мыло, салфетки, полотенце. *Ответ: Ложь. ВИЧ передается половым путем, при переливании крови, от ВИЧ положительной матери к ребенку, при использовании нестерильного инструмента для татуировок и пирсинга.*

4. Вирусы размножаются только в клетке хозяина. *Ответ: Правда.*

5. Синтез вирусного белка осуществляется на собственных рибосомах вируса. *Ответ: Ложь.*  
*Синтез происходит на рибосомах клетки-хозяина.*

6. Вирусы являются облигатными паразитами, потому что не способны функционировать вне клетки. *Ответ: Правда.*

### 3. Игра «Расшифруй ребус».

Предварительно учитель из числа учеников назначает жюри. В этой игре предлагаются ребусы, посвященные вирусам. Участниками игры являются школьники. Кто первый расшифрует ребус, поднимает руку и члены жюри выслушивают ответ: если ответ правильный, школьник получает 1 балл, если ответ неправильный, игра продолжается. Количество ребусов может быть любым.

### 4. Игра «Разгадай кроссворд».

В этой игре участвуют 2 команды школьников, каждая из которых получает одинаковый кроссворд. В течение определенного времени команды работают над разгадыванием кроссворда и затем представляют свою работу жюри. Жюри под руководством учителя определяет победителя.

### 5. Конкурс «Осторожно, инфекция!».

В игре участвуют 2 команды, каждая из которых получает аналогичное задание: создать плакат, посвященный определенному вирусному заболеванию. В этом плакате необходимо отобразить: название заболевания, пути передачи инфекции, симптомы, лечение, меры профилактики. Победителя определяет жюри под руководством учителя биологии.

### 6. Конкурс капитанов.

В данном конкурсе принимают участие капитаны команд. На доске появляется таблица. В левом столбце представлены категории вопросов, в правом – баллы за правильный ответ. На обдумывание дается 1 минута. При правильном ответе капитан получает баллы в соответствии с ценой вопроса. Если капитан затрудняется ответить, то его дают члены команды. Если правильного ответа нет, то его озвучивает преподаватель.

Таблица

Выбор капитана

Категория вопросов	Баллы за правильный ответ		
Строение вирусов	10	20	30
История вирусов	10	20	30
Вирусные болезни	10	20	30

*Вопросы категории «Строение вирусов»:*

«10 баллов»: Назовите функции капсида. *Ответ: защита генома от внешних воздействий и обеспечение адсорбции вириона к клетке.*

«20 баллов»: Назовите стадии жизненного цикла вируса. *Ответ: адсорбция, проникновение вируса в клетку, синтетическая стадия, сборка вирусных частиц, выход дочерних вирионов.*

«30 баллов»: Вирусная нуклеиновая кислота имеет разные структуры. Назовите их. *Ответ: однонитчатая, двунитчатая, линейная, кольцевая, фрагментированная, нефрагментированная.*

*Вопросы категории «История вирусов»:*

«10 баллов»: Кто впервые обнаружил вирусы? *Ответ: Д.И. Ивановский.*

«20 баллов»: Ученые XIX в., работы которых стали началом изучения вирусных заболеваний. *Ответ: Роберт Кох, Луи Пастер.*

«30 баллов»: От какого заболевания Джонас Солк разработал первую вакцину в Питтсбургском университете? *Ответ: от полиомиелита.*

*Вопросы категории «Вирусные болезни»:*

«10 баллов»: Какие клетки поражает вирус иммунодефицита человека? *Ответ: лимфоциты.*

«20 баллов»: Какой вирус передается человеку через укус животного и вызывает такие симптомы, как аэрофобия, чувство страха, галлюцинации, высокая чувствительность к яркому свету? *Ответ: вирус бешенства.*

«30 баллов»: До XXI в. считалось, что у людей представители вирусов данного семейства вызывают легкие по течению болезни, длящиеся несколько дней и завершающиеся полным выздоровлением. Что это за семейство? *Ответ: корона вирусы.*

В заключение каждого мероприятия – **подведение итогов**. Это очень важная процедура, позволяющая ученикам объективно оценить свои знания, а учителю – наметить правильную траекторию дальнейшего обучения биологии.

### Литература

1. Бекшаев И.А., Дьячкова Т.В., Ющенко Ю.А. Вирусы – инфекционные агенты живых клеток // Биология в школе. 2019. № 1. С. 3–14.
2. Биология. 5–9 классы. Концентрическая структура. Рабочие программы к линии УМК под ред. И.Н. Пономарёвой: учебно-методич. пособие / И.Н. Пономарёва, В.С. Кучменко, О.А. Корнилова [и др.]. М.: Вентана-Граф, 2017.
3. Биология. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. Д.К. Беляева и Г.М. Дымшица. 10–11 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций: базовый уровень / Г.М. Дымшиц, О.В. Саблина. 2-е изд. М.: Просвещение, 2021.
4. Биология. Рабочие программы. 10–11 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций: углубл. уровень / Г.М. Дымшиц, О.В. Саблина. М.: Просвещение, 2017.
5. Высоцкая Л.В., Рувинский А.О., Дымшиц Г.М. Биология. 10 класс. Углубленный уровень / под ред. акад. В.К. Шумского и проф. Г.М. Дымшица. М.: Просвещение, 2021.
6. Генералов И.И., Железняк Н.В., Окулич В.К. [и др.]. Медицинская вирусология / под ред. И.И. Генералова. Витебск: ВГМУ, 2017.
7. Дымшиц Г.М., Бородин П.А., Сергеев М.Г. [и др.]. Биология. 10–11 классы. Практикум. Углубл. уровень. М.: Просвещение, 2017.
8. Казак Н.Ф., Титов Л.П., Канашкова Т.А. [и др.]. Основы медицинской вирусологии: учебно-методич. пособие. Минск: БГМУ, 2019.
9. Каменский А.А., Криксунов Е.А., Пасечник В.В. Биология. Введение в общую биологию и экологию. 9 кл. М.: Дрофа, 2019.
10. Коновалова М.А. Дидактическая игра «Дрейф генов» // Биология в школе. 2019. № 2. С. 37–39.
11. Литусов Н.В. Общая микробиология. Иллюстрированное учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во УГМУ, 2015.
12. Литусов Н.В., Устюжанин А.В. Структура и репродукция вирусов. Иллюстрированное учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во УГМА, 2012.
13. Павлов И.И. Формирование положительной мотивации школьников с помощью игры «Эволюция» // Биология в школе. 2018. № 7. С. 35–40.
14. Пономарева И.Н., Корнилова О.А., Чернова Н.М. Биология: 9 класс: / под ред. И.Н. Пономаревой. 6-е изд. М.: Вентана-Граф, 2017.
15. Ховрин А.Н., Ховрина Г.Б., Пономарёва О.К. Игра как метод формирования системы биологических знаний // Биология в школе. 2018. № 6. С. 65–71.
16. Lanigan T.M., Kopra H.C. and Saunders T.L. Principles of Genetic Engineering // Genes. 2020. Vol. 11. № 3. P. 291–312.
17. Mizuno N., Mizutani E., Sato H., Kasai M., Ogawa A., Suchy F., Yamaguchi T., Nakauchi H. Intra-embryo gene cassette knockin by CRISPR / Cas9-mediated genome editing with adeno-associated viral vector // iScienc. 2018. Vol. 9. P. 286–297.

УДК 376

**А.А. НИКИТЕНКО**  
(Саратов)

## **ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

*Рассмотрены основные приемы и методы психолого-педагогической и логопедической помощи детям со сложными нарушениями в развитии. Определены основные направления логопедической работы с детьми с нарушениями слуха, зрения, умственной отсталостью и опорно-двигательного аппарата.*

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая помощь, логопедическая работа, коррекция, дети со сложными нарушениями в развитии.

---

**ANASTASIYA NIKITENKO**  
(Saratov)

## **TECHNIQUES AND METHODS OF PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND SPEECH THERAPY ASSISTANCE TO CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS**

*The article deals with the main techniques and methods of psychological, pedagogical and speech therapy assistance to children with complex developmental disorders, identifies the main directions of speech therapy work with children with hearing, vision, mental retardation and musculoskeletal system.*

**Key words:** psychological and pedagogical assistance, speech therapy work, correction, children with complex developmental disorders.

Статистика, приводимая Всемирной организацией здравоохранения, такова, что порядка десятой части населения нашей планеты имеет определенные ограничения физического, психического, интеллектуального или сенсорного характера в повседневной деятельности. По разным данным от четверти до трети этого количества приходится на детей от рождения до 18 лет. Более того, это количество растет, несмотря на прогресс в области медицины. Не является исключением и Россия, в которой ежегодно количество детей, нуждающихся в специальном обучении, увеличивается на 3–5%. Основную долю в этой статистике составляют дети с теми или иными врожденными нарушениями, среди которых лидируют детский церебральный паралич, глубокая или полная потеря зрения, слуха, умственная отсталость [8].

Причем определенное количество детей имеет не просто единичное тяжелое нарушение, но сочетание двух и более нарушений, что еще более существенно ограничивает возможности поддержания нормального образа жизни и получения полноценного образования. Если провести аналогию с идиоматическими оборотами, смысл которых значительно шире суммы смыслов входящих в них отдельных слов, то можно сказать, что трудности, возникающие у детей со сложными недостатками развития, носят более «глобальный» характер, чем можно было бы ожидать от простой суммы трудностей в силу каждого из компонентов нарушенного развития.

Следует отметить, что еще Л.С. Выготский, выдвигая основные теоретические положения о сложной структуре аномального развития, обращал внимание на то, что «наличие дефекта одного анализатора или интеллектуальное нарушение приводит к возникновению целостной картины атипичного развития» [2, с. 137]. Получается, что немногим менее ста лет назад для ученого было очевидным, что у ребенка со сложной структурой нарушения не «выпадает» некая изолированная функция, а формируется целый ряд взаимосвязанных нарушений. Сложность заключается в том, что у ребенка в дан-

ном случае имеется определенное нарушение, имеющее в основе биологический фактор, и целый комплекс отклонений, обусловленных первичным.

Несмотря на столь длительное понимание указанных фактов, до настоящего времени система воспитания и образования детей рассматриваемой категории находится на этапе своего становления. Это объясняется тем, что существующие хорошо себя зарекомендовавшие программы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья ориентированы на работу по компенсации единичного первичного нарушения и не всегда могут обеспечить адекватное коррекционное воздействие при сочетании нескольких нарушений. Кроме того, крайне неоднородной является категория детей со сложными нарушениями, что становится дополнительным препятствием к выработке единых подходов к воспитательно-образовательному процессу и сопровождению. Именно эти аспекты указывают на актуальность темы данного исследования.

Цель исследования заключается в рассмотрении на теоретическом и практическом уровне возможностей психолого-педагогической и коррекционно-логопедической работы с детьми младшего дошкольного возраста, имеющими сложные недостатки развития.

Не вызывает сомнения, что наиболее эффективной коррекционная работа будет при условии максимально раннего ее начала. Это справедливо и в отношении комплексной коррекционной работы, включающей медицинский, психолого-педагогический и логопедический блоки, с детьми со сложными недостатками развития. Соответственно, оправданным является начало коррекции как можно раньше после установления вида нарушений и индивидуальных потребностей ребенка.

Учитывая, что речь идет о детях со сложными нарушениями в развитии, приходим к пониманию того, что такая работа может быть осуществлена только на основе взаимодействия различных специалистов. В группу специалистов входит психолог, дефектолог, логопед, сурдопедагог (при работе со слабослышащими и глухими детьми), тифлопедагог (при работе со слабовидящими и слепыми детьми), олигофренопедагог (при работе с умственно отсталыми детьми). Кроме того, обязательным является активное участие родителей для выполнения рекомендаций специалистов в домашних условиях. М.В. Жигорева представляет такую систему психологической и коррекционно-педагогической помощи в виде нескольких модулей (см. рис. [3, с. 62]).



**Рис.** Схема психолого-педагогической помощи детям со сложными недостатками в развитии



Очевидно, что эффективной коррекционной помощью будет только в том случае, если все ее элементы подчинены общей цели, направлены на решение задач развития нарушенных функций (если это возможно) или построения обходных путей, а также объединены общими принципами, среди которых можно выделить:

- принцип индивидуализации позволяет обеспечить адекватных возможности каждому ребенку даже при значительной вариативности индивидуальных особенностей детей;
- принцип вариативности и структурированности системы обучения означает учет индивидуальных предпосылок развития ребенка и работу не в рамках общепедагогической модели воспитательно-образовательного процесса, а в рамках индивидуальных программ и учебных планов;
- принцип ориентации на социализацию, реализуемый за счет поиска таких форм и методов воздействия, которые будут способствовать формированию у ребенка социальной мотивации и включению его в социум;
- принцип единства обучения и воспитания позволяет объединить в комплексном воздействии ценностно-ориентированный подход, характерный для воспитания, с систематически организованным процессом овладения знаниями, характерным для обучающего процесса;
- принцип деятельностного подхода является необходимым условием успешной коррекционной работы, поскольку знания и навыки у детей со сложными недостатками в развитии формируются и закрепляются только в конкретной деятельности, преломляясь через личный опыт ребенка;
- принцип дифференциации означает возможность внесения изменений в ход коррекционно-педагогического процесса, учебных планов в сторону увеличения или уменьшения количества занятий по тому или иному направлению с учетом психофизических особенностей детей;
- принцип коммуникативной направленности в качестве основного действия предполагает формирование и развитие у детей речи, пригодной для реализации коммуникативной функции [3, с. 72].

На основании указанных принципов и с учетом вида сложного нарушения выбираются основные приемы и методы психолого-педагогической и логопедической работы, а именно: практические, наглядные и словесные. Материал учебного характера вводится с использованием теоретических, теоретико-практических и практических приемов. В таблице (см. табл.), составленной на основании [7], в общем плане «расшифрованы» наиболее употребительные в специальных образовательных учреждениях методы работы с детьми со сложными недостатками в развитии.

*Таблица*

**Методы и приемы работы  
с детьми со сложными недостатками развития**

Методы и приемы	Деятельность
Практические	<ul style="list-style-type: none"> <li>– постановка задач практического и познавательного характера;</li> <li>– формирование целенаправленных действий с дидактическими игрушками;</li> <li>– многократное повторение практических и умственных действий;</li> <li>– наглядно-действенный показ (ребенка обучают способу действия или дают ему образец выполнения доступными средствами, например, показ «рука в руке» или «рука под рукой» для слепых детей);</li> <li>– использование дидактических игр различного характера;</li> <li>– создание соответствующей среды для применения полученных знаний, умений и навыков (здесь требуется помощь родителей в организации для ребенка специальных ситуаций в быту, чтобы он мог воспользоваться полученными знаниями и реализовать навыки)</li> </ul>



Методы и приемы	Деятельность
Наглядные	<ul style="list-style-type: none"> <li>– восприятие предметов с помощью различных анализаторов (зрительное, тактильно-кинестетическое, слуховое);</li> <li>– наблюдение за объектами и явлениями окружающего мира;</li> <li>– визуальное изучение (при сохранном зрении) предметных и сюжетных картинок, фотографии и другого иллюстративного материала</li> </ul>
Вербальные	<ul style="list-style-type: none"> <li>– работа по развитию импрессивной речи с использованием речевых инструкций, бесед, рассказов-описаний предметов;</li> <li>– вербализация наглядных действий (словесное пояснение действий, установление их последовательности, объяснение способов и содержания деятельности);</li> <li>– использование аудиозаписей;</li> <li>– вопросно-ответные приемы обучения с использованием вопросов различного типа: репродуктивных, требующих утверждения факта, прямых, наводящих, стимулирующих;</li> <li>– вербальное педагогическое оценивание деятельности ребенка как в процессе ее выполнения, так и ее результата</li> </ul>
Двигательно-кинестетические	<ul style="list-style-type: none"> <li>– дифференцированный массаж, включая логопедический;</li> <li>– пассивная и активная (по возможности) гимнастика;</li> <li>– развитие мелкой моторики;</li> <li>– развитие артикуляционной моторики;</li> <li>– локальная искусственная контрастотермия;</li> <li>– использование сенсорной комнаты и др.</li> </ul>

Очевидно, что методы и приемы психолого-педагогической и логопедической коррекции напрямую зависят от вида сложного нарушения, а именно от сочетания входящих в него отдельных нарушений. В связи с этим имеет смысл рассмотреть особенности логопедической работы в зависимости от ведущего первичного нарушения.

Логопедическая работа с *глухими и слабослышащими детьми* проводится главным образом по двум направлениям:

- формирование произносительных навыков за счет целенаправленного подражания речи педагога и воспитателя (причем ребенок постоянно использует звукоусиливающую аппаратуру) без специально подобранного речевого материала на всех занятиях и во всех видах деятельности (информальное обучение) для формирования у ребенка умения воспринимать слухозрительно и на слух образцы речи, воспроизводить их с одновременным сопоставлением собственного произношения с образцом;
- специальное обучение произношению на индивидуальных и музыкально-ритмических занятиях, при проведении фонетических зарядок с использованием по мере необходимости принятых в логопедии методических приемов постановки звука [5, с. 501].

Одним из наиболее эффективных при формировании устной речи у глухих и слабослышащих детей раннего и дошкольного возраста является концентрический метод Э.И. Леонгард. Данный метод не только позволяет вводить звуки в речь ребенка оптимальным образом, но и способствует развитию согласованности мышления, остаточного слуха и движения [7].

Основными методическими приемами при работе со слабослышащими и глухими детьми раннего и дошкольного возраста являются отраженное и сопряженное проговаривание, фонетическая ритмика, игры, стимулирование ручной и общей моторики, развитие артикуляционной моторики.

Логопедическая работа с *детьми, имеющими нарушения зрения* в качестве первичного отклонения, должна учитывать то, что наибольшие трудности у таких детей вызывает соотнесение звукового

образа слова с его зрительным образом. Соответственно, основными направлениями логопедической работы становятся:

- развитие зрительного восприятия (у слабовидящих детей) сенсорных эталонов цвета, формы и величины;
- развитие пространственного восприятия и навыков ориентирования с параллельной активизацией двигательной сферы;
- развитие мелкой моторики с помощью массажа и манипулятивных действий с различными предметами;
- полисенсорное развитие;
- коррекция произносительной стороны речи по общепринятым методикам с учетом ведущего нарушения;
- расширение и уточнение лексических представлений для преодоления вербализма и формальных представлений и качественного познавательного развития [6, с. 45].

Логопедическая работа с *детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата* (речь идет об ограничении двигательных возможностей при детском церебральном параличе), как правило, сопряжена с преодолением дизартрии. Это связано с одинаковым механизмом поражения мозговых структур и центральной нервной системы, приводящим к нарушению иннервации, парезам и параличам определенных групп мышц, включая артикуляционные. В связи с этим логопедическая работа проводится в следующих направлениях:

- работа над дыханием: формирование правильного типа дыхания, дифференциация носового и ротового дыхания, сочетание работы над дыханием с развитием голоса;
- коррекция общей, мелкой и артикуляционной моторики с предварительным воспитанием правильной осанки;
- развитие мягкой атаки голоса, что способствует снятию напряжения с мышц шеи и грудной клетки; развитие высоты, длительности звучания и модуляций голоса;
- коррекция звукопроизношения, начиная с уточнения произнесения гласных для устранения общей смазанности речи; работа над дикцией;
- развитие просодической стороны речи: придание речи мелодичности, правильной интонационной окрашенности, работа над темпом, ритмом, словесным и логическим ударением [9];
- развитие лексико-грамматического строя речи и предупреждение аграмматизмов морфологического и синтаксического плана [1].

Логопедическая работа с *детьми с умственной отсталостью* различной степени в качестве первичного нарушения, помимо работы над звукопроизношением и фонематическими процессами, должна быть сосредоточена на компенсации основного фактора нарушенной речи – семантического, что напрямую вытекает из нарушений познавательной деятельности, характерных для умственно отсталых детей. Например, нормально развивающийся ребенок в процессе усвоения речи запоминает не только слова, но и морфемы, причем начинает активно пользоваться ими, а также правилами словообразования примерно с двухлетнего возраста. В то же время умственно отсталый ребенок усваивает по подражанию отдельные слова, но синтаксические и грамматические обобщения у него не формируются. Также существенную проблему для развития речи представляет сниженная вербальная память у умственно отсталых детей. Таким образом, основными направлениями становятся работа над смысловой стороной речи и переводом слов из пассивного словаря в активный для устранения характерной для умственно отсталых детей диспропорции в объемах словаря [5, с. 523].

В заключение стоит отметить, что рассмотренные направления работы затрагивают первичное нарушение, однако в каждом конкретном случае необходимо учитывать сочетание двух и более первичных нарушений и сложившиеся вторичные нарушения для выстраивания адекватной коррекционно-логопедической работы и оказания детям со сложными недостатками в развитии психолого-педагогической помощи в целом.

### Литература

1. Архипова Е.Ф. Лекция 2 «Дизартрия». Формы дизартрии у детей с детским церебральным параличом // Логопроект Архиповой. [Электронный ресурс]. URL: <https://arkhipovaef.ru/lekcziya-2-dizartriya/> (дата обращения: 06.08.2021).
2. Жигорева М.В. Специфические особенности психического развития дошкольников с комплексными нарушениями // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2009. № 105. С. 137–145.
3. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2008.
4. Леонгард Э.И. Глухие и слабослышащие малыши в образовательном пространстве // Современное дошкольное образование. 2008. № 5. [Электронный ресурс]. URL: <https://sdo-journal.ru/journalnumbers/gluhie-i-slaboslyshashhie-malyshi.html> (дата обращения: 07.08.2021).
5. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
6. Лукашова Л.В. Особенности логопедической работы с детьми с нарушением зрения // Специальное образование. 2009. № 4(16). С. 41–48.
7. Методы, формы и приемы коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения функций опорно-двигательного аппарата // StudyLib [Электронный ресурс]. URL: [https://studylib.ru/doc/486636/metody--formy-i-priemy-korrekcionnoj-raboty-s-det\\_mi](https://studylib.ru/doc/486636/metody--formy-i-priemy-korrekcionnoj-raboty-s-det_mi) (дата обращения: 06.08.2021).
8. Михайлова Н.В. Дети с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.purimcro.ru/grmpk/method/pedagog/799/> (дата обращения 04.09.2021).
9. Никитенко А.А. Нарушения интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой формой дизартрии // Актуальные проблемы логопедии: сб. науч. и науч.-методич. тр. / под ред. В.П. Крючкова. Саратов: Саратовский источник, 2020. С. 85–93.

УДК 372.8

**А.Н. ОГАР, С.В. МАШКОВА**  
(Волгоград)

## **ОСВОЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ОПЫТОВ**

*Рассматривается природоведческий опыт как эффективный метод формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках «Окружающий мир» и во внеурочной деятельности младших школьников. Описываются особенности методики проведения кратковременных и долговременных опытов по естествознанию.*

**Ключевые слова:** метод, опыт, методика, младший школьник, познавательные универсальные учебные действия, логические универсальные учебные действия, предмет «Окружающий мир».

---

**ANGELINA OGAR, SVETLANA MASHKOVA**  
(Volgograd)

## **MASTERING THE COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING SKILLS BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF EXPERIMENTATION**

*The article deals with the nature study experience as an efficient method of the development of the cognitive universal learning skills of the younger schoolchildren at the lessons of "Nature Study" and during the extracurricular activities of the younger schoolchildren. There are described the peculiarities of the teaching methods of the conduction of the short-time and long-time experiences of Natural Science.*

**Key words:** method, experience, teaching methods, younger schoolchildren, cognitive universal learning skills, logical universal learning skills, school subject "Nature Study".

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее ФГОС НОО) является одним из главных нормативных документов в профессиональной деятельности учителя начальных классов. В нём представлены требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, к её структуре, а также требования к условиям её реализации [9]. В соответствии с требованиями ФГОС НОО современной начальной школе необходимы методы обучения, которые формировали бы активную, самостоятельную и инициативную позицию обучающихся в учении; развивали, в первую очередь, универсальные учебные действия: исследовательские, рефлексивные, самооценочные; формировали бы не просто умения, а компетенции, т. е. умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности; были бы приоритетно нацелены на развитие познавательного интереса обучающихся; реализовывали бы принцип связи обучения с жизнью [8].

Одним из таких методов в преподавании естествознания в начальной школе является опыт. Опыт как метод преподавания в начальной школе описывается многими учеными, которые указывают на огромную роль опытной деятельности в развитии личности младших школьников (Г.Н. Аквилева, А.Я. Герд, Н.Я. Дмитриева, А.Е. Дёмина, А.А. Плешаков, др.) [1, 2, 3, 6].

Проанализировав деятельность педагогов начальной школы на предмет применения в своей работе природоведческих опытов, пришли к выводу, что многие учителя не проводят опыты, требуемые учебной программой «Окружающий мир». По нашему мнению, возможной причиной игнорирования является нежелание проводить опыты из-за их трудоёмкости. Также мы выявили, что учителя в ходе организации опытной деятельности зачастую не соблюдают последовательность этапов проведения опытов. Педагоги недостаточно реализуют возможности развития умений наблюдать, исследовать, выявлять признаки и свойства природных явлений и объектов, самостоятельно исследуя их. Это, несо-

менно, тормозит процесс освоения детьми познавательных универсальных учебных действий, развитие их познавательной активности.

Великий русский педагог А.Я. Герд определяет опыт как один из доступных научному мировоззрению методов познания окружающей реальности, базирующийся на управлении объекта с помощью ряда факторов, контроль за действиями которых находится в руках исследователя. Под опытом понимается метод изучения окружающего мира, при помощи которого явление или предмет действительности исследуется в контролируемых и управляемых условиях, в процессе опыта выявляются внутренние связи и зависимости, происходящие с данным предметом [2]. Систематическое использование этого метода позволит повысить не только интерес к процессу обучения, но и научит детей самостоятельности, будет способствовать достижению главной цели учителя, работающего в условиях образовательного стандарта – «научить учиться» [1].

Проведение опытов позволяет «оживить» урок, повышает важность изучаемой проблемы, способствует осмыслению ребенком связи науки с жизнью. Необходимо отметить и такие преимущества данного метода, как активизация познавательной деятельности, формирование более глубоких и прочных знаний, умения самостоятельно формулировать выводы на основе анализа опыта. В результате у ребенка «просыпаются» когнитивные процессы и мотивация к получению нового знания. Чем разнообразнее будут опыты, тем быстрее и лучше ребёнок усвоит новые знания.

В методике проведения опытов авторы выделяют следующие этапы: предварительная беседа, в ходе которой создаётся проблемная ситуация, определяются цели, объекты изучения и оборудование для проведения опытов; основной этап – непосредственного проведения опыта; фиксация результатов проведения опытов; рефлексивная беседа.

Нами были проанализированы учебно-методические комплекты по предмету «Окружающий мир» начальной школы [5, 7], в результате чего мы выявили, что они включают разнообразную тематику природоведческих опытов.

Например, в учебной программе «Окружающий мир» по системе Л.В. Занкова [7] достаточно широко используется опыт при ознакомлении детей с различными свойствами и признаками природного окружения. Во втором классе предлагается выполнить такие опыты: «Три состояния вещества в природе – твёрдое, жидкое и газообразное, их свойства»; «Три состояния воды»; «Снег и лёд»; «Вода – растворитель»; «Очистка воды от примесей фильтрованием»; «Свойства воздуха»; «Условия, необходимые для жизни растений»; «Выращивание плесени» [3].

В новой редакции ФГОС НОО выделяются такие познавательные универсальные учебные действия, как:

1. овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;

2. освоение способов решения проблем творческого и поискового характера [9].

Более подробно исследуем формирование действия анализа и овладения способами решения проблем поискового и творческого характера. Отметим, что процесс развития универсальных учебных действий во многом зависит от учебного содержания, тематики и методики проведения уроков с младшими школьниками, а также от уровня подготовленности самих учащихся [4].

Для изучения уровня сформированности логических познавательных учебных действий у младших школьников нами были подобраны и адаптированы методики, выявляющие уровень развития логических универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста: «Тест Липпмана. Логические закономерности», методика «Логические задачи» А.З. Зака (выявляющая уровень сформированности теоретического анализа и внутреннего плана действий) и задания на умозаключения по аналогии – методика Р.С. Немова «Выделение существенных признаков» [8]. Результаты проведенной диагностики свидетельствуют о среднем и низком уровнях сформированности логических универсальных учебных действий у обучающихся. В связи с этим целесообразно проведение опытной работы



по повышению уровня сформированности познавательных логических универсальных учебных действий у младших школьников.

Нами разработаны и апробированы уроки по естествознанию с доминированием метода кратковременного опыта (УМК по системе Л.В. Занкова, 2-й класс) [7] и двух долговременных опытов, связанных с выращиванием фасоли и кристаллов, проведение которых предполагается во внеурочное время. В процессе реализации опытной деятельности мы акцентировали своё внимание на постановке цели, поиске информации, выдвижении гипотез, установлении причинно-следственных связей, формулировании проблем. Темы проводимых кратковременных опытов: «Обнаружение крахмала в продуктах питания», «Изучение свойств воды, очистка загрязнённой воды с помощью фильтра», «Вода – растворитель».

Например, в ходе изучения на уроке свойств воды и её очистки на начальном этапе проведения опыта, путем создания и решения проблемной ситуации, мы формировали у учащихся умение анализировать и решать проблемы поискового и творческого характера: «Почему, когда мы стираем вещи или моем посуду, они не растворяются в воде, а когда мы добавляем в чай сахар, то он растворяется?». На основном этапе проведения опыта ребята рассуждали: «Рассмотрите колбу с водой, какого она цвета? Как мы можем изменить её цвет? Почему если мы опускаем в воду предмет, то мы его видим? Чем пахнет вода? Что будет, если мы нагреем воду до кипения? Где человек использует данные свойства воды?». На этапе фиксации результатов проводился анализ деятельности.

С целью формирования умения решать проблемы творческого и поискового характера, в ходе основного этапа проведения опыта, были предложены задания: «Измени цвет воды так, чтобы она утратила такие свойства, как прозрачность и приобрела цвет». На этапе рефлексивной беседы задавался вопрос: «Как мы можем определить, что исследуемая вода загрязнена? Для демонстрации примера можно использовать оборудование на столе».

Также нами разработан длительный опыт по выращиванию фасоли, который проводился во внеурочное время, его результаты фиксировались детьми, посещающими кружок «Мир вокруг нас», а выводы обсуждались всеми ребятами класса на уроках.

Перед проведением этого опыта детям заранее давалось задание по поиску и сбору информации об условиях произрастания фасоли. Пользуясь подобранной учащимися информацией, ученики провели её анализ и предположили благоприятные и неблагоприятные условия выращивания фасоли. Обсуждая ход и результаты опыта, учитель целенаправленно предлагал задания и ставил вопросы, способствующие повышению уровня сформированности действия анализа и овладения способами решения проблем поискового и творческого характера.

Как мы уже отмечали выше, одна из целей проведения опыта – это развитие познавательно-исследовательской деятельности детей. На наш взгляд, в связи с этим эффективным и увлекательным для детей является проведение опыта по выращиванию кристаллов из поваренной соли и пищевой соды, т. е. из подручных средств, которые есть у каждого в доме. Данный опыт является фронтальным, долговременным и его проведение предполагалось также, как и предыдущего опыта, на занятиях в кружке. Опыт по выращиванию кристаллов младшими школьниками относится к опытам с неживой природой. Опытная деятельность, в ходе которой формируются представления о процессах и явлениях, происходящих в неживой природе, также имеют большое образовательное и развивающее значение.

Мы считаем, что при проведении опыта по выращиванию кристаллов наиболее целесообразно разделить обучающихся на две группы, одна из которых выращивает кристаллы из поваренной соли, а другая из пищевой соды.

Организованный нами опыт длился девять дней. Каждая группа детей вела общий дневник наблюдения по ходу опытного исследования, фиксируя изменения каждый день. Это позволило сформулировать правильные и полные выводы о росте кристаллов из разных веществ, об условиях, которые для этого необходимы. Проанализировав результаты дневника наблюдения, ребята установили, что кристаллы из соды начинают появляться гораздо позднее, и рост их не так прогрессивен по сравнению с кристаллами соли.



В результате проведённого исследования с использованием фронтального опыта, дети пришли к выводу, что кристаллы из соды растут медленнее, чем кристаллы из поваренной соли. По завершению опыта учитель помог детям обобщить полученные результаты по проведённому исследованию, в результате которого младшие школьники узнали о том, что: соль и сода – соединения, но соль быстрее распадается, т. к. там меньше связей (в соли – натрий и хлор, а в соде – натрий, водород, а также карбонатная группа (информация для учителя)). В связи с тем, что соль распадается быстрее и у нее лучше растворимость, она быстрее и испаряется, поэтому быстрее образует кристаллы, следовательно, и стремительнее растет. Сода растворяется и распадается дольше, поэтому ей надо больше времени на то, чтобы образовать кристаллы обратно. Данный материал сложен для детей, поэтому учитель помогает детям его осознать с помощью картинок и понятных для детей терминов.

Описанный опыт стал для младших школьников неким шагом в будущее, т. к. он открыл детям «небольшое окошко» в удивительный мир химии, которая для них ещё абсолютно неизвестна, но очень интересна. Также при активном наблюдении и последующих выводах младшие школьники анализировали происходящие изменения в процессе проведения опыта, сравнивали их и устанавливали причинно-следственные связи, следовательно, все действия были направлены на развитие логического мышления и освоение познавательных УУД.

Таким образом, полученные результаты нашего исследования позволяют сделать вывод об эффективности использования метода обучения – опыта в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников [8].

### Литература

1. Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе. 3-е изд., стер. М.: Владос, 2001.
2. Герд А.Я. Избранные педагогические труды / под ред. Б.Е. Райкова. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953.
3. Дмитриева Н.Я., Казаков А.Н. Рабочая программа по предмету «Окружающий мир». М.: Издат. дом «Федоров», 2017.
4. Машкова С.В. Формирование опыта экологически сообразного поведения у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2006.
5. Плешаков А.А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы. М.: Просвещение, 2014. [Электронный ресурс]. URL: <https://catalog.prosv.ru/attachment/4c719517-d697-11df-8c91-0019b9f502d2.pdf> (дата обращения: 24.03.21).
6. Плешаков А.А. Преподавание природоведения в 3 классе четырехлетней начальной школы. М.: Новая школа, 2004.
7. Программа по предмету «Окружающий мир». 1–4 класс УМК «Развивающая система Л.В. Занкова». [Электронный ресурс]. URL: <http://school100.org.ru/wp-content/uploads/2016/11/%D0%9E%D0%BA%D1%80%D1%83%D0%B6%D0%B0%D1%8E%D1%89%D0%B8%D0%B9-%D0%BC%D0%B8%D1%80-1-4-%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81-2.pdf> (дата обращения: 26.03.21).
8. Соловьёва Т.А., Макачук Т.А. Техники формирования познавательных универсальных учебных действий при реализации индивидуальных траекторий младших школьников на уроках окружающего мира // Электрон. науч.-познават. журнал «Грани познания». 2019. № 1(60). С. 6–11. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1554198314.pdf> (дата обращения: 15.02.2021).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357). [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=382735> (дата обращения: 22.02.2021).

УДК 372.882

**О.О. ПУТИЛО, Л.Н. САВИНА**  
(Волгоград)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОГРАФИКИ «ТИП МЕСЯЦА» В ПРОЦЕССЕ  
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ  
(на материале изучения романа-эпопеи М.А. Шолохова «Тихий Дон»)**

*Рассматривается методика использования инфографики в процессе создания такого оригинального электронного образовательного продукта, как «Тип месяца». На основе анализа и систематизации различных текстовых и внетекстовых материалов предлагается представить образ донского казака как результат исследовательской проектной деятельности обучающихся в ходе знакомства с романом-эпопеей М.А. Шолохова «Тихий Дон» в 11-м классе.*

**Ключевые слова:** методика преподавания литературы, ИКТ, образовательная технология, инфографика, «Тип месяца», Шолохов.

---

**OLEG PUTILO, LARISA SAVINA**  
(Volgograd)

**USE OF INFOGRAPHICS “TYPE OF MONTH” IN THE PROCESS  
OF PROJECT ACTIVITIES AT LITERATURE LESSONS  
(based on the study of the epic novel “And Quiet Flows the Don” by M.A. Sholokhov)**

*The article deals with the teaching methods of the use of infographics in the process of the creation of the original electronic educational product – “Type of month”. There is suggested to present the image of the Don Cossacks as the result of the research project activities of the students in the process of the introduction of the epic novel “And Quiet Flows the Don” by M.A. Sholokhov in the 11-th form on the basis of the analysis and systemization of the different textual and non-textual material.*

**Key words:** teaching methods of literature, information and communication technologies, educational technology, infographics, “Type of month”, Sholokhov.

В эпоху широкого внедрения информационных технологий одной из устойчивых тенденций современного литературного образования является формирование у обучающихся способности креативно подходить к решению поставленных задач. Откликаясь на социальный заказ, учителя-словесники стремятся создать все необходимые условия для творческой и исследовательской деятельности школьников. Основопологающую роль в реализации данного процесса может сыграть создание оригинальных электронных образовательных продуктов как конечного итога проектной деятельности школьников. И хотя в современной методической науке существует целый ряд работ, посвящённых этой проблеме [1, 4, 5, 6, 7]<sup>1</sup>, вопрос о применении инфографики на уроках литературы ещё не являлся объектом специального исследования, что и обусловило *актуальность* данной работы.

Как известно, эта форма графического и коммуникационного дизайна, помимо изображений, может включать в себя графики, диаграммы, блок-схемы, таблицы, карты, списки, помогающие визуализировать сложную информацию, что особенно актуально при изучении больших эпических произведений, к числу которых относится и роман-эпопея М.А. Шолохова «Тихий Дон» [9, 10]. Обращение к данному произведению продиктовано не только спецификой его обзорного изучения, не предполагающего тщательного знакомства с текстом, но, прежде всего, интересом старшеклассников к истории и трагической судьбе казачества, истокам его бытового и военного уклада. В ходе проведения уроков литературы необходимо познакомиться с проблематикой и поэтикой романа, а также установить междисциплинарные связи с историей, живописью, кинематографом, без чего невозможно полноценное восприятие масштабного шолоховского полотна. Проанализировать и систематизировать эти сведения

позволит такой вариант проектного задания, как создание инфографики «Тип месяца», посвящённой собирательному образу донского казака или казачки.

Как известно, именно так называлась рубрика отечественного журнала МАХИМ, в которой ежемесячно публиковался портрет представителя одного из социальных типов современной России. Иллюстрация сопровождалась описанием наиболее ярких и частотных характеристик внешнего вида изображаемого (выражение лица, причёска, выбор одежды, аксессуаров), с помощью которых могут быть поняты и оценены привычки и устремления этого человека. Так, кроме описания внешности, в «Типе месяца» может указываться излюбленная фраза персонажа, употребляемая им наиболее часто, или же даваться характеристика его возможных увлечений.

Эта своеобразная инфографика может применяться на уроках литературы в процессе анализа литературного типа («маленького» или «лишнего человека», «тургеневской барышни» и т. д.). Важным условием для создания такого проекта является сохранение стилистики его первоначального оформления, отсылающей к журналу: оригинальный фон в виде тетрадного листа в клеточку с блоками желтого цвета и черными стрелками, ведущими к центральной фигуре.

Существует два способа оформления разработки «Тип месяца»: в виде традиционного коллажа или электронного ресурса. В первом случае ученики собирают фигуру из распечатанных на принтере отдельных компонентов, позаимствованных из иллюстративных источников или нарисованных самостоятельно. Они наклеивают эти фрагменты на бумажную основу, а затем на блогах, вырезанных из цветной бумаги, записывают соответствующий текст и добавляют в инфографику. При создании электронной версии при помощи графического редактора совершаются те же самые операции. У каждого подхода есть свои достоинства и недостатки: традиционный формат можно применять непосредственно на занятии, но он ограничивает выбор изображений и требует определённых материальных затрат. Создание же электронного варианта, предполагающее обращение к возможностям Интернета в процессе поиска нужных фотографий и рисунков, осуществляется преимущественно в домашних условиях, поскольку требует обеспечения каждого из обучающихся соответствующими материально-техническими ресурсами.

Задание представить образ казака в версии «Тип месяца» одиннадцатиклассники получают в начале изучения романа Шолохова, а свои варианты выполнения проекта презентуют на последнем уроке. В качестве источников информации они могут использовать как текст «Тихого Дона», так и материалы энциклопедии казачества<sup>2</sup>, а также данные, полученные в результате изучения экспозиций и фондов региональных музеев, посвящённых истории этого воинского сословия. Можно порекомендовать им обратиться к сайтам музеев, в частности – Государственного музея-заповедника М.А. Шолохова, Новочеркасского музея истории донского казачества, а также музеев, расположенных на территории Волгоградской области, входящей ранее в Область Войска Донского: Алексеевского районного краеведческого музея, Иловлинского музея казачьего быта, Кумылженского историко-краеведческого музея, Музея истории донских казаков в станице Клетской и др.

Предлагаемый нами в качестве примера «Тип месяца» представляет собой изображение донского казака на коне в полном воинском облачении, вооруженного пикой и нагайкой. В левом верхнем углу даётся название характеризваемого типа и его краткое описание. Например, «Тип месяца: донской казак – русский воин, защитник Отечества». Справа и слева от изображения должны располагаться информационные блоки, кратко описывающие наиболее важные характеристики большинства представителей данного типа (см. рис. на с. 35).

Прежде всего, обращаем внимание на одежду. Знаменательно, что «любимыми цветами казаков были красный и синий. Они использовались и в домашней, и в походной одежде. ... Реформы Петра Первого в области костюма, запрещавшие носить и продавать национальную одежду и предписывающие ношение немецкого платья, ... не коснулись донских казаков. Казаки, рассматривавшие самобытность в одежде как один из существенных признаков своей самостоятельности, были рады этому решению» [2, с. 9, 11]. Казачий мундир подчёркивал принадлежность к воинскому сословию. «Вы-

ходя на службу, казак должен был иметь собственных верховых лошадей: строевую и заводную (запасную), а также собственное обмундирование, снаряжение и амуницию (кроме огнестрельного оружия)» [8, с. 47]. Вспомним, как несмотря на то, что Григорий самовольно ушёл из родного дома, отец, отправляя сына на службу, привёз ему необходимую «справу: два шинеля, седло, шаровары» [9, с. 174].

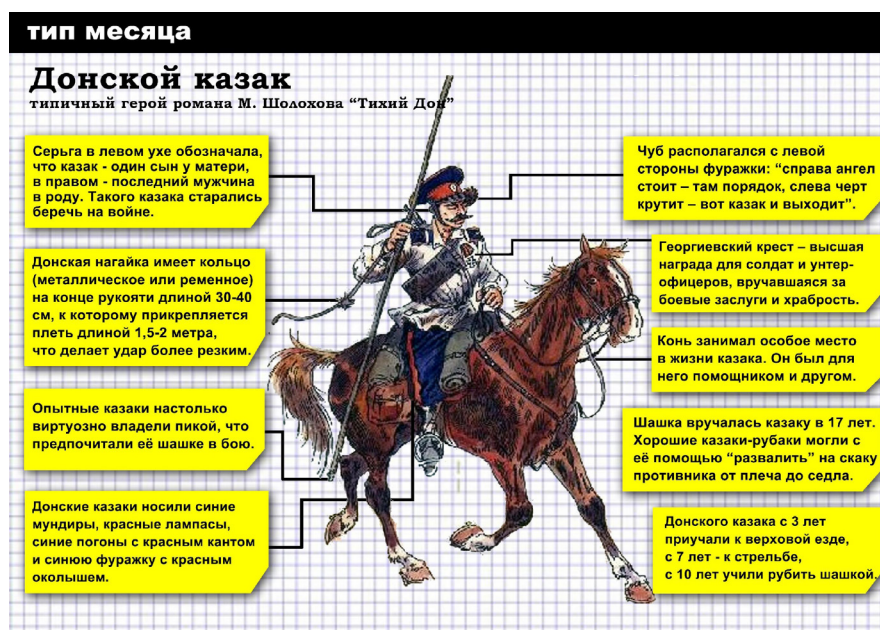


Рис. Пример оформления проекта в формате «Тип месяца» (донской казак)

Казаки гордились своими военными наградами: достаточно упомянуть о радости Пантелея Прокофьевича, узнавшего о награждении Григория, первого из хутора, георгиевским крестом. Этот Знак отличия Военного ордена являлся высшей наградой для солдат и унтер-офицеров за боевые заслуги и храбрость, проявленные в боях, поэтому в изображении «Типа месяца» мы отмечаем и данную говорящую деталь. Знаменательно, что процесс рассказывания в годы гражданской войны предусматривал не только физическое уничтожение инакомыслящих, но и запрет на ношение казачьего костюма и воинских наград. Поэтому, увидев деду Гришаку, направлявшегося в церковь, Пантелей Прокофьевич пришёл в изумление. Его «с ног шибануло при взгляде на свата: под распахнутой шубой у того виднелись все кресты и регалии за турецкую войну, красные петлички вызывающе сияли на стоячем воротнике старинного мундира, старчески обвисшие шаровары с лампасами были аккуратно заправлены в белые чулки, а на голове по самые восковые крупные уши надвинут картуз с кокардой.

– Что ты, дедушка! Сваток, аль не при уме? Да кто ж в эту пору кресты носит, кокарду? ... Заарестуют тебя за такое подобное. При Советской власти нельзя, закон возбраняет» [10, с. 108].

О трагедии рассказывания неоспоримым образом свидетельствует и следующий факт: «Прапорщик Дудаков с восставшими казаками второго апреля 1918 года занял Урюпинскую и обнаружил в казначействе один миллион рублей, четыре пуда Георгиевских крестов второй степени и два пуда Георгиевских медалей. Как они попали в казначейство? Добровольно казаки не сдавали награды» [3, с. 6].

Итак, использование инфографики в процессе восприятия и анализа художественного произведения позволит сделать процесс обучения более увлекательным и менее утомительным, пробудит неподдельный интерес школьников к художественному тексту, что в итоге будет способствовать наиболее глубокому пониманию идейно-художественной ценности данного произведения.



## Примечания

1. См. также: Александрова Е.В. Компьютерная наглядность и особенности её использования на уроках литературы // Вестник ТГГПУ Казань. 2010. № 20. С. 209–211; Карабицкая Ю.П. Технология создания анимационного фильма на уроках литературы в 5–6 классах // Магистр – науке и образованию: актуальные проблемы современного литературного образования: материалы IV Всерос. науч. видеоконферен. / под ред. А.М. Антиповой. М.: МПГУ, 2018. С. 39–45; Матрос Д.Ш. Цифровые образовательные ресурсы в школе: вопросы педагогического проектирования. М.: Университетская книга, 2008; Медведева М.А. Использование ИКТ в процессе изучения региональной литературы (на материале творчества Р.П. Кумова) // Магистр – науке и образованию: актуальные проблемы современного литературного образования: материалы IV Всерос. науч. видеоконферен. / под ред. А.М. Антиповой. М.: МПГУ, 2018. С. 45–50; Савина Л.Н. Панченко Д.В. Методика создания буктрейлера в процессе изучения художественных произведений с гротескной направленностью // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2017. № 4(51). [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1501090373.pdf>; Шевцова Н.В. Отечественные буктрейлеры: проблема эффективности коммуникативной тактики // Вестник Челябинского гос. ун-та. 2013. № 22(313). С. 289–293; и др.
2. См.: Казачество: Энциклопедия / Редкол.: А.П. Федотов [и др.]; Н.Ф. Бугай [и др.]. М.: Инфра-М, 2003. Этот первый в отечественном книгоиздании энциклопедический свод, посвященный российскому казачеству, содержит около двух тысяч статей, освещающих историю, экономику, культуру, географию казачьих регионов.

## Литература

1. Ануфриева М.С. Использование графических редакторов в процессе создания портрета-коллажа героя драматического произведения (на примере изучения комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума») // Филологическое образование в школе и вузе: материалы Междунар. науч.-прак. конф. «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIII Кирилло-Мефодиевские чтения». М.-Ярославль: Ремдер, 2012. С. 116–120.
2. Логинов А.Н. Костюм донского казачества в XVI–XIX веках. Волгоград: ПринТерра, 2008.
3. Маноцков Г.И. Вёшенское восстание // Казачий круг. 26 фев. 2009. С. 6.
4. Путило О.О. Использование графических редакторов на уроках литературы // Реализация образовательной инициативы «Наша новая школа» в процессе преподавания филологических дисциплин: материалы первой областной науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 30 апр. 2010 г.). М.: Планета, 2010. С. 111–116.
5. Рудакова М.В. Приём создания коллажа и его роль в процессе восприятия и анализа учащимися лирического произведения // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2015. № 4(04). С. 48–51. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1455285643.pdf> (дата обращения: 10.10.2021).
6. Рыжкина И.Б. Образовательные возможности коллажа как дидактического средства // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 6. С. 53–60.
7. Савина Л.Н., Кравченко Л.Ю., Воронцова К.В. Новые информационные технологии на уроках изучения лирики в средней школе // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГПУ «Грани познания». 2010. № 3(8). [Электронный ресурс]. URL: [http://grani.vspu.ru/files/publics/194\\_st.pdf](http://grani.vspu.ru/files/publics/194_st.pdf) (дата обращения: 10.10.2021).
8. Шолохов в школе / авт.-сост. М.А. Нянковский. М.: Дрофа, 2001.
9. Шолохов М.А. Тихий Дон: Роман. в 4 кн. Кн. 1 и 2 / редкол. Г. Беленький и др. М.: Худож. лит., 1991.
10. Шолохов М.А. Тихий Дон: Роман. в 4 кн. Кн. 3 и 4 / редкол. Г. Беленький и др. М.: Худож. лит., 1991.

## Филологические науки

УДК 881

**Ж.С. БУДАРИНА, Д.В. ХРАПКО**

(Волгоград)

### **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КИТАЙСКИХ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (на материале новогодних обращений председателя КНР)**

*Проведен дискурс-анализ китайских общественно-политических текстов. Рассмотрены основные лингвистические способы, которыми пользуются представители власти с целью оказания воздействия на социум. Материалом исследования послужили новогодние обращения председателя Китайской Народной Республики Си Цзиньпин.*

**Ключевые слова:** политическая лингвистика, китайский общественно-политический дискурс, особенности перевода, общественно-политический текст, дискурс-анализ.

---

**ZHANNA BUDARINA, DIANA KHRAPKO**

(Volgograd)

### **SPECIFIC FEATURES OF THE CHINESE SOCIO-POLITICAL TEXTS (based on the New Year Speech of the Chair of the People's Republic of China)**

*The article intends to conduct a discourse analysis of the Chinese socio-political texts and explore the main linguistic methods used by government officials in order to influence on the society. The study was based on the New Year Speech of the Chair of the People's Republic of China – Xi Jinping.*

**Key words:** political linguistics, Chinese socio-political discourse, features of translating, socio-political text, discourse analysis.

Возможность выявить лексические и грамматические несоответствия, возникающие при переводе текстов общественно-политического содержания с одного языка на другой, составляет огромный интерес для лингвистов. Изучение китайского общественно-политического дискурса началось сравнительно недавно – лишь в конце XX в., помимо этого, небольшое количество ученых проявляет интерес именно к способам выражения китайского взгляда на мир через грамматические и лексические конструкции. Вследствие чего, практическая значимость обуславливается популяризацией изучения китайской грамматики через призму менталитета. Материалом для исследования послужили выступления председателя Китайской Народной Республики Си Цзиньпина.

Целью работы является выделение языковой специфики китайских текстов общественно-политического дискурса и ее последующее отражение в переводе на русский язык.

Язык связан со многими сферами человеческой жизни, в частности, с политикой. Такая дисциплина как «политическая лингвистика» имеет довольно продолжительную историю изучения. На сегодняшний день этапе ее развития, немалый интерес к данному разделу лингвистики проявляют ученые из различных сфер научной деятельности – политологи, лингвисты, социологи и специалисты в области дискурс-анализа.

В языковой парадигме понятие «общественно-политический текст» можно трактовать в контексте такого научного направления, как лингвистика текста. Данный термин определяется как любой вид обращений или же выступлений государственных, партийных и общественных деятелей на различных публичных мероприятиях [7].



Изучение китайского общественно-политического дискурса относительно молодое направление – лишь в конце XX в., и только небольшое количество ученых проявляет интерес именно к способам выражения китайского взгляда на мир через грамматические и лексические конструкции политических текстов.

Одна из самых главных функций, которую несут за собой общественно-политические тексты, – это воздействие на аудиторию. Вследствие чего, потенциальную аудиторию крайне важно увлечь и оставить под впечатлением. Для этого особая роль отводится именно специализированным лексическим и стилистическим средствам выражения информации. Такая лексика отличается наличием особой стилистической, а иногда и эмоциональной коннотации. Поскольку наша работа предполагает анализ китайского общественно-политического дискурса, приведем примеры из данного языка. Образцом могут послужить следующие лексемы – 强国 (qiángguó *великая держава*), 国务院 (guówùyuàn *государственный совет*), 核裁军 (hé cáijūn *ядерное разоружение*) 国民生产总值 (guómín shēngchǎn zǒngzhí *валовой национальный продукт*), 现代化 (xiàndàihuà *модернизация*), 工业化 (gōngyèhuà *индустриализация*). Если говорить о государственной политике и основных ее принципах, то можно выделить следующие лексические сочетания – 以人民至上, 生命至上 (yǐ rénmin zhìshàng shēngmìng zhìshàng *принцип «человек превыше всего, жизнь превыше всего»*) и 生机勃勃的景象 (shēngjī bóbo de jīngxiàng *атмосфера жизненной энергии и позитивная сила*). Подводя итоги года и упоминая национальные достижения, Си Цзиньпин употребляет такие выражения как 创新创造 (chuàngxīn chuàngzào *расширять инновационную деятельность*), 蓬勃展开 (péngbó zhǎnkāi *бурно развиваться*), 辞旧迎新 (cìjiù yíngxīn *прощаемся со старым и встречаем новое*), 让国家发展和人民生活一年比一年好 (ràng guójiā fāzhǎn hé rénmin shēnghuó yīniánbǐyīnián hǎo *путь развития государства и жизнь народа становятся год от года лучше*) и 啃下了最难啃的“硬骨头” (kǎnxià le zuì nán kǎn yìnggútóu *выполнить сложнейшую задачу по борьбе с бедностью*). В политических выступлениях немало внимания уделяется именно языковым средствам выражения, которые несут определенный смысл, поскольку с их помощью донесение информации можно сделать в более яркой и запоминающейся форме.

Нередко употребление тех или иных лексических единиц образует аллюзию, при их использовании политические деятели часто делают отсылки к общеизвестному историческому факту, уже закрепленному в культуре. При обращении к публике, государственные деятели в качестве аргументов приводят исторические факты и прибегают к цитированию. Таким образом, у них появляется гораздо больше шансов привлечь внимание слушателей и расположить их к себе. В китайском языке примерами могут послужить отдельные устойчивые словосочетания. Например, 四个现代化 (sì ge xiàndàihuà *четыре модернизации*) – политика усовершенствования в КНР таких областей как сельское хозяйство, промышленность, оборона и наука. Кроме того, так называемая 改革开放政策 (gǎigé kāifàng zhèngcè *политика реформ и открытости*) – программа экономических реформ, проведенная Ден Сяопином с целью открытости внешнему миру и создания социалистической рыночной экономики. В своем последнем новогоднем обращении Си Цзиньпин говорит о так называемом 五年规划 (wǔniánjìhuà *пятилетнее планирование*) – построении плана в сфере экономического и общественного развития КНР. Кроме того, председатель КНР использует такое выражение как 一带一路 (yīdài yīlù *«один пояс, один путь»*), определяющее объединенную концепцию современных зон Великого Шелкового пути и морского шелкового пути для осуществления экономического развития [8]. В политическом языке любого государства, в том числе и в китайском, присутствует определенная «символика», которая отождествляет связь языка с далеким прошлым. Китай как древнее государство с долгой историей обладает достаточно большим культурным наследием, что, впоследствии находит свое отражение в языке.

Еще одна особенность, типичная для общественно-политических текстов, – это присущая им неоднородность структуры или так называемая «интердискурсивность» [2]. Указанное понятие представляет собой диалогическую характеристику текста, которая определяет межтекстовую связанность, взаимодействие различных семиотических систем (дискурсов), находящее свое последующее отраже-

ние в готовом тексте [9]. Данное свойство вызвано особой стилистикой текста и жанровыми характеристиками. Специфика политических явлений находит свое отражение в выборе нетипичных средств и конструкций для их передачи. Это заметно как на лексико-грамматическом, так и на синтаксическом уровне. В речи Си Цзиньпина это проявляется именно в построении логики текста и переходе с темы на тему. Так, в новогоднем обращении перед наступлением 2021 г. он не только подводит итоги года, но и отмечает те трудности, с которыми столкнулся Китай во время пандемии коронавирусной инфекции. Кроме того, политик говорит о результатах «13-ой пятилетки» (“十三五”), о целях и задачах «14-ой пятилетки» (“十四五”), научно-технических и экономических достижениях [6]. В своих выступлениях Си Цзиньпин затрагивает множество актуальных тем – нормы поведения, партийная дисциплина, углубление реформ, наказание коррупции и выстраивание международных отношений. Благодаря должным владением стилистическими и лингвистическими ресурсами языка, политический лидер с легкостью «жонглирует» темами, говоря как об изменениях в обществе, так и о переустройстве социально-политических структур.

Специфика культурной среды современного Китая и феномен исторической памяти оказывают влияние на политический язык. В нем находят отражение традиционные для китайской политической культуры фразы и выражения. Классический китайский политический язык становится способом формирования нового варианта политического языка, соответствующего реалиям быстро изменяющегося Китая [2]. Предполагается, что традиционные фразы и словосочетания намеренно вводятся в современный политический дискурс КНР. Политический язык обладает специфической функциональной нагрузкой [1, с. 271–273]: он способствует уменьшению давления западного «демократического» дискурса и пониманию политических процессов в рамках собственно китайской политической культуры.

В исследовании публичных выступлений Си Цзиньпина стоит уделить внимание стилистической составляющей его речи. Анализ материалов показал, что фразеологизмы, крылатые слова и цитаты являются часто употребляемыми выражениями в его дискурсе. Все это стилистически окрашивает высказывание и придает ему образность.

Речь Си Цзиньпина привлекает большое внимание как со стороны журналистов, так и со стороны лингвистов. Он в полной мере владеет стилистическими ресурсами языка, в его речи много метафор и других средств художественной выразительности. Так, например, при описании процесса борьбы Китая с коронавирусной инфекцией, которую он называет *一年来的风雨* (*yīnián lái de fēngyǔ* «*ветра и дожди*» *уходящего года*), Си Цзиньпин сравнивает врачей с «ангелами в белых халатах» (白衣天使), подчеркивая их тяжелейший труд. Он также отмечает неоценимый вклад медицинских работников в преодоление COVID-19, при этом используя такие фразы, как *不畏艰险* (*bùwèi jiǎnxiǎn* *не сдались перед трудностями*) и *全力* (*quánlì* *максимум усилий*). Любовь к народу и ценность каждой жизни подчеркивается сравнительным оборотом *天下一家* (*tiānxià yījiā* *вся наша планета – это единая семья*). Благодаря использованию различных стилистических средств, Си Цзиньпин усиливает свое высказывание, выражая собственную позицию, оценку и эмоции по социально значимым вопросам. Именно поэтому при переводе необходимо максимально точно отражать индивидуальные особенности речи китайского политического деятеля с учетом сопоставления своеобразия оригинального и переводного текстов [5].

Китай – это древнее государство с богатой историей. Этот факт обуславливает наличие в языке определенных национальных образов и целой системы метафор. Одна из ведущих характеристик китайского внутриполитического дискурса – это употребление в речи определенных средств художественной выразительности и различных символов, имеющих отношение к далекому прошлому. Именно это делает китайский общественно-политический дискурс метафоричным, образным и более символичным в сравнении с западным.

При помощи когнитивного подхода и критического дискурс-анализа политических текстов были выявлены особенности китайского политического дискурса. Нами также было рассмотрено и проана-

лизировано немалое количество речей китайского политического деятеля Си Цзиньпина. В результате изучения было определено, что его выступления обладают большим набором изобразительно-выразительных средств, вследствие чего они характеризуются наглядностью, образностью и легко воспринимаются.

Безусловно, заданная тема требует дальнейшего рассмотрения, поскольку язык политики еще недостаточно изучен. В особенности это касается политического языка Китая. Мы полагаем, что данные, полученные в ходе анализа особенностей современного политического дискурса КНР, наглядно показывают, как социальные изменения в обществе могут повлиять на обновление политической лексики.

### Литература

1. Берзиня У.А. Традиционный политический язык в современной КНР // Общество и государство в Китае. 2010. Т. 40. № 1. С. 271–273.
2. Виноградов А.В. Китайская модель модернизации: поиски новой идентичности. 2-е изд. М.: [б. и.], 2008.
3. Кэ Ян. Исследования политической коммуникации в Китае // Политическая лингвистика. 2011. № 3(37). С. 58–63.
4. Ли Де. Обзор особенностей политического языка за 60 лет с момента создания нового Китая // Обучение теории. 2010. № 1. С. 59–60.
5. Поздравление Председателя КНР Си Цзиньпина с Новым 2020 годом. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=3uWW2kNE1Bo&ab\\_channel=CCTV](https://www.youtube.com/watch?v=3uWW2kNE1Bo&ab_channel=CCTV) (дата обращения: 10.04.2021).
6. Поздравление Председателя КНР Си Цзиньпина с Новым 2021 годом. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=v8i5EGS\\_-5A](https://www.youtube.com/watch?v=v8i5EGS_-5A) (дата обращения: 09.04.2021).
7. Сиренов А.В., Твердюкова Е.Д., Фелюшин А.И. Источниковедение. М.: Изд-во Юрайт, 2015.
8. Си Цзиньпин. Си Цзиньпин о государственном управлении. Пекин: Изд-во литературы на иностранных языках, 2014. Т. 1.
9. Филиппова С.Г. Интертекстуальность как средство объективации картины мира автора: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2008.

УДК 811

**А.А. ДЬЯКОВА**  
(Волгоград)

## НЕЙТРАЛИЗАЦИЯ КОНФЛИКТА В ИСПАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

*На основе анализа испаноязычных художественных текстов, содержащих фрагменты реализации речевого конфликта, выявлены коммуникативные тактики его нейтрализации и гармонизации неэкологичного речевого поведения коммуникантов.*

**Ключевые слова:** речевой (коммуникативный) конфликт, коммуникативная тактика, нейтрализация речевого конфликта, конфликтотенность текста, неэкологичное общение.

---

**ANASTASIYA DYAKOVA**  
(Volgograd)

## NEUTRALIZATION OF CONFLICT IN THE SPANISH LINGUISTIC CULTURE

*The article deals with the communicative strategies of the neutralization of speech conflicts and the harmonization of the environmentally unfriendly behavior of the communicators based on the analysis of the Spanish literary texts containing the fragments of the implementation of the speech conflict.*

**Key words:** speech (communicative) conflict, communicative strategies, neutralization of speech conflict, conflictogenity of text, environmentally unfriendly communication.

Еще в начале XVII в. испанский философ и теоретик литературы Бальтасар Грасиан (1601–1658 гг.) писал: «Миролюбивый – долговечный. Хочешь жить – давай жить другим. Миролюбцы не просто живут, они блаженствуют. День без ссор – крепкий сон. Жить долго и жить отраднo – жить за двоих, и это плод мира».

В русской лингвокультуре существует пословица «худой мир лучше доброй ссоры». У данного выражения есть иностранные аналоги. К примеру:

- *A bad corn promise is better than a good lawsuit* (англ.) – Плохой компромисс лучше, чем хорошая тяжба.
- *Ein schlechter Friede ist besser als ein gerechter Krieg* (нем.) – Плохой мир лучше, чем правильная война.
- *Parempi laiha sopu kuin lihava riita* (фин.) – Лучше худой мир, чем жирный спор.
- Соответствующее выражение существует и в испанской лингвокультуре:
- *Antes doblarse que quebrar* (исп.) – дословно: Раньше согнуться, чем сломаться.

Являясь прецедентными языковыми единицами, пословицы отражают традиционные установки культуры. В приведенных пословицах выражена идея о том, что любой мир, даже ненадежный, всегда лучше вражды. Это касается и межличностных отношений, а потому во всех культурах высоко ценится умение не включаться в конфликт, не допускать его развития и сохранять корректное поведение даже в тех ситуациях, когда мнения оппонентов кажутся непримиримыми.

Предметом данного сообщения являются тактики нейтрализации речевого конфликта, применяемые носителями испанской лингвокультуры в личностно-ориентированном общении.

Речевой (коммуникативный) конфликт — это речевое столкновение, основанное на агрессии, выражаемое языковыми средствами и содержащее признаки психологического напряжения [14]. Феномен речевого конфликта является одним из актуальных объектов лингвистики и связан с широким кругом вопросов экологии языка. Устойчивый интерес ученых к проблемам неэкологичного общения и большое количество исследований в данной области позволили накопить значительный объем дан-

ных о его аспектах (таких как инвективное функционирование языка и его проявления, речевая агрессия, конфликтогенность текстов различных дискурсов, нарушение/ игнорирование культурных норм при межкультурной коммуникации, характеристики конфликтной языковой личности, речевое манипулирование и т. д.). В связи с этим современная лингвистика стремится определить эффективные принципы преодоления негативных сторон вербальной коммуникации, разработать методики согласованного речевого поведения, обеспечивающего коммуникативный успех. И этот успех оказывается более значительным и оценивается более высоко, если достигается в ситуации, которая связана с конфликтом и потенциально ведет к коммуникативной неудаче.

Специальным разделом лингвистики, изучающим речевой конфликт, является речевая конфликтология (иначе, лингвистическая конфликтология, или лингвоконфликтология). Это новая область лингвистики, в рамках которой исследуются проблемы нормализации речевого поведения носителей языка с целью совершенствования речи как орудия общения и инструмента культуры. Те или иные вопросы речевой конфликтологии рассматривают в своих работах такие лингвисты, как Н.А. Белоус, Б.Ю. Городецкий, Г.П. Грайс, Н.Д. Голев, О.П. Ермакова, Е.А. Земская, С.Г. Ильенко, А.С. Кармин, И.М. Кобозева, Х. Корнелиус, И.А. Кох, Т.М. Николаева, Е.В. Падучева, Г.Г. Почепцов, К.Ф. Седов, М.Ю. Сейранян, В.С. Третьякова, Ш. Фэйр, Т.В. Чернышова, Е.Н. Ширяев и др. [2, 5, 6, 7, 12, 14, 15, 18].

В основе речевого конфликта лежит столкновение коммуникативных целей участников и отказ от принципа кооперативной деятельности в пользу стратегии конфронтации.

Нарушение конвенциональных норм общения обуславливает амбивалентность свойств конфликтной коммуникации. С одной стороны, возникающая у оппонентов антипатия открыто выражается и может вербализоваться в некорректной форме; такой конфликтный дискурс является деструктивным. С другой стороны, столкновение целей оппонентов формирует базу для конструктивного решения возникших коммуникативных проблем. Второй вектор предполагает использование стратегии сотрудничества, направленной на нейтрализацию (снятие) противоречий и возражений.

К нейтрализации действия конфликтного механизма приводят как лингвистические, так и экстралингвистические факторы. К экстралингвистическим факторам можно отнести недостаток времени для достижения коммуникативных целей, неудачное место или присутствие третьих лиц.

Лингвистическим фактором нейтрализации конфликта служит применение коммуникативных тактик, которые могут способствовать переходу деструктивного конфликтного дискурса в конструктивный. Их также называют гармонизирующим тактиками речевого общения [10, 13]. Гармонизирующее речевое поведение ориентировано на партнера по коммуникации и обычно предполагает отказ одного из участников конфликта от выражения собственных претензий.

В качестве материала для выявления вербальных тактик нейтрализации конфликта в испанской лингвокультуре мы использовали контексты из 8 художественных произведений испаноязычных авторов, переведенных на русский язык:

- Камило Хосе Села «Улей» (перевод Евгении Лысенко) [17];
- Бенито Перес Гальдос «Донья Перфекта» (перевод Анатолия Старостина) [4];
- Марио Варгас Льоса. Нечестивец, или Праздник Козла (перевод Людмилы Синявской) [9];
- Хуан Валера «Пепита Хименес» (перевод Анатолия Старостина) [3];
- Эдуардо Мендоса «Правда о деле Саволты» (перевод Николая Любимова) [11];
- Карлос Фуэнтес «Старый гринго» (перевод Маргариты Былинкиной) [19];
- Педро Антонию де Аларкон «Треугольная шляпа» (перевод Норы Медведевой) [1];
- Камило Хосе Села «Семья Паскуаля Дуарте» (перевод Эллы Люберацкой) [16].

Из данных произведений было отобрано 26 контекстов, иллюстрирующих гармонизирующее речевое поведение с использованием тактик нейтрализации речевого конфликта.

По нашим наблюдениям, наиболее действенной коммуникативной тактикой, минимизирующей конфликт, оказалось **извинение**. Признавая свою вину, партнер оценивает речевое событие как отрицательное для адресата и пытается обратить вспять негативную оценку своей личности. Извинение



является корректирующим действием, направленным на то, чтобы изменить значение, которое могло быть приписано некоторому поступку.

Извинения произносятся с целью превратить нечто, что можно принять за агрессию, в нечто, чему можно подобрать приемлемое истолкование. В связи с этим извинение нередко сопровождается оправданием. Тактика **оправдания** обычно связана с прямым или косвенным признанием вины, однако иногда говорящий пытается обосновать правильность своего поведения, призывая собеседника поставить себя на его место или ссылаясь на отсутствие альтернативы при принятии решения.

Отметим, что коммуникативные тактики редко применяются изолированно. Как правило, в одном контексте реализуется несколько тактик, усиливающих действие друг друга. Так, например, в выявленных нами контекстах извинение представлено в следующих сочетаниях тактик нейтрализации конфликта:

– извинение, сопровождаемое оправданием:

Исп. – *Por el amor de Dios, no llores. Perdóname, pero me has puesto nervioso. Ya estoy harto de misterios. Quiero que todo salga bien y estos contratiempos me alteran.*

Рус. – *Ради бога не плачь! Прости, но ты заставляешь меня нервничать. Я уже сыт по горло бесконечными тайнами. Я лезу из кожи вон, чтобы сегодняшний праздник прошел хорошо, а эти помехи выводят меня из себя! (Эдуардо Мендоса. Правда о деле Саволты (Николай Любимов, 1985)).*

– извинение, сопровождаемое признанием собственных недостатков:

Исп. – *Sin embargo, no te falta razón. Reconozco haberme portado mal. A veces, sin querer, uno comete pequeñas injusticias, – su voz se hizo un susurro. – Perdóname.*

Рус. – *Впрочем, ты по-своему прав. Признаюсь, я вел себя не лучшим образом. Иногда, сам того не желая, я бываю не очень справедлив к людям,* – проговорил он почти шепотом. – *Прости меня.* (Эдуардо Мендоса. Правда о деле Саволты (Николай Любимов, 1985)).

– извинение, сопровождаемое примирительным жестом (говорящий кладет руку на плечо оппонента):

Исп. *Perico me puso la mano en el antebrazo. – Había pensado mal de ti, Javier, perdóname.*

Рус. *Перико положил мне руку на плечо. – Я плохо думал о тебе, Хавиер, прости.* (Эдуардо Мендоса. Правда о деле Саволты (Николай Любимов, 1985)).

– извинение, сопровождаемое ласковым обращением, признанием собственных недостатков и оправданием:

Исп. – *Perdóname gringuita. No sé muchas cosas del mundo. A veces soy muy corajudo. Entiendo y siento algunas cosas muy hondo, gringuita, muy hondo, porque si no las siento, no tengo manera de entender nada.*

Рус. – *Прости меня, грингита. Я многого не знаю. Иногда бываю свиреп и горяч. Но что-то понимаю и чувствую очень глубоко, грингита, очень глубоко, а если не почувствовать, то мне и не понять ничего. (Карлос Фуэнтес. Старый гринго (Маргарита Былинкина, 2010)).*



– извинение, сопровождаемое ласковым обращением, признанием собственных заблуждений, призывом к примирению:

Исп. – *¡Frasquita mía, Frasquita de mi alma! ¡Perdóname la injusticia, y déjà que te dé un abrazo!.*

Рус. – *Фраскита, моя любимая Фраскита! Прости меня за то, что я был к тебе несправедлив, дай мне обнять тебя!...* (Педро Антонио де Аларкон. Треугольная шляпа (Н. Медведев, 1958)).

В ситуациях, когда для говорящего сохранение хороших отношений с партнером по коммуникации предпочтительнее собственной точки зрения, или шансов для победы недостаточно, он прибегает к тактике **уступки**. Он отказывается от отстаивания собственной позиции в целях сглаживания конфликта и стабилизации межличностных отношений. Путь уступок самый быстрый к достижению баланса в отношениях, поэтому данная тактика является наиболее выгодной при дефиците времени. Применение данной тактики обусловлено следующими предпосылками: проблема, провоцирующая конфликт, не является значимой для говорящего; статусно-ролевые отношения партнеров асимметричны (инициатор конфликта имеет более высокий статус); межличностные отношения более значимы, чем предмет конфликта; уступающий получает удовлетворение от своей доброжелательности, оказывая поддержку оппоненту; уступка является временной мерой отсрочивания конфликта, хотя и не окончательного его разрешения. Примером использования тактики уступки может послужить следующий контекст:

Исп. *A mí me ganaba por la palabra, pero si hubiéramos acabado por llegar a las manos le juro a usted por mis muertos que lo mataba antes de que me tocara un pelo. Yo me quise enfriar porque me conocía la character y porque de hombre a hombre no está bien reñir con una escopeta en la mano cuando el otro no la tiene. – Mira, Estirao, ¡más, vale que nos callemos! ¿Que es tu novia? Bueno, ¡pues que lo sea! ¿Y a mí qué?*

Рус. *В словах он меня побивал, но дойди до дела, клянусь вам моими покойниками, я убил бы его раньше, чем он ко мне прикоснулся. Я решил – надо поостыть, потому что знал свой характер, да мужчинам и не подобает драться, если у одного ружье, а у другого нет. – Послушай-ка, Щеголь, кончим этот разговор. Любовь? Ладно, пускай! Мне-то что?* (Камило Хосе Села. Семья Паскуаля Дуарте (Э. Люберацкая, 1970))

В данном случае уступка вызвана тем, что герой осознает невозможность отстоять свою точку зрения в данных обстоятельствах.

Другой пример — уступка, которая выражается в отказе от своих утверждений и сопровождается примирительным жестом (похлопывание по плечу):

Исп. – *Retiro lo dicho, – Salvador le dio unas palmaditas en el brazo a De la Maza. – Se me suelta la lengua y digo tonterías. Tienes razón. Cualquiera podría decir de nosotros lo que acabo de decir de Miguel Angel. No he dicho nada y ustedes no han oído nada.*

Рус. – *Беру свои слова обратно, – Сальвадор похлопал де-ла-Масу по плечу. – Что за язык у меня, иногда такие глупости срываются. Ты прав. Любой мог бы сказать о нас то же самое, что я только что сказал о Мигеле Анхеле. В общем, я ничего не сказал, а вы ничего не слышали.* (Марио Варгас Льоса. Нечестивец, или Праздник Козла (Людмила Синянская, 2004)).

В отобранных нами контекстах весьма частотными являются также **ласковое обращение и просьба не сердиться**. К примеру:

– ласковое обращение:

Исп. *Pablo miró para Laurita con el gesto con que se puede mirar a un bicho muy raro. Laurita se puso cariñosa. – Óyeme, Pablito. – No me llames Pablito. ¿Qué quieres? – ¡Ay, hijo, eres un cardo!*

Рус. *Пабло взглянул на Лауриту с таким выражением, с каким смотрят на редкостное насекомое. Лаурита вдруг заговорила нежным тоном: – Послушай, Паблитто. – Не называй меня Паблитто. Чего тебе? – Ах, золотце, какой ты колючий! (Камило Хосе Села. Улей (Е. Лысенко, 1970)).*

– просьба не сердиться, сопровождаемая признанием правоты оппонента и оправданием:

Исп. *– ¡Ay, Pepe, tienes razón, no me riñas! ¡Es que estoy que no me llega la camisa al cuerpo!*

Рус. *– Ах, Пепе, ты прав, не сердись на меня! Я, знаешь, так взволнован, что не помню, на каком я свете! (Камило Хосе Села. Улей (Е. Лысенко, 1970)).*

– просьба не сердиться, сопровождаемая комплиментом и ласковым обращением:

*– No me hagas caso. ¿Sabes que estás hecha una mujer?*

Исп. *– Ande, cállese.*

*– ¡Ay, hija, ya me callo!*

*– He serdись. А знаешь, ты стала настоящей женщиной.*

Рус. *– Ладно уж, молчите.*

*– Молчу, голубка, молчу. (Камило Хосе Села. Улей (Е. Лысенко, 1970)).*

Отметим, что ласковое обращение – тактика, универсальная для испанской лингвокультуры. Испанцы даже к случайным прохожим с легкостью обращаются с помощью ласковых эпитетов: *милий, мое солнце, мое небо, красавица* и т. д. Марина Викторовна Кутьева иллюстрирует этот тезис цитатой-признанием испанского блогера: “Llamar “guapa”, “reina”, “cariño”, “cielo”, “mi niño” a desconocidos: forma parte de nuestra cultura tan proclive a las muestras de cariño en público... A mí, sin ir más lejos, me ha pasado esta mañana en el súper. Señora, 70 años, baja estatura: – A ver, cielo, alcázame ese paquete de Campurrianas, que no llevo. Gracias, cariño” [Цит. по: 8] – «Называть незнакомых людей “красавица”, “королева”, “любовь” (“ласка”), “небеса”, “малыш мой” – это часть нашей культуры, такой склонной к проявлениям доброго расположения и сердечности на публике... Например, сегодня утром в супермаркете мадам, 70-ти лет, невысокого роста, сказала: “Послушай, небо мое, дай мне вот тот пакет “Кампурриан”, я не достаю. Спасибо, любовь моя”» [8, с. 84].

Ласковое обращение, как и комплимент, – это часть социальная практики “de la cortesía positiva” – «позитивной вежливости» [20, с. 173], цель которой – усилить положительный социальный имидж собеседника. В целом оптимистические коммуникативные стратегии, ориентированные на позитив, весьма укоренены в испанском социуме.

Наиболее трудоемкой тактикой разрешения конфликта является тактика **сотрудничества**. Она является также наиболее эффективной, т. к. предполагает выработку решения, удовлетворяющего интересы обеих сторон. Стороны изучают все предложенные точки зрения, признают их различия,

выявляют причину конфликта и находят компромисс. При этом можно констатировать совпадение основной цели коммуникантов – сохранение гармоничных межличностных отношений. Предпосылками для использования данной тактики являются множественные факторы: предмет конфликта представляется важным для обеих сторон, и они не намерены уклоняться от поиска совместного решения; статусно-ролевые отношения сторон симметричны; существует основание для разрешения конфликта и желание сторон прийти к согласию о взаимовыгодном решении проблемы. Данная тактика может быть поддержана тактиками убеждения, уступки и обещания. Примером может послужить контекст, в котором представлено приглашение к обсуждению, сопровождаемое ласковым обращением и примирительным жестом:

Исп. *A pesar de su convicción no pudo vencer el ligero enternecimiento que se apoderó de él, y sintiéndose cobarde, experiment cierta pena por lo mucho y fuerte que había dicho. – Querida tía – indicó poniéndole la mano en el hombre. – Si me contesta Vd. Con lágrimas y suspiros, me conmovirá pero no me convencerá. Razones y no sentimientos me hacen falta. Hábleme Vd., dígame serenamente que me equivoco al pensar lo que pienso, pruébemelo después, y reconoceré mi error.*

Рус. *Несмотря на то, что он был убежден в своей правоте, он не мог совладать с охватившей его жалостью и в смущенье даже пожалел, что сказал так много и был так резок. – Дорогая тетя, – начал он, положив руку ей на плечо, – если вы будете отвечать мне слезами и вздохами, вы расстрогаете меня, но не убедите. Мне нужны аргументы, а не чувства. Ответьте мне, скажите мне, что я не прав, когда думаю так, докажите мне это, и я признаю, что я ошибался.* (Бенито Перес Гальдос. Донья Перфекта (А. Старостин, Скина Ваф, 1956)).

Были также выявлены единичные примеры использования следующих тактик:

– прямое предложение завершить конфликт:

Исп. *– Ya sé que hubo un tiempo en que no nos llevábamos bien usted y yo, – añadió, – pero eso ha pasado a la historia. Acepte mi invitación y pelillos a la mar.*

Рус. *– Я знаю, было время, когда мы с вами недолюбливали друг друга, – продолжал он. – Но все это отошло в прошлое. Примите мое приглашение, и помиримся.* (Эдуардо Мендоса. Правда о деле Саволты (Николай Любимов, 1985)).

– прямой отказ вступать в конфликт:

Исп. *– Anda, rico, déjame tranquila que no tengo ganas de bronca; esta temporada estoy muy poco folklórica.*

Рус. *– Знаешь, милый мой, оставь меня в покое, у меня нет желания ссориться, я нынче не в драчливом настроении.* (Камило Хосе Села. Улей (Е. Лысенко, 1970)).

Примеры сочетания тактик:

– убеждение, сопровождаемое комплиментом, ласковым обращением и просьбой не сердиться:

Исп. *– No, bien sé que eres un buen muchacho – dijo doña Perfecta, observando el semblante afectadamente serio e inmutable del canónigo, que parecía tener por cara una máscara de cartón. – Pero, hijo, de pensar las cosas a manifestarlas así con cierto desparpajo hay una distancia que el hombre prudente y comedido no debe salvar nunca. Bien sé que tus ideas son... no te enfades; si te enfadas me callo... Digo que una cosa es tener ideas religiosas y otra manifestarlas...*

Рус. – Ну что ты, я прекрасно знаю, что ты чудесный человек, – сказала донья Перфекта, глядя на неестественно серьезное и неподвижное лицо каноника, напоминавшее картонную маску. – Но, дорогой мой, между тем, что думают, и тем, что делают с такой развязностью, есть большая разница. Умный, воспитанный человек не должен забывать об этом. Я очень хорошо знаю твои убеждения... не сердись, пожалуйста, если ты будешь сердиться, я замолчу... но одно дело иметь религиозные убеждения, а другое — проявлять их... (Бенито Перес Гальдос. Донья Перфекта (А. Старостин, Скина Ваф, 1956)).

– признание правоты оппонента, сопровождаемое признанием собственных недостатков и невербальным знаком раскаяния:

Исп. – *No hay lazo alguno que conmigo te ligue; y si lo hay, yo le desato o le rompo. Eres libre. Básteme el haber hecho caer por sorpresa al lucero de la mañana; no quiero, ni debo, ni puedo retenerle cautivo. Lo adivino, lo infiero de tu ademán, lo veo con evidencia; ahora me desprecias más que antes, y tienes razón en despreciarme. No hay honra, ni virtud, ni vergüenza en mí. Al decir esto, Pepita hincó en tierra ambas rodillas y se incline luego hasta tocar con la frente el suelo del despacho. D. Luis siguió en la misma postura que antes tenía.*

Рус. – Ничто не связывает тебя со мной; если же между нами все же существуют узы, я порываю их навсегда. Ты свободен. Хватит и того, что по моей вине упала с неба утренняя звезда; я не желаю, не могу, не должна удерживать ее в плену. Я догадываюсь, я вижу по твоему лицу, мне все ясно: теперь ты меня презираешь еще больше, чем прежде; и ты прав – во мне нет ни чести, ни добродетели, ни стыда. С этими словами Пепита опустила на колени и поклонилась, коснувшись лбом пола. Дон Луис окаменел. (Хуан Валера. Пепита Хименес (А. Старостин, 1959)).

Итак, материал исследования показывает, что наиболее частотными тактиками нейтрализации речевого конфликта являются извинение, признание правоты оппонента и собственных недостатков, оправдание, просьба не сердиться и ласковое обращение. Реже используются уступка и убеждение. Вербальные тактики нейтрализации конфликта могут поддерживаться невербальными знаками. Рассмотренные в данном докладе гармонизирующие тактики репрезентируют ответные реакции оппонентов в ситуации речевого конфликта.

### Литература

1. Аларкон П.А. Треугольная шляпа // Романы испанских авторов XIX века / пер. с исп.: Н. Медведева. БВЛ. Сер. 2: Литература XIX века. Т. 65. М.: Художественная литература, 1976. С. 23–92.
2. Белоус Н.А. Конфликтный дискурс в коммуникативном пространстве: семантические и прагматические аспекты: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 2008.
3. Валера Х. Пепита Хименес // Романы испанских авторов XIX века / пер. с исп.: А. Старостин. БВЛ. Сер. 2: Литература XIX века. Т. 65. М.: Художественная литература, 1976. С. 93–216.
4. Гальдос Б.П. Донья Перфекта / пер. с исп.: А. Старостин. М.: Гослитиздат, 1956.
5. Кармин А.С. Конфликтология. СПб.: Лань, 1999.
6. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый: Как разрешать конфликты. М.: Стрингер, 1992.
7. Кох И.А. Конфликтология. Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 1997.
8. Кутьева М.В. Ситуативно обусловленное коммуникативное поведение испанцев (на фоне русского коммуникативного поведения) // Вестник Омского гос. пед. ун-та. Гуманит. исследования. 2019. № 3(24). С. 83–86.
9. Льюис М.В. Нечестивец, или Праздник Козла / пер. с исп.: Л. Синявская. М.: Талькарт, 2004.
10. Марченко Т.В. Гармонизирующие речевые тактики (на материале жанра интервью) // Гуманитарные и юридические исследования. 2016. № 3. С. 240–245.
11. Мендоса Э. Правда о деле Саволты / пер. с исп.: Н. Любимов. М.: Художественная литература, 1985.

12. Николаева Т.Н. О принципе «некооперации» и/или категориях социолингвистического воздействия // Логический анализ языка. Противоречивость и аномальность текста. М.: Наука, 1990. С. 225–235.
13. Романовская Л.В. Гармонизирующие тактики речевого общения в ситуации конфликта // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. 2018. № 2 (31). С. 172–177.
14. Седов К.Ф. Языковая личность в аспекте психолингвистической конфликтологии // Труды междунар. семинара «Диалог – 2002» по компьютерной лингвистике. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dialog-21.ru/digest/2002/articles/sedov/> (дата обращения: 26.10.2021).
15. Сейранян М.Ю. Конфликтный дискурс и его просодический строй: моногр. М.: Изд-во Москов. пед. гос. ун-та, 2016.
16. Села К.Х. Семья Паскуаля Дуарте // Села К.Х. Избранное / пер. с исп.: Э. Люберацкая. М.: Прогресс, 1980. С. 21–112.
17. Села К.Х. Улей // Села К.Х. Избранное / пер. с исп.: Е. Лысенко. М.: Прогресс, 1980. С. 113–338.
18. Третьякова В.С. Речевой конфликт и гармонизация общения: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. М., 2003.
19. Фуэнтес К. Старый гринго / пер. с исп.: М. Былинкина. М.: АСТ; Астрель, 2011.
20. Siebold K. Actos de habla y cortesía verbal en español y en alemán: estudio pragmalingüístico e intercultural. Frankfurt: Peter Lang, 2008.

УДК 81

**Ю.М. ИВАНОВА, К.К. ШЕЛЕГОВА**  
(Волгоград)

## ИГРОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЖАНРЕ ФЛИРТА

*Изложены результаты исследования игровых и неигровых коммуникативных практик флирта на материале телесериала "Friends". Анализируется влияние юмора на исход флирта, механизмы функционирования маркеров игровой коммуникативной интенции в диалогах, содержащих флирт. Выявляются взаимосвязи между наличием игровых маркеров и успешностью флирта.*

**Ключевые слова:** флирт, игровая коммуникация, коммуникативная практика, маркеры игровой коммуникативной интенции, юмор.

---

**YULIYA IVANOVA, KARINA SHELEGOVA**  
(Volgograd)

## PLAYFUL COMMUNICATION IN THE GENRE OF FLIRTING

*The article deals with the results of the study of the playful and non-playful communicative practices of flirting based on the TV show "Friends". The article analyzes the influence of humor on the outcome of flirting, the mechanisms of functioning of playful communicative intention markers in dialogues containing flirting. There is revealed the correlation between the playfulness and the outcome of flirting.*

**Key words:** flirting, playful communication, communicative practices, playful intention markers, humour.

Сегодня, в информационную эпоху, теория коммуникации приобретает особое значение, а вместе с ней и теория игровых взаимодействий как ее частная область. Изучение такого коммуникативного события как флирт позволяет нам выявить некоторые особенности игровой коммуникации, объясняющие более широкий спектр коммуникативных явлений.

**Актуальность данной работы** обусловлена важностью исследования коммуникативных приемов флирта для понимания более сложных игровых культурных практик. На сегодняшний день тактические приемы и средства флирта изучены недостаточно глубоко, поэтому в настоящее время подробное описание этого коммуникативного события (и соответствующего ему речевого жанра) является актуальной проблемой.

**Материалом** исследования послужил телесериал "Friends" (1994–2006; создатели: Дэвид Крейн (David Crane), Марта Кауффман (Martha Kauffman); транслировался каналом NBC). Общая длительность проанализированного материала – 46 ч. 33 мин.

Целью исследования было выявить игровую составляющую коммуникативного события флирта. В ходе исследования были решены следующие задачи: (1) проанализировать влияние юмора на исход флирта; (2) выявить маркеры игровой коммуникативной интенции в диалогах, содержащих флирт; (3) выявить, каким образом объекты флирта выражают готовность и неготовность к продолжению отношений.

**Методика исследования.** На первом этапе методом сплошной выборки из материала были отобраны 48 диалогических обменов, содержащих флирт, затем они были разделены на успешные (35) и неуспешные (13), в зависимости от реакции объекта флирта. На втором этапе все отобранные фрагменты подвергались анализу на предмет вычленения маркеров игровой коммуникативной интенции. На третьем этапе с использованием конверсационного анализа были выявлены основные игровые приемы флирта, встречающиеся в материале.



### **Флирт как жанр и коммуникативная практика**

Флирт – сложное культурное явление, которое рассматривается специалистами в различных областях науки. Психологи изучают критерии успешности/неуспешности различных тактик флирта, описывают процесс восприятия и реакции на флирт, изучают флирт как тип социального поведения [16, 19]. Социология и антропология ставят перед исследователями флирта такие задачи, как встраивание флирта в систему идентичности личности в различные исторические эпохи, рассмотрение гендерных моделей саморепрезентации через флирт, соотнесение системы ценностей культуры с предпочитаемыми стратегиями флирта и т. п. [2, 11, 18]. Лингвистика, литературоведение и теория коммуникации рассматривают флирт как коммуникативный жанр и как тип коммуникативного поведения; анализируются лексико-синтаксические приемы флирта, рассматривается межличностная и манипулятивная сторона этого вида речевого взаимодействия [8, 9, 15, 17].

Заметим, что в большинстве процитированных исследований есть указания на принадлежность флирта к игровому коммуникативному поведению. Еще Й. Хёйзинга (1992) называет флирт «чистейшим образчиком всех игр, в котором наиболее четко представлены игровые признаки» [14, с. 57]. В толковом словаре под редакцией Д.Н. Ушакова под флиртом понимается «мимолетная любовная связь, ухаживание, кокетство» [13, с. 1092]. Ю.В. Попов в своей трактовке понятия «флирт» подчеркивает, что за таким ухаживанием, как правило, не скрывается глубокое чувство или серьезные намерения [10, с. 25]. Таким образом, понимание игровой природы флирта является, на наш взгляд, важной частью исследования игровой коммуникации в целом, поскольку флирт, очевидно, относится к ее наиболее показательным и характерным примерам.

### **Флирт как частный случай игрового взаимодействия**

Обратимся к теории игрового речевого взаимодействия. Ю.М. Иванова и Е.А. Ярмахова отмечают следующие признаки игры: создание условий для творческой реакции собеседника; открытый характер интерпретации (множество возможных интерпретаций); диалогическая форма коммуникации; спорадический характер связи с контекстом («игра то “вспыхивает”, то “затухает”») [4, с. 73–74]. Ю.М. Иванова выделяет восемь типов маркеров, говорящих о возможном наличии у коммуниканта игровой интенции: 1) различные нарушения максимы качества; 2) различные нарушения максимы способа; 3) нарушение коммуникативных табу; 4) абсурд и нонсенс; 5) юмор; 6) явления прецедентности; 7) металингвистические акты; 8) речевая мимикрия (передразнивание, подражание) [5, с. 63].

Главное свойство речевой игры – интерактивность, т. е. игровая интенция предполагает обмен маркерами игровой интенции, причем участие в таком обмене добровольно. Для поддержания процесса коммуникативного игрового взаимодействия «говорящие должны вновь обмениваться маркерами игровой интенции на каждом коммуникативном ходу до тех пор, пока один из них не маркирует выход из игровой коммуникации <...>, а другой говорящий этот выход не поддержит <...>» [3, с. 118]. Это доказывает, что без наличия игровой интенции у обоих коммуникантов, речевая игра не состоится.

В структуре игровой коммуникации выделяется несколько типов коммуникативных ходов: игровая провокация, или зачин, принятие и развитие игры, принятие игры без развития, мена игры, неприятие игры, выход из игры [Там же, с. 120]. Следовательно, для того чтобы коммуникативный игровой акт стал успешным, один из говорящих должен пригласить к обмену игровыми репликами, а другой – принять это приглашение.

По мнению Д.Л. Колоян, акт флирта обладает такими чертами игрового поведения, как театрализованность, неожиданность действия, обманное поведение (притворство), а также соревновательность и наличие выигрыша [8]. Во флирте присутствует недосказанность, выражающаяся как в вербальном, так и в невербальном поведении говорящего, и требующая догадки со стороны интерпретатора. Флирт может делиться на более мелкие субжанры косвенной коммуникации (шутка, ирония, сарказм, комплимент и т. д.), создающие эффект игровой двусмысленности высказывания.

Языковая и речевая игра в целом и флирт в частности являются своего рода «эмоциональной провокацией» [1, с. 12], которая помогает расположить адресата к дальнейшему общению. Речевая прово-

кация считается одной из тактик речевой агрессии, и, хотя она направлена на эмоциональную дестабилизацию адресата, часто также содержит импликацию дружелюбия, доверия и открытости. По мнению О.С. Иссерс, объектом провокации является тот, кто испытывает на себе осуществляемое в вербальной форме влияние другого человека. Причем подобное речевое воздействие может регулировать как интеллектуальную, так и физическую деятельность человека. Цель речевой провокации – вызвать у собеседника желаемые инициатору эмоции. Если у собеседника отсутствует реакция, можно говорить о коммуникативном сбое, вызванном неверной интерпретацией посыла [6, с. 93].

Коммуникация в процессе флирта включает как вербальную, так и невербальную составляющие. О.О. Селиванова отмечает: «Слова составляют лишь незначительную часть коммуникации: 55% информации мы получаем, анализируя пантомимику партнера по коммуникативному акту, 38% – тон голоса и лишь 7% – вербальный аспект речи» [12, с. 128]. Именно сочетание двух этих компонентов помогает говорящему добиться желаемого коммуникативного успеха. Рассмотрим каждый компонент отдельно.

К основным средствам вербальной коммуникации традиционно относят комплимент, намек, элементы комического жанра и благодарность. Наиболее частым приемом, используемым участниками флирта в вербальной коммуникации, является комплимент. В своей работе И.А. Черкасс отмечает, что комплиментом считается такое действие адресанта, которое помогает выразить положительную оценку качеств собеседника, а также установить более близкие межличностные отношения. При этом отмечается, что комплимент может использоваться не только в прямой, но и в косвенной коммуникации, в которой «положительный вектор похвалы направлен не на адресата сообщения, а на то, что ему дорого, или же адресант косвенно подчеркивает достоинства объекта флирта, отмечает положительное воздействие, оказываемое на него адресатом» [15, с. 279–280].

Другой важный прием вербальной коммуникации при флирте – элементы комических жанров речи. К средствам языковой игры относятся такие элементы, как ирония, сарказм, шутка, анекдот, каламбур, насмешка. И.А. Черкасс справедливо отмечает, что, с лингвистической точки зрения, «комический эффект может быть достигнут посредством использования языковой игры, основанной на полисемантической слов, омонимии, синонимии, антонимии» [Там же, с. 281].

Следующей наиболее часто используемой стратегией флирта считается намек, т. е. такой прием непрямой коммуникации, который подразумевает имплицитное выражение информации, извлекаемой адресатом посредством активизации фоновых знаний [15]. При этом важно подчеркнуть, что именно косвенный смысл является истинной целью высказывания. В ситуациях флирта намек часто используется в сочетании с косвенным комплиментом, что позволяет внести в общение игровую составляющую. Таким образом, коммуникация становится более интригующей, увлекательным и непредсказуемым.

Для флирта большое значение имеет невербальная коммуникация. Исследователи по-разному классифицируют компоненты такого вида общения. Например, Е.А. Селиванова выделяет такие составляющие невербальных средств, как: фонационные (темп, тембр, сила, интонация), мануальные (жесты, касания), мимические, пантомимические (движение головы, тела, походка) и ситуативно-конфигуральные (окулистика, проксемика, хронемика, такесика и т. д.) [12, с. 131]. Вербальные и невербальные средства коммуникации в неравной мере проявляются на разных этапах развертывания флирта. Рассмотрим отдельно каждый этап.

На начальном этапе ситуации флирта инициатор, в роли которого может выступать и мужчина, и женщина, проявляет симпатию к собеседнику и показывает намерение получить ответную реакцию. Чаще всего о вступлении в коммуникативную ситуацию флирта сигнализируют комплименты (как прямые, так и косвенные) и риторические вопросы. Важное место на данном этапе отводится самопрезентации, т. е. созданию положительного имиджа и стремлению произвести приятное впечатление на адресата.

На следующем этапе развертывания ситуации флирта реализуется новая коммуникативная установка – сближение. Этот этап характеризуется более обширным набором вербальных средств комму-

никации. На уровне сближения, как и на начальном уровне, важно поддерживать свою репутацию, поэтому на данном этапе мужчины склонны гиперболизировать собственные заслуги, показывая себя как решительного и достойного человека; женщины же, наоборот, преуменьшают свои интеллектуальные способности и внешние данные с целью предстать перед собеседником беззащитной и несмышленной.

На последнем, завершающем этапе определяется план дальнейшего развития отношений. Так, флирт может быть удачным, т. е. его участники готовы перейти на следующий уровень отношений, или неудачным, когда происходит обрыв флирта [7].

### Результаты исследования

В нашем исследовании были проанализированы 48 диалогических обменов, содержащих флирт, 35 из которых оказались успешными, а 13 – неуспешными.

Упомянутые ранее микрожанры, свойственные флирту (намек, комплимент, благодарность), распределены в нашем материале следующим образом: намек встретился 19 раз, комплимент – 19 раз, благодарность – 5 раз. При этом юмор в различных формах встречался в абсолютном большинстве проанализированных диалогических обменов (77%) случаев. Важно отметить, что данный факт может объясняться характером материала (комедийный сериал), и поэтому требует дальнейшей проверки. Интересно, что в случае неуспешного флирта отсутствие юмора практически не влияло на исход: 6 успешных обменов vs. 5 неуспешных обменов. В то же время, лишь 8 обменов, не содержащих юмор, оказались успешны в противоположность 29 диалогам, которые содержали юмор в том или ином виде (см. табл. 1).

При этом в случае успешного флирта мы всегда наблюдали поддержание предложенной инициатором игры, в частности, составление смежных пар (е.g., ответы на провокационные вопросы, разгадывание намеков), стилистические повторы и параллелизм (е.g., обыгрывание слов и речевых актов собеседника), ответ юмором на юмор, е.g., комические комментарии и т. п. (см. примеры 1, 2 и 3 ниже). В то же время отказ продолжить игру означает провал флирта, нежелание собеседника флиртовать (см. пример 4 ниже).

Таблица 1

Наличие юмора и исход флирта

	успешный флирт	неуспешный флирт
юмор присутствует	29	8
юмор отсутствует	6	5

Рассмотрим игровые механизмы флирта на нескольких примерах. Как упоминалось ранее, для достижения желаемого результата коммуниканты используют в речи маркеры игровой интенции, субжанры косвенной коммуникации, а также различные тропы и синтаксические приемы.

### Пример 1

A girl: Would you like to come in?

Ross: Did *Homo erectus* hunt with wooden tools?

A girl: According to recent findings.

(Both chuckle)

В этой ситуации используются такие механизмы выражения игровой интенции, как (1) юмор, (2) явления прецедентности, (4) притворство и (3) речевая мимикрия.

Во-первых, на предложение девушки продолжить сближение, мужчина отвечает шуткой, используя аллюзию к их общему виду деятельности – палеонтологии. Говорящие имитируют ситуацию научного общения, используя в речи научные термины (“*Homo erectus*”) и редко употребляемые в обыденной речи слова и выражения, скорее свойственные стилю научной статьи (“according to”, “findings”).

Таким образом, романтические намерения говорящих выражаются через игровые намеки и недосказанность. Заметим, что вся игра держится на довольно грубом намеке на секс, а именно эвфемизме для эрекции “wooden”, однако будучи помещена в контекст фразы из научной статьи, эта лексическая единица успешно маскируется и способствует переосмыслению предыдущей реплики (“Would you like to come in?”). Каким же образом говорящий узнает о положительном отношении к своим ухаживаниям? Его собеседница поддерживает игру другой фразой в том же стиле (“according to recent findings”). Отвечая согласием на невинный (хотя и не совсем уместный) вопрос, она фактически дает согласие на то, о чем прямо не говорится. Таким образом, поддержанная на нескольких уровнях (функциональный стиль: научный; коммуникативное событие: научная дискуссия; тема: Homo Erectus; смежная пара: вопрос – положительный ответ) игра, по сути, замещает смежную пару запрос – согласие на секс, при этом отмечая такие дополнительные параметры как общность интересов и социального статуса говорящих, похожее чувство юмора и склонность к игре.

### Пример 2

Chandler: Do you mind if I sit?

A girl at the clinic: Please.

Chandler: So, what are you in for?

Girl: I talk in my sleep.

Chandler: What a coincidence! I listen in my sleep.

Girl laughs.

В этом примере присутствуют такие маркеры игровой интенции, как (1) отсылка к табуированной теме (слово “sleep” может быть в определенном контексте интерпретировано как занятие сексом); (2) приемы повтора (“in my sleep”) и (3) параллелизма (“I talk in my sleep” – “I listen in my sleep”). Находя несуществующие «параллели» в причине, по которой оба оказались в приемной сомнолога, инициатор флирта (Chandler) навязывает девушке некоторую (надуманную, абсурдную) общность. Повтор (“in my sleep”) и параллелизм (“I talkin... – I listen in...”) позволяют говорящему не только найти предлог для продолжения общения, но «вернуть» тему сна, с которой часто косвенно ассоциируется секс и совместная жизнь. Ответный смех имеет две функции: во-первых, он помогает девушке выразить восхищение остроумием собеседника, а во-вторых, выражает имплицитное согласие продолжать разговор на предложенных им условиях. Как видим, игровые приемы вновь помогают флиртующему добиться своего.

### Пример 3

At the coffeehouse

A girl: How much do I owe you?

Joey: That's on the house, courtesy of Joey Tribbiani.

A girl: Great. Well, tell him thanks. And since Joey seems such a nice guy maybe we could go out?

Joey: He's not used to women being so forward but I could check with him. He says it's okay.

В данной ситуации присутствует целый комплекс механизмов и средств выражения игровой интенции: (1) метаязыковые действия, (2) комплимент, (3) намек, (4) юмор, (5) театрализованность и (6) притворство. Говоря о себе в третьем лице, Джоуи (Joey) осуществляет метаязыковой акт, комбинируя его с притворством. Его собеседница подхватывает игру, отсылаясь о нем же в третьем лице. Используя тот факт, что «его здесь нет», она делает ему откровенный комплимент и фактически приглашает его на свидание. Джоуи умело продолжает ту же линию поведения, косвенно характеризуя отсутствующего здесь Джоуи как скромного и порядочного парня (“he's not used to women being so forward”), но «обещает спросить» и секундой позже сообщает о положительном решении Джоуи. Это игровое «раздвоение личности», театрализация ситуации дают молодым людям возможность осуществить (успешный) флирт элегантно и нетривиально, продемонстрировав таким образом быстроту ума, абстрактное мышление и чувство юмора как важные эволюционные преимущества, о которых всегда заботится наш мозг при выборе сексуального партнера.

Для сравнения рассмотрим пример неуспешного флирта.

#### Пример 4

Rachel: This place is fabulous!

Joshua: This is the downstairs living room.

Rachel: There's two living rooms? Growing up here, this place must have been a real babe magnet.

Joshua: It would have been, but my parents just moved here.

Rachel: You should know this place is a real babe magnet. Want to make out?

Joshua: Why don't I put the food in the fridge and we can eat it later?

Rachel: That sounds like a plan.

Как видим, неудачность данного примера флирта проявляется в том, что один из коммуникантов (Joshua, объект флирта) не поддерживает игру Рейчел (Rachel, инициатор флирта). Неуклюжий намек Рейчел на беспорядочные сексуальные связи ("this place must have been a real babe magnet") не поддерживается ее собеседником ("It would have been, but my parents just moved here"). Показательно, что повторная попытка осуществить ту же самую игру ("you should know this place is a real babe magnet"), дополненная прямым и однозначным призывом к конкретным действиям ("Want to make out?") также не увенчивается успехом ("Why don't I put the food in the fridge and we can eat it later?"). Таким образом, видим, что, без учета экстралингвистических обстоятельств, излишняя прямота может быть губительна для флирта, в то время как коммуникативная игра на различных уровнях позволяет коммуникантам достичь успеха.

#### Выводы

1. Флирт – это набор коммуникативных практик, направленных на попытку установления романтических отношений. Коммуникативные практики флирта формируют самостоятельный речевой жанр с присущими ему лексико-синтаксическими особенностями.

2. Флирт есть форма игрового коммуникативного поведения. Игровые интенции во флирте бывают выражены вербально, посредством маркеров игровой интенции говорящего (различные нарушения максимы качества, различные нарушения максимы способа, нарушение коммуникативных табу, абсурд и нонсенс, юмор, явления прецедентности, металингвистические акты, речевая мимикрия), либо посредством невербальных средств коммуникации.

3. Большинство диалогических обменов, проанализированных в нашем исследовании, содержали юмор в том или ином виде (37 примеров из 48, или  $\approx 77\%$ ). При этом в случае успешного флирта большинство примеров содержало юмор (29 примеров из 35, или  $\approx 83\%$ ), а в случае, когда флирт оказался неуспешным, влияние юмора на исход было гораздо слабее отражено в цифрах (8 успешных обменов против 5 неуспешных, т. е.  $\approx 62\%$  vs.  $\approx 39\%$  соответственно).

4. В проанализированном материале прослеживается закономерность: флирт, содержащий вербальные маркеры игровой интенции, оказывается более успешным, чем флирт, основанный на невербальных, паравербальных и экстралингвистических параметрах общения.

5. Игровая природа флирта подтверждается и тем, что в проанализированных примерах успешного флирта содержатся практически все вербальные маркеры игровой интенции (за исключением грубого нарушения коммуникативных табу, что может объясняться рейтингом сериала).

6. Реакция объекта флирта, нацеленная на поддержание и продолжение игры, указывает на готовность к продолжению отношений (а значит и успешность флирта) и наоборот: речевые тактики, нацеленные на неподдержание игры, говорят о том, что флирт не достиг своей цели.

7. Проведенное исследование показало, что тактики, направленные на продолжение игры, обеспечивают ее успешность, а те, которые избегают поддержания и развития игры, ведут к коммуникативному провалу. В качестве перспективы исследования мы видим проверку этого тезиса на материале других игровых коммуникативных событий и практик.



## Литература

1. Болдарева Е.Ф. Языковая игра как форма выражения эмоций: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2002.
2. Зайко М.А. Искусство флирта: социокультурные парадигмы // Вестник Омского университета. 2019. Т. 24. № 2. С. 79–86.
3. Иванова Ю. М. Динамика игрового взаимодействия в речевой коммуникации (на материале русского разговорного диалога) // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2020. № 2(145). С. 117–124.
4. Иванова Ю. М., Ярмахова Е. А. Маркеры игровой коммуникативной тональности // Вестник Челябин. гос. ун-та, 2014. № 10(339). С. 71–77.
5. Иванова Ю.М. Три уровня игрового коммуникативного взаимодействия // Текст, дискурс, нарратив: современные тенденции и перспективы развития: материалы Междунар. науч. конф. (г. Тянцынь – Волгоград, 01–03 окт. 2020 г.). Волгоград: ПринТерра-Дизайн, 2020. С. 61–71.
6. Иссерс О.С. Стратегия речевой провокации в публичном диалоге // Русский язык в научном освещении. 2009. № 2(18). С. 92–104.
7. Карташкова Ф.И., Князева А.А. Коммуникативное поведение человека в ситуациях флирта (гендерный и семиотический аспекты) // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2016. № 2. С. 26–34.
8. Колоян Д.Л. Ухаживание как тип коммуникативного поведения: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2006.
9. Крейдлин Г.Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации. М.: Яз. слав. культуры, 2005.
10. Попов Ю.В. Скрытый смысл в структуре текста // Содержательные аспекты предложения и текста. Калинин: КГУ, 1983. С. 100–106.
11. Пырьянова О.А. Внешняя репрезентация: флирт как образная система фигуративной сексуальности // Вестник Майкоп. гос. технологич. ун-та. 2014. № 1. С. 105–112.
12. Селиванова Е.А. Основы теории речевой коммуникации. Черкассы, 2011.
13. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. М.: Астрель, 2001.
14. Хейзинга Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры. М.: Прогресс-Традиция, 1997. С. 9–202.
15. Черкасс И.А. Вербальные средства коммуникации в ситуациях флирта // Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 6. С. 278–290.
16. Abrahams M.F. Perceiving Flirtatious Communication: An Exploration of the Perceptual Dimensions Underlying Judgments of Flirtatiousness // The Journal of Sex Research. 1994. Vol. 31. No. 4. PP. 283–292.
17. Fleming P. The art of flirtation: Simmel's coquetry without end // Flirtations: Rhetoric and Aesthetics This Side of Seduction, ed. Daniel Hoffman-Schwartz et al., Fordham University Press, New York, 2015. PP. 19–30.
18. Pinsky D. Doing gender online through flirtation // Dina Pinsky, "Doing gender online through flirtation", RESET, 2019. [Электронный ресурс]. URL: <http://journals.openedition.org/reset/1303> (дата обращения: 21.08.2021).
19. Wade T.J., Slempe J. How to Flirt Best: The Perceived Effectiveness of Flirtation Techniques // Interpersona. 2015. Vol. 9(1). PP. 32–43.



УДК 81

**Е.Н. КОМАРОВ**  
(Волгоград)

## **К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В ТЕКСТАХ СМИ**

*Анализируются некоторые способы решения проблем непереводимости культурологических реалий в текстах СМИ. Для достоверной передачи адекватного содержания необходимо не ограничиваться только одним-двумя приемами, а использовать различные способы в зависимости от ситуации.*

**Ключевые слова:** культурологические реалии, непереводимость, приблизительный перевод, адекватность, эквивалентность, безэквивалентная лексика.

---

**EVGENIY KOMAROV**  
(Volgograd)

## **CONSIDERING THE ISSUE OF THE PECULIARITIES OF THE TRANSLATION OF THE CULTUROLOGICAL REALITIES IN THE TEXTS OF MASS MEDIA**

*The article deals with the analysis of some ways of solving the problems of the untranslatability of the culturological realities in the texts of mass media. It is necessary not to be limited only by one-two techniques but to use the different ways depending on the situation for the realistic transfer of the adequate content.*

**Key words:** culturological realities, untranslatability, loose translation, adequateness, equivalency, non-equivalent vocabulary.

В теории перевода вопрос о переводимости реалий носит риторический характер, он заставляет задуматься о передаче национального и исторического своеобразия в переводе. Данная проблема восходит к истокам переводоведения как науки. Мастерство переводчика заключается в умелом подборе оптимальных средств для передачи реалий. Качественный перевод способен передать национальную специфику, в нем сохраняется национальный колорит, присущий реалиям.

Переводчик не просто переносит знаки из одного языкового кода в другой, перед ним стоит более важная и трудная задача – выбор оптимального варианта из ряда возможных. Коммуникативная установка также играет большую роль, т. к. является тем показателем, который определяет не только выбор языковых средств, но и их удельный вес в рамках того или иного высказывания.

Именно коммуникативная установка, выражаемая функциональными доминантами речевого произведения, определяет закономерности анализа и синтеза языковых средств в процессе перевода. Иногда целевая установка может отодвигать на задний план и денотативный компонент, который обычно является основным.

Помимо передачи денотативного и коннотативного компонента содержания переводчик не должен забывать и о прагматическом аспекте перевода, который определяется отношением между языковым выражением и участниками коммуникативного акта. Учет прагматического компонента содержания влияет на передачу других его компонентов. Если же восприятие исходного и конечного текста у их получателей различно, то можно говорить о том, что перевод как коммуникативный акт не состоялся, не достиг своей цели.

Прагматическая адаптация – те изменения, которые вносятся в текст с целью добиться необходимой реакции со стороны конкретного реципиента перевода. Цели и задачи этой адаптации могут быть разнообразными и выходить за лингвистические рамки, потому что ее применение может быть про-

диктовано какими-то особыми соображениями. Причины, вызывающие эту адаптацию, могут быть сугубо лингвистическими и требовать внесения изменений в текст перевода из-за несовпадения лингвистических возможностей исходного и переводящего языков или из-за разной степени осведомленности целевой аудитории исходного и переводного текстов, которые принадлежат к разным культурам. В этом случае адаптация становится вынужденной и носит максимально бережный характер. Ей подвергаются небольшие единицы текста, а переводчик посредством использования различных традиционных методов, таких как включение в текст дополнительных поясняющих элементов, опущение избыточных единиц, не представляющих особо ценной информации для реципиента перевода, применение лексико-семантических трансформаций – конкретизации, генерализации, контекстуальной замены, – стремится выбрать оптимальный вариант, при котором удастся максимально близко к оригиналу передать идиостиль автора. При этом обеспечивается понимание исходного текста представителями иноязычной культуры, иногда сильно отстоящими от автора исходного текста не только во времени, но и в пространстве.

Причины, порождающие прагматическую адаптацию, могут носить субъективный и отнюдь не лингвистический характер. В таком случае можно говорить о сознательном изменении целевой аудитории, либо о концептуальных изменениях в переводном тексте, когда в оригинал вносятся коррективы по идеологическим причинам. Иногда причиной адаптации становится так называемый переводческий волюнтаризм, когда на авторский идиостиль накладывается стиль переводчика. Тогда становится неправомерным говорить о возможной тождественности оригинала и перевода.

В контексте перевода культурологических реалий стоит также вспомнить и о таких переводческих стратегиях, как доместикация и форенизация, поскольку от приверженности переводчика к одной из этих моделей поведения зависит и коммуникативная установка речевого произведения, и то, как будут переданы реалии в тексте перевода.

Здесь не лишним будет вспомнить то, как представлял себе описание этих двух стратегий И.В. Гете: «Существует два принципа перевода: один из них требует переселения иностранного автора к нам – так, чтобы мы могли увидеть в нем соотечественника, другой, напротив, предъявляет нам требование, чтобы мы отправились к чужеземцу и применились к его условиям жизни, складу его языка, его особенностям» [2].

Итак, доместикацией называется максимальная адаптация к нормам принимающей культуры, а форенизацией – установка на сохранение и бережное воспроизведение особенностей оригинала. При доместикации переводчик для читателя практически незаметен, текст воспринимается аудиторией, т. е. если бы он был написан автором, принадлежащим к той же культуре, что и реципиенты перевода. Форенизация же дает этнографическую информацию о чужой культуре, требует более высокого уровня лингвокультурной компетенции и толерантности по отношению к чужому.

Таким образом, на данном этапе важно принять во внимание, следующее: чтобы перевести реалии, сохранив их национальную специфику, переводчик должен владеть обширными экстралингвистическими знаниями, т. е. определенными фоновыми знаниями, а также умением адаптировать оригинальный текст так, чтобы обеспечить адекватность перевода и преодолеть культурный барьер.

Традиционно в теории перевода реалии относят к безэквивалентной лексике. В работе С.И. Влахова и С.П. Флорина находим следующее определение безэквивалентной лексики: «лексические единицы, которые не имеют переводческих эквивалентов в переводящем языке» [1, с. 49]. Отчасти покрывают круг реалий, отчасти выходят за пределы безэквивалентной лексики термины, междометия, звукоподражания, экзотизмы, аббревиатуры, обращения, отступления от литературной нормы. С реалиями частично соприкасаются имена собственные. Зачастую довольно сложно определить границы между реалией и не реалией. Для того чтобы наметить различия, стоит привести признаки, характеризующие реалии как обособленный пласт лексики.

Главная особенность реалии заключается в ее ярко выраженном коннотативном значении, присущем ей национальному и историческому колориту. Чаще всего реалии встречаются в художественной литературе и текстах общественно-политической тематики.

Трудности иногда возникают при разграничении терминов и реалий. Термины лишены какой-либо национальной окраски. Они относятся, в основном, к сфере науки, создаются искусственным способом, в то время как реалии возникают всегда путем естественного словотворчества. Реалии – народные слова, тесно связанные с мировоззрением и бытом создающего их народа. Реалия характеризуется общеупотребительностью среди всех или большинства носителей исходного языка и незнакомостью, чуждостью носителям принимающего языка.

Одна из особенностей реалии – отражение внеязыковой действительности. Однако нужно помнить о том, будучи наименованием отдельных предметов, понятий, явлений быта, культуры, истории данного народа и данной страны, реалия как отдельное слово не способно отразить огромный отрезок действительности. Возможны потери, и задача переводчика – распознать реалию и найти оптимальный вариант ее передачи в языке перевода.

Реалия как языковая единица может быть выражена словом (*декабристы, щи*), словосочетанием (*Мамаев Курган*), предложениями (*не все коту масленица*), аббревиатурами (*ЦПКuO*).

Еще одной отличительной особенностью реалии является тесная связь референта (обозначаемого реалией явления, предмета, понятия) с народностью, социальной общностью, а также принадлежность к определенному периоду времени.

Проанализировав тексты французских и английских печатных изданий, ключевой темой которых стало повествование о событиях, происходящих в России, мы приходим некоторым выводам.

На страницах журнала *The Spectator* находим следующее:

(1) *As a result of Covid-19, Russia's authorities last week postponed the Red Square parade scheduled for 9 May marking the 75<sup>th</sup> anniversary of the second world war (known in Russia still as the 'Great Patriotic War')* [8].

В сообщении речь идет о праздновании Дня Победы в России. В переводе это событие описывается как «75-я годовщина победы во Второй мировой войне», а в скобках указывается, что в России эта война называется Великой Отечественной (*known in Russia still as the 'Great Patriotic War'*). Несомненно, *Великая Отечественная война* – российская реалия. В других странах в рамках Второй мировой войны не выделяют Великую Отечественную войну, поскольку это понятие ситуативно привязано к России. В данном случае автором статьи для передачи этой реалии было использовано разъяснение, указываемое в скобках, наряду с наиболее распространенным понятием – *Вторая мировая война*. Можно заметить также и то, что реалия *Великая Отечественная война* переведена с помощью калькирования (*Great Patriotic War*).

Частичным калькированием передано и понятие *парад Победы на Красной площади* как *the Red Square parade*.

На сайте *BBC News* можно найти иную формулировку *парада Победы*:

(2) *Coronavirus: Putin postpones Russia's WW2 victory parade* [3].

Автор использовал калькирование – *victory parade*. В предложении также употреблена аббревиатура *WW2* (*World War Two*; *Вторая мировая война*), хотя в нашей стране праздник День Победы знаменует собой победу в Великой Отечественной войне. Однако важно понимать, что смысл, переданный словосочетанием *World War Two*, будет быстрее осознан иностранным читателем, поскольку, как уже отмечалось выше, за рубежом данная реалия наиболее распространена, чем *Great Patriotic War* (*Великая Отечественная война*).

В этой же статье в другом предложении находим сразу две российские реалии:

(3) *On Wednesday the head of the war veterans' association, Vladimir Shamanov, said the parade could take place instead on 24 June – the day when Soviet Marshal Georgy Zhukov led the 1945 parade – or 3 September, the day that World War Two ended* [3].

В приведенном сообщении говорится о комментарии к решению В.В. Путина о переносе торжественного парада на 3 сентября 2020 г. Отношение к этому событию было высказано Владимиром Ша-

мановым, главой ассоциации ветеранов Великой Отечественной войны. В.А. Шаманов, действительно, является президентом ассоциации, занимающейся вопросами ветеранов Великой Отечественной войны, однако в России эта организация известна как «Российская ассоциация героев». Автор текста использовал способ родовидовой замены, избежав при этом возможной двусмысленности. В данном случае не так важно название ассоциации, сколько ее цель.

В этом же предложении упоминается о советском маршале Г.К. Жукове. Воинское звание высшего генеральского состава в российской армии в данном случае транслитерируется. Отметим также и то, что эта реалья, можно сказать, обладает постоянным эквивалентом, поскольку звание маршала существует в армиях ряда государств, не только в России.

Способ передачи российской реалии, при котором автор добавляет пояснение в текст, можно увидеть и на страницах электронного интернет-ресурса *BBC News*:

(6) *And an opposition website, Open Media, reports that dozens of nurses have quit a Moscow hospital – Kommunarka – where allegedly they were underpaid and lacking necessary protective kit. The management disputes their claims* [4].

В этом сообщении речь идет о московской больнице, название которой выделено в тексте с обеих сторон знаком тире. Таким образом вводится название достаточно известного госпиталя Москвы (*Коммунарка*). Отметим, что само наименование передается транслитерацией.

На страницах газеты *La Croix* видим несколько общественно-политических реалий, описывающих административно-территориальное устройство Украины:

(16) *Après plusieurs semaines difficiles, Pavlo Drone se permet de souffler, prudemment: la situation semble s'être stabilisée dans son district de Monastyrskiyi, une circonscription de la région de Ternopil, dans l'ouest de l'Ukraine, devenu l'un des épicentres de l'épidémie de Covid-19 dans le pays* [5].

*После нескольких трудных недель Павел Дрон может вздохнуть с облегчением: он отмечает стабилизацию ситуации в его Монастырском районе в Тернопольской области (запад Украины), которая стала одним из эпицентров эпидемии Covid-19 в стране.*

В данном случае словосочетание *Монастырский район* на французский язык передается частично калькированием и транслитерацией. Согласно нормам языка Монастырский район приобретает новую форму: *district de Monastyrskiyi*.

Аналогичным образом происходит освоение и административно-территориальной реалии *район в Тернопольской области*: *la région de Ternopil*.

(17) *«C'est la bonne décision, on peut pratiquer notre foi à la maison », pense Roman, un jeune homme d'affaires venu prier à la cathédrale Saint-Vladimir de Kiev quelques jours avant Pâques, « tant qu'il n'y a pas trop de monde »* [Там же].

*«Это хорошее решение, потому что можно присутствовать на службе из дома», – говорит молодой бизнесмен Роман, который пришел помолиться во Владимирский собор за несколько дней до Пасхи, «пока не слишком много людей».*

Внимания привлекает перевод такой реалии как Владимирский собор (*la cathédrale Saint-Vladimir de Kiev*). Если переводить дословно, то получится следующее: *собор Святого Владимира в Киеве*. Отсюда следует, что при переводе к изначальной реалии было добавлено два элемента: определение святости Владимира и местонахождение храма. Уточнение того, где именно находится собор в данном случае необходимо, поскольку и в России, и на Украине существует несколько Владимирских соборов.

(18) *Le Parti de la croissance, qui rassemble des entrepreneurs russes, a appelé ses membres à participer vendredi à un rassemblement sur internet sur le thème «Nous voulons travailler!»* [7].

*Либерально-консервативная Партия Роста приглашает засидевшихся дома бизнесменов на первомайский онлайн-митинг на тему «Мы хотим работать».*

Название российской *Партии Роста* переводится на французский язык с помощью калькирования: *Le Parti de la croissance*. Важно отметить, что в русском переводе перед партией стоит еще и оп-



ределение (либерально-консервативная), которое дает понять читателю, какой стратегии придерживается данная партия. В переводе на французский язык это определение опущено, поскольку переводчик посчитал, что данная информация не представляет ценности для франкоговорящей публики. В данном случае снова можно говорить о коммуникативной установке статьи: важно было рассказать о том, что бизнесмены смогут поучаствовать на первомайском митинге онлайн.

(19) *À la mi-mars, le prix moyen du blé alimentaire en Russie a grimpé jusqu'à 13 360 roubles (environ 154 €) la tonne. Un "maximum historique", selon le journal économique Kommersant qui a fait passer le prix du blé russe au-dessus de celui de l'or noir* [6].

В середине марта средняя цена на продовольственную пшеницу в России выросла до 13360 рублей (около 154 евро) за тонну. «Исторический максимум», который поднял цены на российскую пшеницу выше цен на нефть.

В переводе на французский язык автор статьи использует цитату, взятую из газеты «Коммерсантъ». Название газеты транслитерируется, а перед ним с помощью пояснения кратко говорится о том, что это за издание: *le journal économique*, т. е. газета, пишущая об экономике страны. Как видно из русского варианта, ссылка на источник, откуда взята цитата, отсутствует.

(20) *Army and navy officers in Russia are to be denied an important status symbol once favoured by Soviet officials: the karakul hat* [9].

Российские армейские офицеры и офицеры ВМС будут лишены каракулевых шапок – важного статусного атрибута, к которому когда-то с таким благоговением относились советские чиновники.

На страницах *The Times* видим несколько русских реалий. ВМС, или военно-морские силы России, заменяется в переводе постоянным аналогом *navy officers* (офицеры ВМС). Каракулевая шапка, зимний головной убор для военных лиц становится *the karakul hat*: для передачи данной реалии используется транслитерация и постоянный эквивалент (*hat* – шапка). Постоянными эквивалентами передано также понятие советские чиновники (*Soviet officials*).

После того, как автор статьи вводит реалию (каракулевая шапка) в текст, объясняя, что данный головной убор является символом офицеров России, он дает более полное описание шапки, а именно: материал, из которого она сделана.

(21) *Made from the tightly curled fleece of a two or three-day-old lamb, the hat costs several times more than equivalents made from rabbit skin* [Там же].

Каракулевая шапка, сделанная из плотного меха с тугими завитками – шкурочек, снятых с новорожденных ягнят в возрасте двух-трех дней, стоит в несколько раз дороже, чем шапка из меха кролика.

Таким образом, автор знакомит читателей с русской реалией с помощью описательного перевода.

(22) *Only high-ranking officers of Mr Putin's bodyguard and the National Guard will still wear the black or grey cylindrical hats, which have a short peak and a leather top* [Там же].

Черные или серые шапки с коротким козырьком и кожаным верхом будут по-прежнему носить только старшие офицеры ФСО (службы охраны президента Путина) и Национальной гвардии.

Мы можем заметить, что реалия *старшие офицеры ФСО* в английском варианте передана как *Mr Putin's bodyguard* (личная охрана В.В. Путина). В России у такой охраны есть специальное название – Федеральная служба охраны. Переводчик, воспользовавшись аналогом (*bodyguard*), передал главное – функцию, которую выполняет данное подразделение.

В современное время роль переводчика заметно возросла, увеличилось и количество трудностей, с которыми ему приходится сталкиваться. Одним из таких уязвимых мест можно считать перевод культурологических реалий. Для того чтобы передать реалию таким образом, чтобы она смотрелась гармонично в тексте, переводчику потребуется немало усилий. Он должен обладать обширными экстралингвистическими знаниями, чтобы помочь различным культурам вести диалог, при этом обогащая друг друга, а не способствуя созданию мира, в котором нет места национальному колориту и своеобразию культур.



### Литература

1. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереваемое в переводе. 5-е изд. М.: «Р. Валент», 2012.
2. Гете И.В. Западно-Восточный Диван / пер. А. Михайлова. М.: Наука, 1988.
3. BBC. Coronavirus: Putin postpones Russia's WW2 victory parade. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bbc.com/news/world-europe-52311934> (дата обращения: 17.04.20).
4. BBC. New record for Russian infections. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bbc.com/news/topics/cq2651x4rvpt/moscow> (дата обращения: 29.04.20).
5. La Croix. En Ukraine, Pâques sous le signe du coronavirus. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.la-croix.com/Religion/Orthodoxie/En-Ukraine-Paques-signe-coronavirus-2020-04-17-1201089881> (дата обращения: 19.04.20).
6. La Croix. La Russie bouscule le marché mondial du blé. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.la-croix.com/Economie/Monde/Russie-bouscule-marche-mondial-ble-2020-04-27-1201091456> (дата обращения: 30.04.20).
7. Le Figaro. Privés de rassemblements dans les rues, les Russes manifestent "en ligne". [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lefigaro.fr/international/prives-de-rassemblements-dans-les-rues-les-russes-manifestent-en-ligne-20200429> (дата обращения: 30.04.20).
8. The Spectator. Covid-19 is testing Putin's regime. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spectator.co.uk/article/covid-19-is-testing-putin-s-regime> (дата обращения: 29.04.20).
9. The Times. Russian officers lose their karakul hats in Putin's drive to cut costs. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thetimes.co.uk/article/russian-officers-lose-their-karakul-hats-in-putins-drive-to-cut-costs-nqvghb0pj> (дата обращения: 30.04.20).

## Экономические науки

УДК 338.2

**Х.Э. ТАЙМАСХАНОВ, Р.Х. АЗИЕВА, Р. Х. НАГАЕВА**  
(Грозный)

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ В ОРГАНАХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ

*Исследуются проблемы кадровой политики в органах государственной власти, которые противоречат положениям процессуальной теории мотивации и требуют корректировки.*

**Ключевые слова:** кадровая политика, эффективность кадровой политики, государственная служба, органы государственной власти, теория мотивации, карьерный рост.

---

**HASAN TAYMASKHANOV, RAISA AZIEVA, RAMNAT NAGAEVA**  
(Grozny)

### THEORETICAL ASPECTS OF PERSONNEL POLICY IN PUBLIC AUTHORITIES

*The article deals with the examination of the problems of personnel policy in public authorities which contradict the provisions of the procedural theory of motivation and require the correction.*

**Key words:** personnel policy, efficiency of personnel policy, public service, public authorities, theory of motivation, career growth.

#### Введение

Кадровая политика в органах государственной власти представляет собой важнейшее социально-политическое явление, требующее соответствующего теоретического обоснования. В широком смысле понятие кадровой политики в органах государственной власти подразумевает систему официально признанных целей и приоритетов, принципов и задач деятельности государства по регулированию всех кадровых процессов и отношений. В узком смысле кадровая политика в органах государственной власти представляет собой воплощение стратегии государства по формированию и развитию профессиональных качеств и рационального использования кадрового потенциала страны.

Качество государственного управления во многом зависит от кадрового состава бюрократического аппарата, по этой причине изучение теоретических аспектов кадровой политики и определение основных направлений ее совершенствования является актуальным вопросом исследования.

#### Обзор литературы

Теоретические аспекты кадровой политики в государственном аппарате рассматриваются статьях различных авторов, таких как С.Д. Савченко, В.А. Сулемов, В.В. Черепанов и др. [10, 11, 12], которые раскрывают основные принципы формирования данной политики. Сущность кадровой политики заключается в привлечении, закреплении и рациональном использовании кадров с высокой квалификацией на государственной службе.

Целями кадровой политики выступают:

- обеспечение функциональной деятельности различных участков службы квалифицированными специалистами;
- создание благоприятных условий для трудовой деятельности;
- обеспечение прав и гарантий работников государственной службы на личностное и карьерное развитие [4, с. 18].

В настоящее время в области государственной службы становится популярным компетентностный подход, который основывается на совокупности навыков, знаний, умений и личных характеристик служащих. Данный подход является достаточно востребованным и широко применяется в коммерческих структурах, т. к. позволяет производить отбор наиболее подходящих кандидатов [4, с. 19]. Однако, если в коммерческих структурах компетентностный подход лежит в основе принятий решений о найме конкретных сотрудников и продвижения по карьерной лестнице, то на государственной службе данный принцип не реализуется в полной мере.

Проблематику реализации кадровой политики исследует О.А. Николайчук, которая показывает, что до 1991 г., т. е. до рыночных реформ и перехода к новой рыночной модели экономики, в системе государственной службы господствовала не компетентностная модель, а идеологические принципы. Так, в процессе отбора кадров и назначений на руководящие позиции оценивались не личностные и управленческие качества, а преданность принципам коммунистической партии, моральная устойчивость, национальная принадлежность и т. д. [7, с. 3]. Автор приходит к выводу, что несмотря на то, что с момента перехода на новую модель прошло 30 лет, данные принципы все еще продолжают действовать в государственном аппарате и являются сдерживающим фактором развития эффективной кадровой политики.

Подтверждение выводов О.А. Николайчук можно обнаружить в работе Н.Л. Ивановой, О.А. Васильева, где авторы указывают, что применительно к высшим должностям государственного управления используются принципы покровительства вместо принципов состязательности при отборе кандидатов [5, с. 177]. Таким образом, в современной государственной кадровой политике существует проблема отсутствия прозрачности ее реализации, а принципы компетентностного подхода не соблюдаются для ряда ключевых должностей.

### Результаты и обсуждение

Проводя анализ теоретических аспектов кадровой политики в органах государственной власти, необходимо обратиться к традиционной теории мотивации, объясняющей поведение человека в контексте исполнения трудовых обязанностей. В современной практике управления персоналом используется теория ожиданий и предпочтений В. Врума, которая основывается на предположении, что необходимым условием мотивации является расчет на то, что выбранный сотрудником определенный тип поведения действительно приведет к удовлетворению потребности или приобретению желаемого [6]. На рис. 1 представлены элементы теории мотивации, где мотивация к труду представлена как композиция трех ключевых элементов: ценности вознаграждения, ожидание вознаграждения и ожидания достижения желаемых результатов.

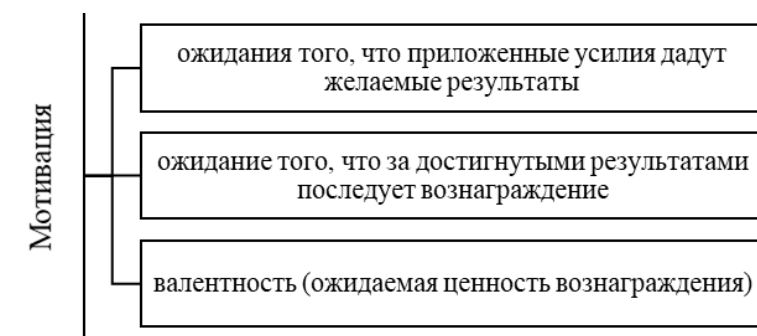


Рис. 1. Основные составляющие мотивации к труду по В. Вруму [2]

На основании представленной теории мотивации эффективная кадровая политика должна предлагать работникам конкретный набор рекомендованных действий, за которыми последует определенный и имеющий субъективную ценность результат.

Примером реализации данной теории является кадровая политика США, где на государственной службе карьерный рост происходит на основании учета профессиональных качеств и заслуг работника. При этом четко определяются конкретные действия, необходимые для достижения карьерного роста сотрудника, например, прохождение аттестаций, прохождение учебных программ, выполнение особых государственных заданий и т. д. Система заслуг является прозрачной и закреплена в законодательных актах. Контроль за процедурами отбора и реализацию кадровой политики осуществляет Главное управление кадров. В российской практике существует система заслуг, но, как указывает в своем исследовании С.А. Зуденкова, список заслуг не регламентирован и механизмы реализации данной системы не являются прозрачными для всех работников [4].

Таким образом, реализованная в системе государственного управления кадровая политика противоречит принципу теории мотивации, согласно которому усилия приводят к ожидаемому результату. На основании данного принципа необходимо в нормативной базе закрепить основные критерии реализации системы заслуг, согласно которым работники могут прикладывать усилия, необходимые для карьерного роста и продвигаться по службе.

Согласно докладу Центра перспективных управленческих решений, ключевой проблемой государственной службы является преобладание низкопроизводительных рабочих мест с невысоким удельным финансированием. Иными словами, существует достаточно большая доля работников, выполняющих низкооплачиваемые трудовые функции, не имеющих значимого экономического эффекта [1, с. 7].

В докладе также поднимается проблема формирования оплаты труда, где размер вознаграждения слабо зависит от результатов работы, а также наблюдается неравенства заработных плат. Внутри отдельных ведомств работники могут получать существенно различающуюся заработную плату в зависимости от должности, а также на уровне одной и той же должности в разных ведомствах уровень заработной платы отличается [Там же, с. 9].

Так, согласно отчету Росстата за 2019 г. [9], заработная плата гражданских и муниципальных служащих в органах законодательной власти составляла 103 тыс. руб. В органах исполнительной власти – 61 тыс. руб., судебной власти – 45 тыс. руб. На региональном уровне также наблюдается значительное расхождение в уровне заработной платы гражданских служащих органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации с территориальными органами федеральных органов исполнительной власти. Наблюдается значительная дифференциация заработной платы гражданских и муниципальных служащих по субъектам Российской Федерации и уровням управления (см. рис. 2).

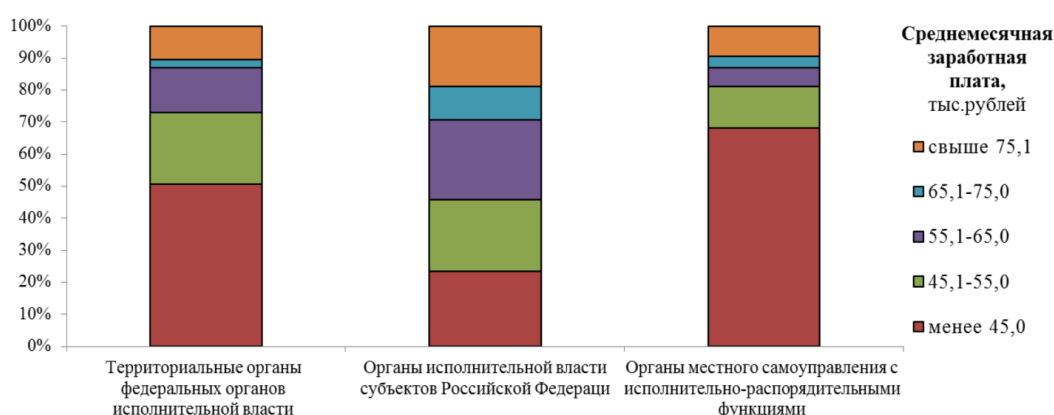


Рис. 2. Распределение количества субъектов РФ по уровню заработной платы в 2019 г., % [8]

Таким образом, данный аспект входит в противоречие с принципом валентности вознаграждения, в соответствии с которым сотрудники сопоставляют величину вознаграждения с уровнем заработ-

ных плат аналогичных работников в других ведомствах или внутри отдельного ведомства. В случае, если оплата труда не ниже уровня оплат на аналогичных должностях, то человек сохраняет высокую мотивацию к труду, в противном случае мотивация низкая [3, с. 73]. Для повышения эффективности кадровой политики в данном случае необходимо сделать прозрачной систему формирования вознаграждения за труд и обеспечить равенство заработных плат как внутри ведомств, так и в различных ведомствах.

Отсутствие ощутимых премий за результаты выполненной работы влияют на эффективность труда. Премияльная часть заработной платы не превышает 10% от общего денежного содержания [1], что противоречит принципу ожидания вознаграждения за полученные результаты. Для повышения эффективности труда необходимо в большей степени ориентироваться на результаты труда, т. е. создать систему, в соответствии с которой существенная часть вознаграждения будет зависеть от объема выполненных задач. Исследователи С.В. Байтерьяков, А.В. Барышникова, В.К. Копыток, А. Филиппова, Д.О. Шубина в своем докладе делают предположение, что при соотношении окладной и премиальной части как 70% к 30% позволит решить проблемы, связанные с мотивацией, и внедрить полноценную систему управления персоналом, основанную на показателях эффективности [Там же].

### Выводы

Проведенный анализ показал, что система управления персоналом в органах государственной власти несовершенна и входит в противоречие с основными принципами теории трудовой мотивации. Данное противоречие приводит к тому, что сотрудники переходят из государственной службы в коммерческие структуры, а государственный аппарат лишается квалифицированных кадров, способных эффективно исполнять трудовые функции. В работе показано, что для повышения эффективности кадровой политики необходимо обеспечить прозрачность принципов продвижения по службе и формирования заработной платы. Также целесообразно в большей степени соотносить величину заработной платы и объемов трудовой деятельности, что позволит повысить эффективность труда.

### Литература

1. Байтерьяков С.В., Барышникова А.В., Копыток В.К. [и др.] Кадровая политика на госслужбе: текущие проблемы и необходимые изменения / под ред. М.С. Шклярук. М.: Счетная палата Российской Федерации, Центр перспективных управленческих решений, 2021.
2. Виктор Врум. Труд и мотивация. 1964.
3. Гуров В.И., Сукманов Э.В. Эволюция теорий мотивации // Вестник Курской гос. сельскохозяйс. академии. 2008. № 2. С. 72–74.
4. Зуденкова С.А. Кадровая политика государственного органа: подходы к формированию // Вестник университета. 2018. № 9. С. 17–21.
5. Иванова Н.Л., Васильев О.А. Кадровая политика в государственном управлении: проблемы и поиски их решения // Вопросы государственного и муниципального управления. 2011. № 2. С. 171–186.
6. Малхасьян С.С., Савченко Т.В. Краткий обзор процессуальных теорий мотивации труда и применение их на практике // Проблемы науки. 2017. № 4(17). С. 66–67.
7. Николайчук О.А. Государственная кадровая политика и проблемы ее реализации в системе государственной службы Российской Федерации // Е-SCIO. 2018. № 6(21). С. 9–29.
8. О кадрах государственной гражданской и муниципальной службы в 2019 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/nsZHdbx4/kadr-2019.pdf> (дата обращения: 01.10.2021).
9. Российский статистический ежегодник. 2020: Стат. сб. / Росстат. М., 2020. [Электронный ресурс]. URL: [https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Ejegodnik\\_2020.pdf](https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Ejegodnik_2020.pdf) (дата обращения: 15.10.2021).
10. Савченко С.Д. Система государственной службы Российской Федерации: Проблемы реформирования и развития // Вестник Поволжской академии государственной службы. 2004. № 7. С. 4–9.
11. Сулемов В.А. Государственная кадровая политика в современной России: теория, история, новые реалии. М.: Изд-во РАГС, 2005.
12. Черепанов В.В., Иванов В.П. Основы государственной службы и кадровой политики. М.: Юнити: Закон и право, 2012.