

ISSN-2470-1262

***Cross-Cultural Studies:
Education and Science (CCS&ES)***

Volume 5, Issue II, June 2020



The American scholarly journal Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) ISSN-2470-1262 is both moderated and refereed

The aim of the journal CCS & ES is to present the results of interdisciplinary research in the field of social and humanitarian sciences (Linguistics, Literature, Intercultural Didactics and Smart-Technologies, Intercultural Communication, Migrantology).

The journal supports interdisciplinary studies in the humanities and social sciences.

Editor-in-Chief: Prof. Thomas R. Beyer, Middlebury College, USA

Managing Editor: Prof. Svetlana M. Minasyan, ASPU, Yerevan, Armenia

International Scientific Board:

Prof. Mitsuchi Kitajo, Kyoto Sangyo University, **Kyoto, Japan**

Prof. Tamara Kuprina, Ural Federal University, **Yekaterinburg, Russia**

Prof. Svetlana Minasyan, Armenian State Pedagogical University after Kh.Abovyan, **Yerevan, Armenia**

Prof. Turkan Olcay, Istanbul University, **Istanbul, Turkey**

Prof. Anna Petrikova, Prešov University, **Prešov, Slovakia**

Prof. Monica Perotto, Bologna University, **Bologna, Italy**

Prof. Nina Romanova, Moscow State Technical University after N. Bauman, **Moscow, Russia**

Prof. Wang Liye., Beijing Foreign Studies University, **Beijing, China**

Malebo Matshane, South African Embassy: Moscow, First Secretary: Immigration and Civic Affairs, **South Africa**

Editorial Board:

Rafaela Božić, Associate Professor, Ph.D., University of Zadar, **Zadar, Croatia**

Simona Berardi, PhD, Bologna University, **Forli, Italy**

Elena Ciprianová, Associate Professor, Ph.D., Constantine the Philosopher University, **Nitra, Slovakia**

Simona Koryčánková, Assoc. Prof. Ph.Dr. Mgr. Ph.D., Masaryk University, **Brno, Czech Republic**

Olha Ruda, Associate Professor, Ph.D., Constantine the Philosopher University, **Nitra, Slovakia**

Ludmila Szypielewicz, Professor, Faculty of Applied Linguistics, University of Warsaw, **Warsaw, Poland**

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, Professor of Slavic Department of Granada University, **Granada, Spain**

Koichi Toyokawa, Doctor of Philosophy in the field of History and Area Studies, Professor at Meiji University, **Tokyo, Japan**

Kuralai Urazaeva, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Eurasian National University after Gumilyov (ENU), **Astana, Kazakhstan**

Armen Tsaturyan, Doctor of Pedagogics, Professor, H. Tumanyan Vanadzor State University, "Vanadzor Special School of Deep Teaching Mathematics and Natural Sciences" SNPO, **Vanadzor, Armenia**

Natalia Ushakova, Doctor of Pedagogics, Professor at V.N. Karazin Kharkiv National University, **Kharkiv, Ukraine**

Neeraja Jaiswal, Doctor of Philology, Professor, Head, Dept. of Russian Studies and Dean, School of European Languages, the English and Foreign Languages University, **Hyderabad, India**

Marine Aroshidze, Doctor of Philology, Professor, Head of the doctoral and master's program "Linguistics" Batumi Shota Rustaveli State University, Department of European Studies, **Batumi, Georgia**

Ham Young Jun. Department of Russian language. Professor, Ph.D. Dankook University, **Seule, South Korea**

Address for correspondence and submissions:

Prof. Thomas R. Beyer

e-mail: beyer@middlebury.edu

infoccs.edu@gmail.com

Tel: +001-802-233-9447

Web: <http://sites.middlebury.edu/ccses/>

[www:j-ccses.org](http://www.j-ccses.org)

WorldCat (OCLC) - Logos of some of our partners in the WorldCat knowledge base: ProQuest, EBSCO, Elsevier, Springer, Taylor and Francis, McGraw Hill Education, Wiley, Ingram, Cambridge University Press, Gale Cengage Learning, ebrary, Oxford University Press.



ELSEVIER



WILEY

INGRAM



OXFORD



The scientific journal is registered with Library of Congress, International center 227/07, Section ISSN Publisher liaison
The Library of Congress

101 Independence Avenue SE
Washington, D.C. 20540-4284

LIBRARY OF CONGRESS



Scientific Index- RISC (РИИ)



CYBERLENINKA
INDEXED IN
DOAJ



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Publisher address: Russian Department, Middlebury College, Middlebury, Vermont 05753, USA

The journal is issued three times a year. Articles are accepted from 1 February to 1 November in the preliminary application. Authors' opinions may not correspond with the editorial standpoint

Copyright © CCS&ES

Thematic Orientation

1. Literature and Culture: Historic and Contemporary
 2. Contemporary Philology
 3. Contemporary Issues of Linguistics and Translation
 4. Theory and Methodology of Bilingual and Multilingual Education
 5. Cross-Cultural Communication and Management
 6. Intercultural Pedagogy: Theory and Practice.
 7. Informational and Smart Technologies for Education
 8. Socio-cultural Studies and Migration
 9. Mathematical modeling of socio-cultural processes
- Reviews and Notes
News

CONTENTS

LITERATURE AND CULTURE: HISTORIC AND CONTEMPORARY

**NOVOYAZ AS QUASI-LANGUAGE OF POLITICAL DOGMA
IN ITS PROCLAMATION OF NEW IDEAL SOCIETY - *Vassili Bouilov,*
*University of Eastern Finland (UEF), Helsinki, Finland*** 6

**CONCEPT OF EVENT IN STORIES BY A.P. CHEKHOV AND
HOW READER «ESCRIBE» TEXT - *Kuralay B. Urazayeva, Karlygash*
S.Abylkhassova L.N. Gumilyov Eurasian National University,
*Nur-Sultan (Astana), Kazakhstan*** 21

**ANDREI BITOV AND YURI KARABCHIEVSKY ... EPOCH AND
PARALLELS - *Elena A. Shuvaeva-Petrosyan, the Literary Institute after*
*A. M. Gorky, Moscow, Russia*** 32

CONTEMPORARY PHILOLOGY

**RUSSIAN IN CONTEMPORARY WORLD: SITUATION AND
PERSPECTIVES -*Vladimir M. Alpatov, Russian Academy of Sciences*
*Institute of Linguistics, Moscow, Russia*** 40

SOCIO-CULTURAL STUDIES AND MIGRATION

**LANGUAGE AS A MEANS OF FORMING SOCIO-CULTURAL
COMPETENCE AMONG STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY –
Ismakova Bibissara, Gotting Valentina, Nurmaganbetova Manshuk,
Umirbekova Meruyert, Karaganda State Technical University, Karaganda,
*Kazakhstan*** 46

INTERCULTURAL PEDAGOGY: THEORY AND PRACTICE

**COMPUTER ADDICTION AS PSYCHOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL PROBLEM - *Armine A. Baghdasaryan, Anna A. Akopyan,*
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan,
*Armenia*** 53

**ON ISSUE OF COMMUNICATION SPHERE IN EVERYDAY
SPOKEN DIALOGS (ON MATERIAL OF CONTEMPORARY SLOVAK
LANGUAGE) - *Jan Gallo, Constantine the Philosopher University,*
*Nitra, Republic of Slovakia*** 59

**ON EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR AESTHETIC
SYNESTHESIA RESEARCH - *Ibrahim Didmanidze, Irma Bagrationi,*
*Batumi Shota Rustaveli State University, Batumi, Georgia*** 67

**EMPIRICAL RESEARCH OF SECOND LANGUAGE ATTRITION -
Marina I. Eliseykina, Tamara V. Kuprina, Ural Federal University,
*Yekaterinburg, Russia*** 79

ANALYSIS OF DISTANCE LEARNING IN FORCE MAJEURE CONDITIONS – *Garegin Karhanyan, Vanadzor Basic School N27 named after Ghevond Alishan, «Mkhitar Gosh» Armenian-Russian International University, Vanadzor, Armenia* **92**

ACADEMIC ADAPTATION – INTENSIVE PROCESS OF PREPARATION FOR PROFESSIONAL ADAPTATION - *Ecaterina A. Tarna, «I. Creanga», State Pedagogical University Chisinau, Mariana A. Goras, Ministry of Education, Culture and Research, Chisinau, Republic of Moldova* **97**

ON QUESTION OF CHOOSING APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE - *Olga Ryabova, Maria Ryabova, Russian New Universit, Moscow, Russia* **107**

METHODOLOGICAL ANALYSIS OF "TEACHING METHODOLOGY OF PHYSICS IN THE MASTER'S DEGREE" COURSE TRAJECTORIES – *Armen M. Tsaturyan, Vanadzor State University after H. Tumanyan, «Vanadzor Special School of Deep Teaching Mathematics and Natural Sciences» SNPO, Vanadzor, Armenia, Svetlana M. Minasyan, Armenia State Pedagogical University after Kh.Abovyana, Yerevan, Armenia* **115**

INFORMATIONAL AND SMART TECHNOLOGIES FOR EDUCATION

PRACTICE OF USING EDUCATIONAL SMART TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE - *Denis N. Belousov, Russian New University, Moscow, Russia* **122**

INTELLECTUAL GAMES CONCEPT REVIEW IN XIX – XXI CENTURIES (GOOGLE BOOK NGRAM CORPUS SCIENTIFIC MATERIALS BASE) - *Natalia V. Fedorova, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia. Zulfira S.Zyukina, Law Institute Peoples Friendship University of Russia, Moscow, Russia.* **129**

DISTANCE LEARNING: CHALLENGES AND PROSPECTS – *Natalia V. Korepanova, Moscow State Pedagogical University (MPGU), Elena A. Starodubova, Moscow State Pedagogical University (MPGU), Moscow. Russia* **139**

REVIEWS AND NOTES

Jan Gallo - Slovak-Polish-Russian Dictionary of Linguistic Terms II Morphology / M. Vojteková et al. Prešov: Faculty of Arts of Prešov University in Prešov, 2019. 232 p. ISBN 978-80-555-2237-1. **150**

LITERATURE AND CULTURE: HISTORIC AND CONTEMPORARY

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10071

УДК (UDC) 37.015.31
Vassili Bouilov,
University of Eastern Finland,
Joensuu, Finland

***For citation: Bouilov Vassili, (2020).
Novoyaz as Quasi-language of Political Dogma in its
Proclamation of New Ideal Society.
Cross-Cultural Studies: Education and Science
Vol.5, Issue 2 (2020), pp. 6-20 (in USA)***

***Manuscript received: 20/05/2020
Accepted for publication: 15/06/2020***

The author has read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

**НОВОЯЗ КАК КВАЗИЯЗЫК ПОЛИТИЧЕСКОЙ ДОГМЫ
ДЛЯ ПРОВОЗГЛАШЕНИЯ НОВОГО ИДЕАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА**

**NOVOYAZ AS QUASI-LANGUAGE OF POLITICAL DOGMA
IN ITS PROCLAMATION OF NEW IDEAL SOCIETY**

Abstract:

The Soviet era, as a dramatic process of creation and implementation of a social Utopia, is notable for the birth of a new, transformed, "Soviet language" modified in comparison with the Russian literary language and called "Novoyaz". Its main task was to represent and defend the prevailing political dogma. This "quasi-language of Utopia" was used in a certain social and speech sphere as an annex to the national language created by a politically dominant social group. This is a language of declarations and prescriptions, slogans and propaganda posters - a convenient language for the proclamation of a New Ideal Society.

Keywords: Novoyaz, Russian national linguistic diglossia, a quasi-language of utopia, ideological clichés, theory of social and linguistic Habitus, monoconsciousness as a form of thinking, monosystem as a system that proclaims its unique singularity, totalitarian ideology, collective idiostyle, collective memory, impulses of collective unconscious.

Новый язык советской эпохи **Новояз** был создан с исключительной целью употребления в определенном политическом и идеологическом социуме и имел особый узус распространения с использованием ограниченного набора коммуникативных и идеологических клише. Этот «**квазиязык утопии**», с определенными оговорками, может рассматриваться как один из двух составляющих элементов национальной языковой **диглоссии**, как некая вторичная семиотическая система и пристройка к национальному языку. Вопрос о возможности подобного соотношения между диглоссией и Новоязом так или иначе рассматривался в публикациях и выступлениях Геллера [Geller 1980], Кронгауза [Krongauz 1994], Буйлова [Bouilov 1994, 1996: 229, 1997a: 30, 2008a: 8, 2008b: 96]. Этот язык, по словам Геллера, «поощряется государством, формируется государством», в основе существования которого лежит «декларативная утопичность», т.е. заявление о намерении строить «идеальное общество» [Geller 1982: 273]. Основные черты этого языка как языка революционной эпохи были еще в 20-е годы описаны А.М. Селищевым [Selishchev 1968: 141-147]. Мы считаем обоснованным условное использование нами в данном контексте термина «диглоссия». В своем основном словарном значении термин «диглоссия» служит для обозначения сосуществования в обществе или на определенной территории двух языков или двух форм одного языка:

«Диглоссия (от греч. δι- – дважды и γλῶσσα – язык) — одновременное существование в обществе двух языков или двух форм одного языка, применяемых в разных функциональных сферах. В отличие от билингвизма и многоязычия «диглоссия» как социолингвистический феномен предполагает обязательную сознательную оценку говорящими своих идиомов по шкале «высокий — низкий» («торжественный — обыденный»). Компонентами «диглоссии» могут быть разные языки (например, французский и русский в дворянском обществе России 18 в.), разные формы существования одного языка (литературный язык — диалект; например, классический арабский язык и местные арабские диалекты в странах Магриба), разные стили языка (например, книжный – разговорный в теории трёх «штилей» М. В. Ломоносова) <...> [цит. по: диглоссия; LES 2016]

В рассматриваемом нами советском контексте проявление билингвизма выражается именно в использовании двух форм одного языка, применяемых в разных функциональных сферах. Официально декларируемый и волюнтаристски вводимый в употребление Новояз провозглашается языком власти, в то время как русский литературный язык, главный составляющий элемент национальной языковой диглоссии, отвергается как язык буржуазии и интеллигенции, становится предметом насмешек и гонений [Bouilov 1996]. Даже представители старой интеллигенции вынуждены говорить на новом деформированном языке эпохи, старательно запоминая и усваивая наделяющий их правами революционный жаргон, покоряясь силовой логике обеспечивающего «билет в будущее» языкового и мыслительного абсурда. Давая характеристику языку этой политической системы, М. Геллер говорит о «различных формах языка утопии: словах – пропусках на высшую ступень иерархической пирамиды» [Geller 1982: 275].

Мы считаем обоснованным условное использование нами в данном контексте термина

«диглоссия». В своем основном словарном значении термин «диглоссия» служит для обозначения сосуществования в обществе или на определенной территории двух языков или двух форм одного языка. Французский социолог П. Бурдьё подчеркивает социальную природу языковой диглоссии. Языковую концепцию Бурдьё следует рассматривать через выведенную им общую **теорию габитуса**. «Габитус – целостная система диспозиций восприятия, оценивания, классификации и действий, результат опыта и интериоризации индивидом социальных структур, носящая неосознанный характер. <...> Габитус структурирует новый опыт, который, в свою очередь, трансформирует исходные ментальные структуры. Таким образом, габитус зависит от социальной траектории индивида.» [цит. по: габитус; Baturchik 2016: 1]. Д.В. Телегин в статье «Лингвистический капитал как способ реализации символической власти: П. Бурдьё» так определяет концепцию Бурдьё, разбирающую и систематизирующую с точки зрения социологии основы взаимоотношений между языком, властью и обществом:

«<...> Те, чей лингвистический габитус обусловлен принадлежностью к высшим в социальной иерархии группам, с гораздо большей легкостью способны реагировать на требования формальных и официальных контекстов, что позволяет им добиваться большего социального успеха по сравнению с обладателями меньшего количества «лингвистического капитала». Это иллюстрирует общий феномен, характеризующий П. Бурдьё как «символическая власть», или даже иногда – как «символическое насилие». <...> Чаще всего, она передается в символической форме и, тем самым, завуалирована покровом «легитимности». Примерами подобных механизмов являются система образования, лингвистическое образование, а также языковая политика, как официальная, так и имплицитная. <...> Власть или насилие оказываются «встроенными» в сами институты.» [Telegin 2007: 1-2]

Утопия настойчиво и не без успеха занималась собственным мифотворчеством, стараясь заменить вечную идею Бога своей собственной коммунистической религией. Священными становились не только имена «вождей», но и ключевые слова-символы и слова-лозунги того времени: *партия, революция, коммунизм, социализм, большевик, советская власть, советы, Советский Союз, Социалистическая Родина, Октябрь, Парижская коммуна, коммунист, пролетариат, свобода, диктатура пролетариата, вождь пролетариата, классовый подход, коллективизация, индустриализация, социалистическое соревнование, субботник, воскресник* и т.п.

Такие общечеловеческие и философские категории, как *сознание, родина, война, смерть, любовь, народ, отец, искусство, культура, труд, справедливость, опыт, верность, правосудие, враг, дружба, солидарность, власть* выступали, как правило, в составе определенных идейно ярко окрашенных и канонически устойчивых словосочетаний новой революционной формации: *классовое сознание, социалистическая родина, война буржуазии, смерть империализму, любовь к вождю, любовь к партии, отец народов, пролетарское искусство, социалистическая культура, социалистический труд, революционная идея, социальная справедливость, социалистическое правосудие, передовой опыт, империалистический враг, классовый враг, враг народа, интернациональная дружба,*

советская власть, народная власть, классовая солидарность и т.п.

Возможность легкой воспроизводимости как самих штампов, так и новообразований по аналогии с существующими моделями способствовало быстрому распространению и закреплению в речи рядовых граждан характерных для языка утопии клишированных конструкций. Выдержанные в строго идеологическом духе высказывания больших и малых советских вождей имели трафаретно-лозунговый характер, отличались императивностью, и на фоне резкого ужесточения классовой борьбы в середине 20-х–начале 30-х рассматривались как прямое руководство, предписание к действию. А.К. Булыгин предлагает обратить особое внимание на два введенных в научный оборот Б. Расселом [Russel 1999: 15] принципиальных понятия «**моносознание**» и «**моносистема**»:

«Моносознание – форма мышления, т. е. сознания (движения знания), основывающаяся на принципе единственности, принятом или навязываемом априорно как единственном из возможных принципов. <...> Моносистема – есть любой орган, организация, структура, представляющая одно или основывающиеся на одном начале, одном принципе, и провозглашающая либо уникальность, единственность своего основоположения, либо единственность своей цели, либо единственность себя. В любом случае и система, и ее деятельность, и цели, и мотивы сводятся в одно – в то, что является единственным истинным либо в результате божественного откровения, либо по логике истории, либо по требованию нации, класса, и т. п. <...> Нельзя не заметить, что логика моносистемы, какое бы внешнее выражение она ни принимала, неизбежно приводит ее к попытке утвердить именно себя как единственно истинную, при этом, соответственно, подавить (в самых разных формах) всех прочих претендентов на владение Истиной. <...> [Bulygin 2002: 14-16]

Перформативы активно вторгаются в жизнь, становятся необсуждаемыми реалиями советской действительности: заявления, присвоения званий, присвоение названий разным объектам, объявления о различных действиях и мероприятиях, провозглашение государственных объектов, организаций и административно-территориальных субъектов, клятвы и присяги, административные и военные приказы. В речь и коммуникацию активно включены акты побуждения (директивы, прескрипции), акты принятия обязательств (комиссивы), акты-установления (декларации, вердиктивы, оперативы). Личное, индивидуальное подменяется безликим, казенным, обобществленным. В 1951 году немецко-американский философ Х. Арндт публикует свой труд «Происхождение тоталитаризма» [Arendt 1996]. В статье электронного портала studme.org «Тоталитарная идеология», размещенной в разделе «Политология. История правовых и политических учений», подходы этой исследовательницы к теме тоталитаризма и к самой **тоталитарной идеологии** в целом определяются таким образом:

«Основой тоталитаризма она считала идеологию. Отправной точкой этой идеологии является декларация некой высшей цели, во имя которой режим призывает общество расстаться со всеми политическими, правовыми и общественными традициями. Тоталитарные идеологии отрицают прошлое и настоящее во имя

великого и светлого будущего. Они постулируют необходимость и осуществимость тотального переустройства общества, объявляют своей целью создание «нового общества» и «нового человека». Естественно, любое инакомыслие подавляется.» [Arendt 1996: цит. по studme.org 2020]

Составителями studme.org в этой же статье портала «Происхождение тоталитаризма» отмечено, что существенным вкладом в развитие теории тоталитаризма стала работа американских ученых К. Фридриха и З. Бжезинского *Totalitarian dictatorship and autocracy/ «Тоталитарная диктатура и автократия»* [1965]. На основе изучения мировых тоталитарных режимов авторы этой статьи выделили в качестве основных признаков тоталитаризма следующее [Friedrich, Brzezinski 1965; цит. по studme.org 2020]:

- - монополизация власти. Власть оказывается в руках одной партии, а сама партия под властью одного лидера;
- - официально господствующая в обществе идеология. Отсутствие плюрализма в средствах массовой информации;
- - массовое насилие как средство внутренней политики;
- - уничтожение независимых от государства общественной жизни, гражданского общества. [Friedrich, Brzezinski 1965; цит. по studme.org 2020]

Политически и социально детерминированный «квазиязык утопии» начинает играть роль своеобразного лексически и стилистически маркированного сигнала, отделяющего классово «своего» от «чужого», роль речевого «пароля», «пропуска», «мандата», обеспечивающего проход в строго ограниченную зону классово-идеологической коммуникации. Жизнь полностью регламентируется, все в обществе подчинено партийной и бюрократической субординации. Перформативы приобретают ритуальное значение. Выбор разговорно-экспрессивных средств при их стилистической неоднородности определяется тем, насколько они могут освещать политически и идеологически значимые темы. Для теоретического обоснования этих положений процитируем опять выдержки из материалов по изучению теории габитуса П. Бурдьё:

«<...> габитус – это система диспозиций, порождающая и структурирующая практику агента и его представления. Habitus, продукт истории, производит индивидуальные и коллективные практики – опять историю – в соответствии со схемами, порождаемыми историей. <...> Будучи продуктом некоторого типа объективной регулярности, habitus склонен породить «резонные», «общепринятые» манеры поведения (и только их), которые возможны в пределах такой регулярности и которые с наибольшей вероятностью будут положительно санкционированы, поскольку они объективно приспособлены к логике, характерной для определенного поля деятельности, объективное будущее которого они предвосхищают. <...> [Shirshova 2004: 1.2.]¹

¹ Здесь нами дается номер раздела 1.2., поскольку Интернет-публикация представлена без указания страниц, но с электронным подразделением на главы, разделы и подразделы.

Изменения в языке нашли свое всестороннее отражение и в новой советской литературе, которая без долгих промедлений была пропущена через мясорубку «нормализования» соцреализмом. «Нормализованный» – выражение выдающегося писателя-антиутописта Андрея Платонова, уже в 1920 году использованное им в своей статье «Нормализованный работник» [Platonov 1920]. Зарождающаяся советская литература, став объектом пристального идеологического внимания, по замыслу советских вождей должна была превратиться в важнейший субъект и инструмент классовой борьбы и политического влияния на массы.

Подобное положение «на острие» идеологической борьбы противостояния, а также обязывающий ко многому статус литературы «социалистического реализма» на десятки лет вперед предопределяли характер этой литературы не только в плане содержания, но и в плане языкового выражения. Здесь можно говорить о политически императивном включении в литературное творчество элементов **коллективного идиостиля** той эпохи, которая именно благодаря этому знаменовалась расцветом и безальтернативной гегемонией соцреализма во всех сферах культуры и искусства. По словам П. Кислинга, в литературной ситуации, когда узкоклассовый подход вытеснял все общечеловеческое, в отношении власти к литературному творчеству господствовали догмы [Kisling 1990: 372]. Коллективный идиостиль эпохи обобщает в себе лингвотипологическую модель художественного текста своего времени, закрепляя эту модель в инварианте художественного текста данной эпохи. Согласно терминологической трактовке Е.Г. Фоменко:

«Коллективный идиостиль эпохи – исторически сложившаяся лингвотипологическая модель художественного текста, извлеченная из идиостилей однохронных писателей, философия художественной дискурсивной деятельности, историческое звено в эволюции литературного языка, концептосфера языка художественной литературы, семиосфера художественного дискурса своего времени». [Fomenko 2006: 1.1.4.]²

Идеологические клише как устойчивые, удобные и готовые для употребления речевые стереотипы, не требующие мыслительной работы, в тоталитарном государстве являются главным средством агитационно-массовой коммуникации, мощным средством «промывания мозгов». Устоявшиеся идеологические клише, по форме и содержанию и по своей митинговой агрессивной избыточности часто доходящие до полного абсурда как расхожие образцы клишированной речи идеологии и пропаганды, допускающие частую нестыковку фактов жизни и деклараций и отличающиеся очевидной надуманностью, фальшивостью и заштампованностью. Новояз выступает в определенной социальной сфере общественно-речевой практики и аккумулирует в себе различные типы общественного сознания, социальных отношений. Он включает в себя различные элементы языка пропаганды с характерным для него смешением различных стилевых пластов, в том числе слова канцелярско-бюрократического стиля, технической терминологию, военную лексику.

² Здесь нами дается номер подраздела 1.1.4., поскольку Интернет-публикация представлена без указания страниц, но с электронным подразделением на главы, разделы и подразделы.

Активно используя в своей идеологической пропаганде **военную лексику**, новое тоталитарное государство декларативно, в командно-приказном порядке провозглашает себя идеальным и ставит Утопию на поток. Упор делается на императивно-приказном дискурсе по-военному выстроенной и непререкаемой речи циркуляров, предписаний и тоталитарной пропаганды. Это новое общество организовано по принципу строгой армейской иерархии и имеет по-военному выверенную вертикаль власти и структуру необсуждаемого выполнения приказов и подчинения Генсеку партии, являющемуся также Генералиссимусом и Верховным Главнокомандующим.

Партия как пирамида власти и мощная административная полувоенная структура как форма государственного управления. Не случайно многие партийные лидеры и, собственно, сам Сталин, предпочитают не только в официальной обстановке, но и в гражданской жизни носить кители, френчи, мундиры со знаками воинского отличия и даже португепи с боевым оружием. А основной свод партийных правил по-военному именуется «Устав Партии».

Р. Лехикойнен [Пюкко] говорит об использовании с 20-х годов «военного термина *штаб* как названия высшего руководящего органа вообще [*штаб* мировой революции, *штаб* старой большевистской гвардии] и термина *штурм* для обозначения решительных, активных действий для достижения чего-нибудь [*штурм* общества, *штурм* капиталистического мира, *штурм* трудностей, *штурм* хозяйственных высот] <...>» [Lehikoinen 1990: 149-150].

Слова военной лексики употребляются повсеместно: максимально продуктивно используются слова ***строй, мобилизация, мобилизовать, фронт, штурм, плен*** в качестве основных лексических компонентов устойчивых словосочетаний, **построенных по подобию** советских пропагандистских клише. Характерным является использование существительного ***авангард*** для номинации представителей коммунистической партии разного ранга и советского хозяйственно-административного актива. Лехикойнен так объясняет эту тенденцию, связанную с быстрым распространением употребления слова ***авангард*** в советское время:

*«Заимствованный из французского языка военный термин **авангард** с начала XX века используется для обозначения передовой части какой-либо общественной группы, класса: **авангард** народов, **авангард** пролетариата, **авангард** рабочего класса, **авангард** тружеников <...> Военный термин **авангард** может входить и в состав конструкций, где он по своему значению приближается к наречию «вперед»». [курсив автора выделен жирным шрифтом нами – В.Б.] [там же: 146]*

Показательной для языка революционной эпохи является эволюция участвующего в конструкции ***на фронт социалистического строительства*** военного термина ***фронт***. Лехикойнен так определяет семантические преобразования, которым в советскую эпоху было подвергнуто слово ***фронт***, также заимствованное из французского языка:

«Способность обозначать местность активных действий войск привела к тому, что слово стало обозначать область, сферу государственной или общественной

деятельности, где происходит энергичная работа: культурный фронт, посевной фронт, угольный фронт, фронт труда, фронт социалистического строительства <...>» [курсив автора выделен жирным шрифтом нами – В.Б.] [там же: 149]

Неопределенно-личные, безличные и пассивные конструкции также повсеместно выступают в предложениях пропагандистско-агитационного стиля, становясь в них эмоционально-смысловыми центрами. Применение безличных конструкций в устной политической риторике и в разного рода бюрократической документации придают им императивно-приказное звучание, и в случае с документами служат отражению на бумаге всей обезличенности и зарегламентированности системы власти, ее принудительно-приказного характера и всесилы ее над простыми людьми. Для этого в устной и письменной речи используются неопределенно-личные, безличные и пассивные конструкции. Личностей нет или их просто не видно, а есть кто-то *там*, «*наверху*», для простых масс труднодоступный и «*снизу*» неразличимый, которые бесправно существуют и выживают «*здесь*», «*внизу*».

В устной и письменной идеологической речи, напротив, широко используется **метонимическое олицетворение**, придавая безличным в основе своей советским административно-политическим органам характер сознательно действующей казенной силы. В качестве «действующих лиц» подобных выступлений выступают наделенные эмоциями, классово чувствующие, рассуждающие и по поводу чего-то переживающие организации, инстанции и учреждения. Примерами такого олицетворения могут служить слова «Партия», «партком», «государство», различные «наркоматы» и т.д.

Клишированная речь командно-административной системы [Bouilov 1997b] повсеместно строится с помощью концентрированного использования лексических штампов и синтаксических оборотов с управлением, присущим канцелярско-деловому, бюрократическому стилю. Синтаксические конструкции и входящие в них развернутые падежные цепочки, выстроенные в определенной последовательности, являются традиционными средствами «силовой» языковой регламентации командно-административного стиля:

«рапорт об исполнении мероприятия по коллективизации»: рапорт об + пред. пад. + род пад. + по + дат. пад.; [Platonov 1988: 71]

Сталкивание в рамках одного предложения слов разных стилей, неуместное употребление общественно-политических терминов, канцеляризм вне рамок официально-делового стиля ставит своей целью достижение особой эмоционально-экспрессивной окраски. Для усиления приподнятости подобной фразеологии образование некоторых идеологических штампов советского времени происходит при использовании **церковной лексики**. Вклинивание церковных слов в пропагандистскую риторiku, в которой присутствуют слова и фразы других стилей, создает эффект особого пафоса, столь характерного для языка утопии. Такие слова могут являться в предложениях смешанного стиля эмоционально-смысловыми центрами, казуистически «обогащая» форму и

содержание традиционных атеистических лозунгов и призывов и придавая их звучанию особый, «священный» смысл. Упоминание о таком использовании церковной лексики можно найти еще в работах А.М. Селищева [Selishchev 1968: 141-147].

Подобное смешение в одном речевом потоке слов церковной лексики (например, *ангелы, апостолы революции, священный..., благословить..., храм правосудия, должен покаяться в своей принадлежности к троцкистам, второе пришествие в политику, политическая исповедь*) со словами канцелярского и газетно-публицистического стилей (подчеркиваем, в приложении не к нашему времени, а к той демонстративно безбожной эпохе) могло вызвать коннотацию трескучей пафосности и высокопарности, присущих фразеологии партийной номенклатуры, которая обычно произносила этот набор слов в своем бездуховно-атеистическом понимании.

Исходя из всего этого, мы можем видеть, что политически ориентированная речь, являясь продуктом деятельности социальной среды, играет не только социальную и коммуникативную роль, но и несет в себе такую эмоционально-экспрессивную функцию, при которой ее идеологическое наполнение становится главной целью. Многие образные формы выражения экспрессии и эмоциональности, отвечающие политической конъюнктуре тех дней и многократно востребованные в целях пропаганды, но так и не обретя статуса речевого стандарта в его положительной функции, во многих случаях начинают выступать в роли образных штампов, быстро превращаются в речевые шаблоны, присущие языку породившей их эпохи. Вместе с их частым употреблением унифицируется и механизм их возникновения, что, в свою очередь, приводит «не только к легкой воспроизводимости приема, но и к буквальной повторяемости стилистического средства (или его элемента)» [Vinokur 1980: 149]. Селищев так пишет о выразительности языка революционной эпохи:

«Стремление к повышенной эмоциональности в речи свойственно всем революционным деятелям <...> У деятелей, не располагающих ни силой выразительной речи, ни глубиной понимания переживаемых событий, стремление к эмоциональности в речи выражается в искусственных формах, не вполне и не всегда соответствующих содержанию переживаемого момента». [Selishchev 1968: 141-142]

Во многих случаях Новояз представляет из себя типичную для официозной риторики административно-партийной элиты плохо совместимую смесь эпатажной агитационной фразы, газетных стереотипов, пафосных понятий и представлений, даже церковной лексики. Письменная официально-бюрократическая речь пестрит неграмотно сформулированными перформативами, косноязычными административными приказами, иезуитски излагаемыми предписаниями и объявлениями политических кампаний и чисток, а также дилетантски составленными комиссиями, актами побуждения, актами установления, а именно различными эпатажно-размашистыми декларациями и бесчисленными лишенными здравого смысла циркулярами и директивами.

По словам Геллера, создавая и пытаясь воплотить в жизнь утопию, «человек разрушает

язык» [Geller 1982: 278]. Это приводит не только его употребляющих, но и его создающих к частичному или полному обезличиванию. Их язык отличается бедностью, отсутствием различия между речью письменной и устной, изменением ценности слов и их частотности. Они не способны думать самостоятельно, не умеют говорить связно и не могут выражать себя в речи. Можно высказать мысль, а можно сказать фразу. Но можно уже и мысли иметь в форме единожды заготовленных фраз. Об опасности необратимых изменений в человеческой мыслительной природе, как, впрочем, и о других последствиях тоталитарной перделки общества, еще в XIX-м веке предупреждает М.Е. Салтыков-Щедрин, гротескно наградив одного из своих сатирических персонажей органчиком, заменяющим мозги. Геллер, говоря о языке той эпохи, характеризует его следующим образом:

«Глава парижской школы фрейдистов Жак Лакан пришел к выводу, что человек сначала говорит, а потом думает. <...> они думают определенным образом потому, что говорят определенным образом. И говорят, и думают они по-особенному... Язык утопии становится инструментом коммуникации и орудием формирования жителя идеального общества.» [там же: 272]

Подобная санкционированная сверху канонизация форм речевого поведения постепенно приводит к унификации моделей мышления. Активное использование клишированной речи идеологии имеет своей целью развитие подобного же трафаретного мышления, которое, по замыслу идеологов, должно стать главным способом восприятия окружающей действительности. В долговременной перспективе такая унификация направлена на последовательное зомбирование народных масс. Безоговорочное подчинение воле партии и её руководителей предписывает регламентированный образ мышления, соответствующие поведение и мировосприятие. Целью подобной селекции является формирование пригодной для манипулирования человеческой массы, готовой ради провозглашенной сверху мифической и ложной идеи пойти на самопожертвования и лишения, пассивной и боготворящей своих вождей-мучителей. В современной терминологии и действительности ассоциативно это сопоставимо со «стокгольмским синдромом», то есть с поддержкой и оправданием заложниками своих захватчиков-мучителей. И.С. Скоропанова так оценивает подобное проявление **«импульсов коллективного бессознательного»** (Carl Jung):

«Шизоанализ – стратегия, направленная на выявление импульсов коллективного бессознательного и предполагающая использование т. наз. «шизофренического» языка – неартикулируемого языка «желания». [Skoropanova 2002: 55]

При новом советском языковом мышлении сложный процесс порождения речи, то есть процесс последовательной реализации семантических, грамматических и прагматических правил, в коллективной речевой коммуникации сводится к механически организованной подстановке готовых семантизированных образов-клише. При этом речевая деятельность сводится к функционально-синтаксической организации языковых элементов лишь в рамках отдельного высказывания, исключая обычные для речи ориентировку, программирование и реализацию целостного текста и составляющих его содержательных блоков.

Этот квазиязык утопии носит лозунговый, плакатный, декларативный характер. Главным принципом и признаком языка советской эпохи становятся двоемыслие, двойные стандарты. При помощи клишированного языка любые явления действительности интерпретируются в контрастных черно-белых тонах и в рамках устоявшихся политических штампов. Представители советской номенклатуры, силой навязав народу такой языковой и мыслительный режим, построенный на общей клишированности сознания, сами прекрасно к нему приспособились. Истинная и тоталитарная суть подобного декларативно-утопического общества и его языковой политики совершенно очевидна и состоит в том, что «одни должны думать, другие – работать. Одни должны сочинять слова, другие – их заучивать» [Geller 1982: 276]. Многие из представителей советской номенклатуры начинают «по-своему понимать» социалистическую идею. Сплоченные особым корпоративным духом и связанные в силу своей коррумпированности прочной круговой порукой, они, как и ежеминутно агитируемая ими пролетарская «масса», также превращаются в безликую силу, в однородную массу представителей партийно-бюрократического аппарата. Н. Иванова так описывает эту новую психологию:

«<...> видно, как к сытному котлу пробиваются демагоги и бюрократы, советские чиновники, обладатели пайков и привилегий.» [Ivanova 1988: 160]

В основание подобной «бытовой» разновидности советского бюрократизма, как и в целом «философии бюрократизма», заложена «приватизированная» социалистическая идея, в трансформированном виде воплощенная в тоталитарном государстве. Именно это государство, раздавившее своим кровавым монолитом ростки утопического революционно-романтического идеализма, становится гимном административно-политической бюрократии.

Важнейшей особенностью идеологизированной речи является ее устный, публичный характер и такая ее коммуникативная направленность, при которой отношения адресанта и адресата сводятся к одностороннему воздействию адресанта речи на ее адресата при коллективном, массовом характере адресата. Преобладание в ней функции однонаправленного воздействия определяет ее монологический характер при лишь видимой, чисто внешней диалогичности коммуникативных ситуаций. Будучи спонтанной, она строится на использовании ограниченного набора коммуникативных и идеологических клише, использование которых позволяет власти целенаправленно манипулировать сознанием рядовых носителей этой речи с целью регулирования и ограничения их участия в активном мыслительном процессе и, соответственно, в процессе принятия любых самостоятельных решений.

Заставить людей мыслить требуемыми плакатными категориями, научить их проговаривать уже запрограммированные идеологами заштампованные речевые конструкции на всякий случай жизни, не оставляя в голове места ни для чего другого – таким выглядит идеал «сталинско-большевистской генной инженерии». Создать генотип человеческого сознания, не отягощенного никакими размышлениями, слепо увлеченного идеей всеобщей

утопии. При этом скованного страхом, постоянно пребывающего в нравственной и интеллектуальной дреме, действующего по указке сверху и в соответствии с навязываемой сверху морали.

Одним из проявлений подобной идеологической практики является факт деятельности в СССР репрессивно-контролирующих органов и инстанций, осуществлявших жесткий политический надзор за средствами массовой информации, сферой образования, наукой, литературой, кинематографом, культурой и всеми сферами жизни в целом. Обладая безграничной властью, данные органы и инстанции стояли над обществом и подвергали строгой проверке учреждения, организации и отдельных граждан на предмет соответствия речевого поведения и смыслового содержания любой практикуемой устной и письменной коммуникации нормам советской идеологии.

Можно говорить о присутствии и активизации некоторых общих признаков «языка утопии», которые приобретает любой язык в условиях возникновения и существования в какой-либо стране тоталитарной системы. Со времени, когда Селищев проводил свои исследования языка революционной эпохи [Selishchev 1968], история познала взлет и падение Третьего рейха, образование бесчисленного количества тоталитарных государств и режимов, некоторые из которых существуют и поныне, разоблачение и осуждение сталинизма, ностальгия по которому и в наше время все еще нередко прорывается наружу. То есть даже в наше постсоветское время в некоторых политических и социальных кругах можно наблюдать аналогичную «перевернутость» не только на уровне их словесной риторики, но и «перевернутость» на уровне здравого смысла, построенную на сознательной активизации политических речевых и мыслительных штампов, а именно – «перевернутость» сознания.

Активисты, политические агенты-распространители образных клишированных речевых средств духовной идеализации новой однопартийной системы управления имели счастливую возможность работать под идеологическую копирку, повсеместно используя интенсивно наработанные шаблоны идейного вдохновения масс. Этому прямо и косвенно способствовали и потрясающий массы своими яркими постановками и до поры не разогнанный авангардный театр, и вдохновенно творящий и пока не стреноженный, и не отправленный на полки новый экспериментальный советский кинематограф, и новая утверждающая идеал пролетарская литература, пока не уложенная в прокрустово ложе соцреализма. Идеал проповедовали, к идеалу звали и многокрасочные, кричащие своим революционным слогом витрины Окон РОСТА, и сам советский Новояз.

Формирование новой **коллективной памяти** социума осуществлялось посредством мифологизации «светлой коммунистической идеи», через создание собственной социалистической эстетики. Указывался путь, который не всем будет суждено пройти, но который все сразу могли увидеть в привлекательных утопических символах, рождаемых идеями революции. Государство целенаправленно занимается формированием Новояза как средства коммуникации между гражданами, стоящими на разных ступенях политико-социальной иерархии. При этом присущее Новоязу намеренное и конвенционально и

стилистически неоправданное смешении слов разных стилей уже на уровне языка свидетельствует о нестыковке декларируемых революционно-романтических лозунгов и казенно-бюрократической природы доведенного до абсурда тоталитарного общества, нужды которого обслуживает язык Утопии.

Новояз как клишированный язык идеологии, его плакатно-образная реализация в любых формах классовой пропаганды в стране, выбравшей своей утопической целью построение идеального общества, несет функцию своеобразной политической рекламы утопических идеалов, впечатляющих своей грандиозностью, рекламы счастливого коммунистического общества со своим собственным «Городом Солнца», рекламы материально почти осязаемой, псевдоосуществимой социальной Мечты. Принцип прикладного употребления коммунистической идеи рождает свои политические «маркетинговые стратегии» и механизмы ее презентации, ее идеологической «подачи в народ» и ее мифологизации. В этой идеологической рекламе предлагается не материальный продукт, а пафосно «дарится» сама Мечта. Одним из ключевых инструментов такой политической маркетинговой подачи и является Новояз.

References:

1. Arendt Kh. (1996). *Istoki totalitarizma*. Per. s angl. Borisovoi I. V. i dr.; poslesl. Davydova Yu. N.; pod red. Kovalevoi M. S., Nosova D. M. Moskva: TsentrKom.
2. Baturchik M.V. (2016). *Ehntsiklopedicheskie stat'i, svyazannye s tvorchestvom P'era Burd'e: Gabitus. Ehntsiklopediya sotsiologii. Sotsiologicheskoe prostranstvo P'era Burd'e*. URL 04.06.2016: <http://bourdieu.name/content/gabitus-enciklope-dija-sociologii>.
3. Bouilov V.V. (1994). *Idiostil' Andreya Platonova kak sposob vyrazheniya sistemy avtorskikh obrazov-ponyatii v ego prozaicheskikh proizvedeniyakh. Doklad. Vinogradovskie chteniya. Yuvyaskyul'skii universitet, Otdelenie russkogo yazyka*, 20-21.04.1994.
4. Bouilov V.V. (1997a). *Andrei Platonov i yazyk ego ehpokhi. Razdel XX vek. Moskva: Russkaya slovesnost', №3, mai-iyun', 1997*, 30-35.
5. Bouilov V.V. (1997b). *Klishirovannaya rech' ideologii v kontekste prozy Andrey Platonova (na materiale povesti Kotlovan)*. *Slavic Almanach. The South African Year Book for Slavic, Central and East European Studies*, V. 4, Numbers 5-6. Pretoria: University of South Africa. 90-111.
6. Bouilov V.V. (2008a). *Vassili Bouilov's Report: "The Semiotics and Language of the Totalitarian System in the Context of Andrei Platonov's Prose"*. BASEES: The British Association for Slavonic and East European Studies. BASEES Conference 29-31 March 2008. Fitzwilliam College, Cambridge.
7. Bouilov V.V. (2008b). *Bouilov V. The semiotics and the language of the totalitarian system in the context of Andrei Platonov's prose. International Scientific Conference Communication as Translatio. Nordic-Baltic-Russian cultural dialogues. Editor-in-chief: Maija Burima. Daugavpils University. Institute of Comparative Cultural studies. Daugavpils, Latvia: Academic Press «Saule», 96-108.*

8. Bulygin A.K. (2002). «Kotlovan» Andrey Platonova Problematika i poetika (Zhanrovo-kompozitsionnoe svoeobrazie i mifopoeticheskii aspekt). Institut russkoi literatury RAN (Pushkinskii Dom) Dissert. na soiskanie uchen. step. kand. filol. nauk, Sankt-Peterburg. 2002. URL 14.03.2017: <http://cheloveknauka.com/kotlovan-andreya-platonova-problematika-i-poetika>.
9. Vinokur T.G. (1980). Zakonomernosti stilisticheskogo ispol'zovaniya yazykovykh edinit. Moskva: Nauka.
10. Geller M.Ya. (1980). Russkii yazyk i sovetskii yazyk. Parizh: Russkaya mysl', 8 maya, 1980.
11. Geller M.Ya. (1982). Andrei Platonov v poiskakh schast'ya. Paris: Ymca-Press.
12. Ivanova N. (1988). Tret'e rozhdenie. Posleslovie k publikatsii romana «Chevengur». Druzhba narodov, № 4, 157-160.
13. Kisling P. (1990). «Filosofii eretikov»: Satiricheskie kontseptsii v sovetskoi literature 20-kh godov. – Zeitschrift für Slavistik. Berlin: Verlag. 1990, Band 35, Helf 3, 366-373.
14. Krongauz M.A. (1994). Bessilie yazyka v ehpokhu zrelogo sotsializma. Znak: Sbornik statei po lingvistike, semiotike i poetike. Moskva: Russkii uchebnyi tsentr, 233-244.
15. Lehtikoinen R. (1990). Slovar' revolyutsii – revolyutsiya v slovare? Abbreviatory i inoyazychnaya leksika v russkom yazyke pervogo poslerevoljutsionnogo desyatiletija. Helsinki: Neuvostoliittoinstituutin vuosikirja, N:o 32.
16. LES (2016). Lingvisticheskii ehntsiklopedicheskii slovar'. Slovarnaya stat'ya «Diglossiya». URL 27.03.2016: <http://tapemark.narod.ru/les/136c.html>.
17. Platonov A.P. (1920). Normalizovannyi rabotnik. «Voronezhskaya kommuna», 1920, 29 dekabrya.
18. Platonov A.P. (1988). Kotlovan. Moskva: Knizhnaya palata.
19. Russel B. (1999). Iskusstvo myslit'. Moskva: Dom intellektual'noi knigi.
20. Selishchev A.M. (1968). Revolyutsiya i yazyk. Vyrizitel'nost' i obraznost' yazyka revolyutsionnoi ehpokhi. Izbrannye trudy. Moskva: Prosveshchenie, 141-158.
21. Skoropanova I.S. (2002). Russkaya postmodernistskaya literatura. Moskva: Flinta.
- studme.org (2020). Ehlektronnyi portal «Politologiya». Istoriya pravovykh i politicheskikh uchenii. Totalitarnaya ideologiya. URL 05.04.2020: https://studme.org/310550/politologiya/totalitarnaya_ideologiya.
22. Telegin D.V. (2007). Lingvisticheskii kapital kak sposob realizatsii simvolicheskoi vlasti. Reims (Frantsiya): universitet g. Reimsa (Frantsiya). 2007. URL 27.05.2016: http://www.rusnauka.com/3_KAND_2007/Philologia/18530.doc.htm.
23. Fomenko E.G. (2014). «Lingvotipologicheskoe v idiostile Dzheimsa Dzhoisa». 2006: 1.1.4. Yazyk kollektivnogo idiostilya ehpokhi. URL 27.05.2014: <http://www.james-joyce.ru/articles/lingvotipologicheskoe-v-idiosile-joysa5.htm>.
24. Friedrich C., Brzezinski Zb. (1965). Totalitarian dictatorship and autocracy. Cambridge (Mass.): Harvard university press, xiii./ Fridrikh K., Bzhezinskii Zb. (1965). Totalitarnaya diktatura I avtokratiya. Cambridge (Mass.): Harvard university press, xiii.
25. Shirshova I. (2004). Osnovnye ponyatiya kontseptsii P'era Burd'e.1.2. Ponyatie «gabitus» (habitus). Al'manakh «Vostok», Vypusk №11(23), noyabr', 2004. URL 27.05.2016: http://www.situation.ru/app/j_art_632.htm.

Information about the author:

Vassili V. Bouilov (Helsinki, Finland), Doctor of Philosophy (FT/PhD)

Senior lecturer of Russian Language and Translation, University of Eastern Finland (UEF), Faculty of Philosophy, School of Humanities, Foreign Languages and Translation Studies, P.O. Box 111, 80101 Joensuu, FINLAND.

Office: Agora 260, E-mail: vassili.bouilov@uef.fi, Mob. +358414539704

Home and personal post address:

Vassili Bouilov, Eerikinkatu 23 A11, 00180 Helsinki, Finland

The GLEDID Member Consultant, Expert and Official Representative in Finland of the Guild of Linguistic Experts in Documentation and Information Disputes and of its Scientific and Advisory Council (GLEDID/ ГЛЭДИС, A Russian and International NGO/non-governmental non-profit organization, Moscow, Russian Federation).

Published scientific works – more than 50 (lingua-Stylistic, Lingua-Cultural, Literary, Semiotic and Translation Studies, specialization in different aspects of Andrei Platonov's Idiostyle, Ontology and other writer's Creative Activities, i.e. Platonovovedenie).

Acknowledgements:

I want to express my gratitude to the Library of the University of Eastern Finland (Finland) for providing the opportunity to use its electronic materials!

My sincere gratitude also goes to my American colleague Professor Carl Wieck from the University of Tampere (Finland), where I worked before, for his language consulting my work in the English part of it!

Я хочу выразить благодарность Библиотеке Университета Восточной Финляндии (Финляндия) за предоставление возможности пользоваться ее электронными материалами! Моя искренняя благодарность также профессору Карлу Уику, моему американскому коллеге по Университету Тампере (Финляндия), где я работал раньше, за его языковое консультирование моей работы в ее англоязычной части!

Contribution of the author. *The author contributed equality to the present research.*

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10072

УДК (UDC) 82-3

**Kuralay Urazayeva,
L.N. Gumilyov Eurasian National University,
Nur-Sultan (Astana), Kazakhstan
Gulnar Shomanova,
Pavlodar State Pedagogical University
Pavlodar, Kazakhstan
Karlygash Abylkhassova,
L.N. Gumilyov Eurasian National University,
Nur-Sultan (Astana), Kazakhstan**

***For citation: Urazayeva Kuralay B., Shomanova Gulnar K.,
Abylkhassova Karlygash S., (2020).
Concept of event in stories by A.P. Chekhov and how reader «escribe» the text.
Cross-Cultural Studies: Education and Science
Vol. 5, Issue 2 (2020), pp. 21-31 (in USA)***

***Manuscript received: /06/05/2020
Accepted for publication: /15/06/ 2020***

***The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0***

**CONCEPT OF EVENT IN STORIES BY A.P. CHEKHOV AND HOW READER
«ESCRIBE» THE TEXT**

**КОНЦЕПЦИЯ СОБЫТИЯ В РАССКАЗАХ А.П. ЧЕХОВА И
«ДОПИСЫВАНИЕ» ТЕКСТА ЧИТАТЕЛЕМ**

Abstract:

The possibility of ambiguous of Chekhov's story, considered on the basis of the children's material, reveals an interesting possibility of studying the dual eventfulness – the interpretation of events of the story and plot sense. The subject of the analysis is the author's communicative intentions and the reader's receptive expectations. This approach allowed us to describe the mechanism of "escribe" the text by the reader. Study of the objective text and subjective text of the reader allowed to explain the role and impact of events on the appearance of two texts. The author studies the correlation of views – adult and child-as a source of dramatic and comic,

narrative functions, and the duality of the reader's view of the events described. The true content of the event from an ethical point of view is revealed – as children's search for harmony and coincidence with the world around them.

The author's guiding volition on the reader, forming markers of implicitness, is proved. It shows how the plot and semantic integrity of the text is ensured. The dominance of children's perception is explained by the unity of the author's communicative strategy, which is protecting child from the adult world. Factors of genre transformation of Chekhov's story are revealed. Clarification of the concept of a dual eventfulness is associated with the duality of the interpretation of the event- in the story and plot sense. The mechanism of "escribe" the text by the reader explains the communicative and argumentative integrity of Chekhov's story.

Keywords: Chekhov, children's stories, dual eventfulness, event, objective text of the author, subjective text of the reader, communication strategies, receptive expectation, "escribe" the text

Введение

Рассказы А.П. Чехова обладают свойством множественного прочтения, обуславливающим активизацию читателя. Художественное произведение как система соотношения *автор – текст – читатель* содержит уже внутри текста условие двойного толкования. Напряжение между сюжетом и фабулой характеризуется возможностью разной трактовки концепции события, или открытого учеными понятия двоякой событийности. Интересный объект для анализа двоякой событийности представляют детские рассказы Чехова. Выбор в качестве объекта изучения трех рассказов – «Кухарка женится» (1885), «Детвора» (1886), «Спать хочется» (1888) – обусловлен тремя коммуникативными стратегиями, объединенными такой особенностью: при явном драматизме событий, конфликте сознаний сохраняется ощущение детских рассказов, когда мышление и психология ребенка, интуитивное восприятие мира, при усвоении социальных лекал мира взрослого, снимает вопросы жестокости, трансформируя их в русло повествования с «наивной» точкой зрения. Писатель ставит героев в ситуации поиска решения задачи, сложной своим «взрослым» противоречивым содержанием. Облегчение, которое герой-ребенок испытывает, находя правильное для него решение, приводит к установлению гармонии в его душе и репрезентирует равновесие, которого лишен окружающий мир. Между тем состояние душевного баланса необходимо ребенку для его совпадения с миром взрослых, поэтому концепт счастья – которого герой как правило достигает в финале рассказа – и определяет жанровый приоритет произведения как детской прозы.

Теория

Понятие двоякой событийности, открытое В.И. Тюпой [1] и содержащее предпосылки в трудах А. Чудакова [2], создает возможность двоякого прочтения одного и того же текста, интенсифицируя в одном случае коммуникативные интенции автора, в другом – рецептивные ожидания читателя. Обнаруженный иностранными учеными в чеховской драме феномен *inbetweenness* [3] представляется универсальным для его поэтики, являя в качестве основной особенности понятие двоякой событийности.

Выявленное М. Бахтиным соотношение референтного события (то, о чем рассказывается) и события самого рассказывания (дискурсии) – проливает свет на феномен «дописывания» текста читателем как явление двух текстов – объективного текста автора и субъективного текста читателя. Причиной, провоцирующей текст на две стратегии прочтения, является напряжение между фабулой и сюжетом, выявляющее для исследователя необходимость сформулировать концепцию события как источник двух текстов.

Апелляция к известной формуле П. Рикера, называвшего событием вариант возможного: «то, что могло произойти по-другому» – позволяет сформулировать концепцию события как возможного, но неслучившегося. В поддержку заявленного в настоящей статье подхода приведем мысль Рикера о формировании в произведениях Чехова «высшего синтаксического единства», определяемого позицией абстрактного автора [4, с. 174]. Определение автора как абстрактного «повествователя» содержит предпосылку к учету другого автора, конкретизация которого осуществляется посредством активной роли читателя. Обоснованное Рикером понятие «повествовательной идентичности» сопоставимо с рассматриваемыми в статье двумя текстами, основанными на идентификации повествователя с разными (персональными, по А.П. Чудакову) точками зрения.

Интересную основу для разработки концепции события содержат идеи генеративной поэтики. Так, различение А.К. Жолковским и Ю.К. Щегловым применительно к новелле парадигматического («каким образом из тематических и жанровых функций возникает инвентарь образов, предметов, персонажей, мест, по каким признакам подбираются особенности действия, элементы атмосферы») и синтагматического, линейного, фабульно-сюжетного этапов события («демонстрация того, как строится действие внутри новеллы в целом и каждой из ее частей» [5, с. 99] – подтверждает причину разных толкований одной и той же истории как феномена объективного текста повествователя и субъективного – читателя.

Формированием традиций в трактовке концепции события отмечена современная нарратология. Темпоральность, конститутивный аспект повествования, в отличие от таких форм дискурса, как описание или аргументация [6], привел В. Шмидта к установлению редуцированного вида событийности у писателя [7, с. 263-277].

Опыт исследования структуры двойкой событийности, рассмотренной в аспекте дихотомии *событие / не-событие*, когда неслучившееся, но возможное событие делает *не-событием* фабульную основу, представляет статья одного из авторов настоящей работы, написанной в соавторстве [8, с. 72-79]. Предпринятый авторами упомянутой статьи показал «встречу» в пространстве восприятия *события / не-события* как поле столкновения нарративной и дискурсивной компетенций героев, их коммуникативных стратегий.

Данные и методы

Актуальность статьи обусловлена изучением двойкой событийности рассказа Чехова как источника двух текстов – объективного текста повествователя и субъективного текста читателя. Цель статьи заключается в реконструкции механизма «дописывания» текста

читателем. Задачи: 1) показать, как происходит корреляция двух конфликтующих взглядов – взрослого и детского – являющая сочетание драматического и комического, объективного и субъективного, 2) выявить разницу трактовки события с позиции сюжета и фабулы, 3) выявить, как делегируется читателю право выбора одной из повествовательных функций; 4) осуществить анализ двойственности читательского взгляда на описываемые события.

Определение Рикером «повествовательной идентичности» как «формы идентичности, к которой человек способен прийти посредством повествовательной деятельности» [9] и выделением им идентичности персонажа позволяет иллюстрировать на примере детских рассказов Чехова субъективные и объективные преобразования уже на этапе завязки, формирования интриги. Конфликт взрослого взгляда автора-повествователя, ребенка-повествователя, вытесняющегося доминированием его персональной точки зрения на события взрослого рассказчика, выводит в роли третьей стороны читателя. Читатель гармонизирует/синхронизирует две истории в сознании. Анализ этого механизма, когда читатель становится соавтором повествователя, дописывает свой текст – интересен тем, кого из конфликтующих повествователей он «поддержит», иначе: с кем из повествователей он идентифицирует себя, какова будет степень самостоятельности его повествовательной роли? И как объективный текст повествователя будет управлять читателем, делая его субъективный текст относительным, мнимым, кажущимся?

Мысль Ц. Тодорова, определявшего тему произведения как *Взгляда* [10] становится критерием различения трех рассказов как реконструкции взгляда героя-ребенка на мир взрослых («Кухарка женится»), взрослого на мир детей («Детвора»), взрослого на жестокость взрослых по отношению к ребенку.

«Кухарка женится». Жанровая доминанта рассказа заложена в заглавии рассказа, делегирующем опознаваемость детской – персонализированной – точки зрения. Жанровая доминирующая стратегия поддерживается повествовательной ролью мальчика Гриши. Предосудительное для взрослого с этической точки зрения поведение – *«подслушивал и заглядывал в замочную скважину»* – по отношению к маленькому, семилетнему «карапузику» принимает противоположную коннотацию, переводя повествование в пародийный травестийный дискурс. Способ создания интриги: «происходило необыкновенное, доселе невиданное» – содержит иллюзию детского восприятия происходящего. Между тем активное вмешательство взрослого повествователя, детализирующего интуитивное понимание ребенком неожиданного: это и сияющее торжество лицо няньки, и оттенки «иллюминации» на лице кухарки, языковая игра взрослых и соперничество в ехидстве вплоть до нелицеприятных, сниженных, но вполне обыденных для народа оценок (*старая ведьма*), воспроизведение речевых портретов героев, будничные житейские разговоры взрослых – все это является линиями корректировки автором восприятия истории читателем. Перлокутивное воздействие автора на читателя создается как вербальными средствами, так и невербальными (описанием жестов, произнесенного текста, но понятного участникам коммуникации смысла). Реплика извозчика: «можем даже другого кого осчастливить... (извозчик покосился на Пелагею) ... ежели им по сердцу» [11, с. 136] – становится источником фабулы и завязки параллельной

истории. Одна фабула – замужество Пелагеи и ее сватовство – сюжет брака во взрослой истории. Эта же фабула в детском восприятии Гриши: «...жениться на этом страшном извозчике с красным носом, в валенках... фи! И почему это няньке хочется, чтоб бедная Пелагея женилась?» [11, с. 136] – возвращает читателя к названию рассказа, опорным понятием которого является слово «жениться».

Принцип зеркальной симметрии вокруг слова «жениться» фокусирует две истории: детской версии – «Должно быть, совестно жениться... Ужасно совестно!» – и взрослой: «Пусть сами женятся, как хотят». Сон Гриши: похищение Пелагеи Черномором и ведьмой – реконструирующий мифологический сюжет умыкания невесты, пародийно утрирует кумулятивный фольклорный сюжет. Воплощая детскую историю восприятия как историю мистическую и загадочную, автор-повествователь прибегает к приемам формульной поэтики фольклора: «Заглянув в одно воскресное утро в кухню, Гриша замер от удивления». Необычность момента подчеркнута торжественной ролью мальчика Фильки. Осмысление истории Гришей в концептах сюжета похищения, продолжающего линию сна: «Бедная, бедная! – думал Гриша, прислушиваясь к рыданиям кухарки. – Куда ее повели? Отчего папа и мама не заступятся?» [11, с. 139] – стилистически противостоит тривиальности житейской истории в изложении параллельной линии взрослым повествователем.

Неразрешимость для повествователя-ребенка «задачи»: «...жила Пелагея на воле, как хотела, не отдавая никому отчета, и вдруг, ни с того ни с сего явился какой-то чужой, который откуда-то получил право на ее поведение и собственность!» – вводит в тезаурус маленького героя взрослые понятия: «собственность» и «жертва человеческого насилия».

Здесь финал рассказа являет корректировку взрослым повествователем детского прозрения и сочувствия, способности к состраданию и жалости. При этом наблюдательный взгляд автора фиксирует внимание читателя на взрослом поведении героя: «прокрался на кухню» и «опрометью бросился назад». Скрывая обуревающие его чувства, герой проявляет понимание и владение выработанными социумом представлениями.

Параллелизм двух повествовательных историй, двух типов повествовательной идентичности и повествовательных ролей направлен на целостное соединение их в тексте читателя. Активно формируемое с заглавия, завязки и на протяжении всего текста история шуточного отражения взрослых событий в сознании ребенка в итоге разрешается взрослыми инвективами, оценочно выраженными: «собственность» и «жертва человеческого насилия». Так, логическая, сюжетная и эмоциональная целостность текста формирует феномен дописывания текста читателем. Синтез двух текстов – объективного и субъективного – исчерпывается сюжетом брака подневольных людей, ощущающих себя в роли «детей» господ. Отсюда мнимо суровый, наставительный тон извозчика, поручающего жену барыне, выводит из круговорота событийного ряда типичность положения кухарки как социального статуса. И персонализация точки зрения Гриши обнаруживает сильно выраженный социально обусловленный характер.

Таким образом, событием является не факт сватовства и замужества Пелагеи, сколько

конфликт в сознании ребенка, выраженный с детской непосредственностью: «Зачем жениться?», «... жениться на этом страшном извозчике с красным носом, в валенках... фи! И почему это няньке хочется, чтоб бедная Пелагея женилась?». Драматизм взрослой жизни, остро прочувствованный «карапузиком», выявляет неожиданную интуитивную зрелость мальчика, обостренное чувство справедливости, пародийно облеченную в точность формулировок автором.

«Детвора». Маркерами детского рассказа становятся индикаторы повествования: «Они уехали на крестины к *тому старому офицеру, который ездит на маленькой серой лошади*», «... разве можно уснуть, не узнав от мамы, какой на крестинах был ребеночек и *что подавали за ужином?*». Вторжение взрослого повествовательного модуса: «*что подавали за ужином?*» – вплетено в круг интересов и ожидания детей. Такой же интерполяцией взрослого мира является условие игры: «если кто смошенничает, того немедленно вон». Такой категоризм направляет восприятие читателя по линии моделирования детьми законов взрослого мир. Это и азарт, с которым играют дети, это и зависть, и финансовые соображения Гриши, его жадность. Взрослые черты проявляет и Аня: «тоже боится, чтобы кто-нибудь не выиграл» и «Счастье в игре для нее вопрос самолюбия» [12, с. 31]. Истокает умиление Соня, оно объясняется автором так: «ради процесса игры». Не оставляет иллюзий у читателя Алеша, «пухлый, шаровидный карапузик». С одной стороны, «ни корыстолюбия, ни самолюбия. Не гонят из-за стола, не укладывают спать – и на том спасибо», однако далее следует разоблачение: «По виду он флегма, во в душе порядочная бестия. Сел он не столько для лото, сколько ради недоразумений, которые неизбежны при игре. Ужасно ему приятно, если кто ударит или обругает кого» [12, с. 316]. Иронии автора удостоен и кухаркин сын Андрей, за обманчивой созерцательностью которого кроется на самом деле мнимое глубокомыслие: «сколько на этом свете разных цифр, и как это они не перепутаются!». Изобретательность детей в части придумывания остроумных названий также пародирует мир взрослых. Неслучайно в названиях приемов игры фигурируют взрослые из мира героев.

Вплетая сплетни в разговор, автор продолжает линию идентификации детей со взрослыми. Завершение рассказа примирением детей: «Возле них валяются копейки, потерявшие свою силу впредь до новой игры. Спокойной ночи!» – примиряет случившиеся конфликты, недоразумения и не оставляет вместе с тем иллюзий о кажущейся, мнимой безобидности детей. Усвоившие модель взрослых отношений, дети осознанно и неосознанно жестоки, однако и способны забыть быстро обиды и недоразумения, обман и хитрость.

Направляя восприятие читателя по линии аналогии в поведении, мышлении, способах выяснения отношений у детей и взрослых, автор соединяет два повествовательных модуса в единый – собирательное «Детвора» являет модель взрослого мира, с его мирообразом, суетой и тщетой.

«Спать хочется». Наибольший контраст коммуникативной стратегии автора и рецептивного ожидания читателя представляет данный рассказ. Социальный аспект фавулы воссоздает образ ребенка-сироты как жертвы насилия взрослых. Однако отсутствие жертвенности, как и отказ от мысли трактовать жестокость Варьки как зеркальное отражение

жестокости взрослых решает жанровую стратегию Чехова в пользу детского рассказа, с обретенной ребенком гармонией и наступлением «счастливого» финала. Привлеченные писателем архетипические мотивы сироты, мифологического разрешения сна как ключевого в рассказе концепта, соединяющего сакральные мотивы смерти и гармонии не как взаимоисключающие начала, а в их синкретическом единстве, последовательно конструируют текст с сюжетом счастья в детском понимании. Мифологизация сюжета создает почву для интерпретации истории, с четким разделением фабулы и сюжета и преодолением первой историей о победе героя-ребенка над другим ребенком – врагом.

На фабульном уровне Варька задушила ребенка, мешающего ей спать. Однако ребенок не просто главный враг Варьки, он враг и главный, поскольку является продолжением мира хозяев с побоями, угрозами, пытками сном. На сюжетном уровне это история о возвращении Варьки к покинувшему мир родителям, вхождения ее в мир повторяющегося сна, где сон, крепкий и непрерывный, равновелик счастью. Варька «счастливо смеется», она крепко засыпает, обретая гармонию. А покой стал возможным, когда она поняла и устранила главную причину мешавшего ей спать. Отсюда вытеснение образа ребенка, символизирующего дисбаланс мира, очерчивающего границу двух миров – жизни и смерти, мифологическими образами мистических людей. Открывающих секрет счастья и образами покойных родителей, обретших покой в потустороннем мире.

Звуковая, визуальная, обонятельная символика рассказа сливаются, создавая ритм убаюкивающего сна. Повествовательный ритм рассказа имитирует колыбельную, которую мурлычет героиня. «В печке кричит сверчок. В соседней комнате, за дверью, похрапывают хозяин и подмастерье Афанасий», «Колыбель жалобно скрипит» [13, с. 7] – символы ночной убаюкивающей Варьку музыки. Эта музыка становится своего рода рифмой к рефрену колыбельной, которую Варя поет ребенку.

Сюжет сна как гармонии, постепенно формирующейся в подсознании героя-ребенка, дополняется видениями, когда в свете зеленой лампы протянутые на веревке пеленки и большие черные штаны сливаются для девочки в большое зеленое пятно и длинные тени на печке, погружают ребенка в сон, в котором границы с явью расплывчаты и нарушают реалистичность восприятия мира. Пространство душной избы (*пахнет щами и сапожным товаром*) сводится к колыбели, скрип которой нарушает мерный ход. Контраст: музыка, которую «так сладко слушать, когда ложишься в постель» и настоящее: «Теперь же эта музыка только раздражает и гнетет, потому что она вгоняет в дремоту, а спать нельзя; если Варька, не дай бог, уснет, то хозяева прибьют ее» [13, с. 7] – выстраивает подтекст рассказа, в котором образы лампы в экспозиции рассказа, и вестники смерти: муки покойного отца, визит врача, хлопоты Пелагеи, параллельный сюжет: люди с котомками на спинах, какие-то тени, холодный, суровый туман, леса, шоссе, покрытое жидкой грязью – в этом архетипе дороги в другой мир, где есть сладкий сон, гармонию нарушают сидящие на телеграфных проволоках вороны (мифологический вестник смерти) и сороки, которые кричат, как ребенок, и они так же «стараятся разбудить их».

Подсказка для обретения счастья в измученном сознании ребенка: «Но вот наступает

хорошее, ясное утро» – это сюжет из прошлого, который несет избавление как условие свободы. Отчуждение ребенка: «Варька слышит, как кто-то ее голосом поет» – является завязкой истории. Трансформация видений обернулась во втором сне девочки: «Варька идет в лес и плачет там» – реальностью с ее отсутствием иллюзий. Лес как топос испытания, преграды, архетипический в основе, становится символом испытания реальностью. Ударившаяся во сне о березу девочка просыпается от удара хозяина.

Маркерами призрачности, символики отмечен даже бытовой сниженный образ. Чистка калош – аллюзия на потребность внутренней гармонии, душевного и физического равновесия – рождает аллгорию: «... хорошо бы сунуть голову в большую, глубокую калошу и подремать в ней немножко... И вдруг калоша растет, пухнет, наполняет собою всю комнату». Пространство галоши, с ее защитной функцией от грязи – аллюзия на желание ребенка укрыться от мира, обрести от него защиту.

Продолжение ряда бытовых дел, усугубляющих состояние героини: чистить картошку. прислуживать за обедом, стирать, шить, звуки голоса хозяйки, от которых звенит в ушах, навязчивое и непреодолимое желание «ни на что не глядя, повалиться на пол и спать» – выделяют на фоне ставших устойчивыми для концепта «сон» коррелятов (убаюкивать, сладкий, музыка, крепко спать) неожиданное «повалиться». которое в итоге семантически срифмуется с «повалить», как это делает победитель с побежденным, в борьбе, приносит смерть. Эта роковая и предопределенная ходом повествования смерть, соединившаяся в подсознании Варьки со счастливым исходом, желанием сладкого и крепкого сна, лишает смерть и насилие их прямого значения.

«Деревенеющие виски» и улыбка девочки: «сама не зная чего ради» – погружают героиню в повторяющийся сюжет, в котором повторы: крик в печке сверчка, зеленое пятно на потолке и тени от панталон и пеленок, которые «мигают и туманят ей голову», «опять грязное шоссе», люди с котомками, Пелагея, отец Ефим – рожают в ее мозгу раздражающий диссонанс: «она не может только никак понять той силы, которая сковывает ее по рукам и по ногам, давит ее и мешает ей жить. Она оглядывается, ищет эту силу, чтобы избавиться от нее, но не находит» [13, с. 12]. Напрягая силы и пытаясь избавиться от мучительного и преследующего ее вопроса, Варька счастлива от понимания «пустяка». Смех ребенка, пограничное состояние оттенены авторским: «Ложное представление овладевает Варькой». Признаки безумия: смех, освобождающий и счастливый, широкая улыбка, немигающий взор, состояние: «Ей приятно и щекотно от мысли, что она сейчас избавится от ребенка, сковывающего ее по рукам и ногам... Убить ребенка, а потом спать, спать, спать...», подмигивания, жест угрозы оживающему для Варьки зеленому пятну – сменяют ритм убаюкивающего сна динамикой действий. «Задушив его, она быстро ложится на пол, смеется от радости, что ей можно спать, и через минуту спит уже крепко, как мертвая...».

Интересно сопряжение *счастья* и *смерти*, синкретизм которых становится условием перевода рассказа о бытовом и социальном насилии над ребенком в рассказ о мечте ребенка и истории – как бы парадоксально ни звучало – со счастливым финалом. Ребенок понял и решил мучавшую его задачу и пришел к счастью. Если он может обрести защиту от мертвых,

то испыт она, как мертвая, потому что испытание завершилось для нее. Настоящее оказалось важнее завтрашнего дня. То утро, когда Пелагея сообщила о смерти Ефима, соединили в сознании ребенка избавление от мук со счастьем. Утро было хорошим, и чтобы его встретить, надо избавиться от муки.

Результаты

Объединяющим три истории сюжетом, определяющим единство коммуникативной стратегии автора, является сюжет задачи и порожденная им дилемма. Гриша решает задачу женитьбы взрослых, детвора – как выиграть, Варька – как выспаться. Целостность текста достигается встречей двух текстов в восприятии читателя – объективного текста повествователя, двуликого в проявлении позиции и взгляда взрослого и ребенка и субъективного, где направляющая воля автора на читателя атрибутирует маркеры имплицитности. Отсюда условие сюжетной и смысловой целостности текста. Реконструкция механизма «дописывания» текста читателем выявляет подлинное содержание события, противостоящего событию в фабульном понимании. Так, в рассказе «Кухарка женится» событием становится конфликт в сознании ребенка, в то время как в фабульном смысле событием является сватовство и замужество Пелагеи. В рассказе «Детвора» событием с точки зрения сюжета становится способность маленьких героев играть, жить и мыслить в соответствии с законами взрослого мира. Событие в фабульном смысле связано с представившееся во время отсутствия взрослых свободой. В рассказе «Спать хочется» событием становится решение проблемы сна, сладкого и крепкого, как модели, явленной в архетипическом сюжете. В фабульном решении очевидна апелляция к событию убийства, спровоцированного подсознательным образом врага.

Побеждающая в рассказах Чехова детскость восприятия и преобладание оптимистического содержания обусловлено этическим содержанием проблем, которые решают дети и значимостью гармонии и душевного равновесия для них как знака совпадения с окружающим их миром.

Общность коммуникативной стратегии автора состоит в поиске защиты для ребенка от мира. Так происходит трансформация рассказа из взрослой истории о социальном и бытовом насилии в детский рассказ о о мечте ребенка и историю со счастливым финалом.

Выводы

Таким образом, понятие двойкой событийности заключается в двойственности трактовки события – в фабульном и сюжетном смысле. С точки зрения сюжета условием события является его ценностное, этико-духовное содержание. С точки зрения фабулы, событие – способ и механизм сцепления этапов развития действия – завязки и развязки. Коммуникативная стратегия автора, корректируя повествовательные функции ребенка, чьими глазами «показана» история, оставляет поле для «дописывания» текста, обеспечивая ему коммуникативную и аргументативную целостность

References:

1. Tjupa I.V. Diskursnyj analiz // I.V. Tjupa. Analiz hudozhestvennogo teksta. Moscow, 2008, 273-299.
2. Chudakov A.P. Poetika Chekhova. Mir Chekhova: Vozniknovenie i utverzhdenie. – Spb.: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2016. URL: <http://maxima-library.org/knigi/genre/b/413342?format=read> (Accessed: 10.02.2020)
3. Stepanov A.D. Novye angloyazychnye raboty o Chekhove // Vestnik SPbGU, ser. 9, 2016, vyp. 3, 187-193.
4. Riker P. Vremya i rasskaz. – Moscow; SPb.: Universitetskaya kniga, 2000, 224.
5. Zholkovskij A.K., Scheglov Ju.K. Raboty po poetike vyrazitel'nosti. Invarianty – Tema – Priemy – Tekst. Sbornik statej. Moscow, 1996.
6. Hühn Peter. Event and Eventfulness. In: Hühn, Peter et al. (eds.): the living handbook of narratology. Hamburg: Hamburg University. URL: <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/event-and-eventfulness> (Accessed: 07.03.2020).
7. Schmid V. Proza kak poeziya. Stat'i o povestvovanii v russkoi literature. SPb.: Akademicheskii proekt, 1994, 241.
8. Urazaeva K., Zharkynbekova Sh. Diskursivnaya kompetentsiya i metasyuzhet prestupleniya / ubiistva v «Malen'kikh tragediyakh» A.S. Pushkina // Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshei shkoly, 2020, Vyp. 1 (yanvar'), 72-79, ISSN 2310-4287.
9. Riker P. Povestvovatel'naya identichnost'. //Germenevtika. Etika. Politika. Moskovskie lektzii i interv'yu. Moscow, 1995.
10. Todorov Ts. Vvedenie v fantasticheskuyu literaturu. Moscow: Dom Intellektual'noi knigi, 1999, 208.
11. Chekhov A.P. Kukharka zhenitsya // Chekhov A. P. Polnoe sobranie sochinenii i pisem: V 30 t. Sochineniya: V 18 t. / AN SSSR. In-t mirovoi lit. im. A. M. Gor'kogo. Moscow: Nauka, 1974-1982. T. 4. [Rasskazy, yumoreski], 1885-1886. Moscow: Nauka, 1976, 135-139. URL: <http://feb-web.ru/feb/chekhov/texts/sp0/sp4/sp4-135-.htm> (Accessed: 12.05.2020).
12. Chekhov A.P. Dtvora // Chekhov A. P. Polnoe sobranie sochinenii i pisem: V 30 t. Sochineniya: V 18 t. / AN SSSR. In-t mirovoi lit. im. A. M. Gor'kogo. Moscow: Nauka, 1974-1982. T. 4. [Rasskazy, yumoreski], 1885-1886. Moscow: Nauka, 1976, 315-320. URL: <http://feb-web.ru/feb/chekhov/texts/sp0/sp4/sp4-315-.htm> (Accessed: 12.05.2020).
13. Chekhov A.P. Spat' khochetsya // Chekhov A. P. Polnoe sobranie sochinenii i pisem: V 30 t. Sochineniya: V 18 t. / AN SSSR. In-t mirovoi lit. im. A. M. Gor'kogo. Moscow: Nauka, 1974-1982. T. 7. [Rasskazy. Povesti], 1888-1891. Moscow: Nauka, 1977, 7-12. URL: <http://feb-web.ru/feb/chekhov/texts/sp0/sp7/sp7-007-.htm> (Accessed: 12.05.2020)

Information about the authors:

Kuralay Urazayeva (Astana, Kazakhstan) – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor at L.N. Gumilyov Eurasian National University, (2, Satpaev street, e-mail: enu@enu.kz). She has published 100 articles. Fields of research: "Methods of teaching Russian as a foreign language", "Pedagogy", "Philology".

Karlygash Abylkhassova (Astana, Kazakhstan) – Master student of Russian language and literature, L.N. Gumilyov Eurasian National University, (2, Satpaev street, e-mail: enu@enu.kz). She has published 12 articles. Fields of research: "Methods of teaching Russian as a foreign language", "Pedagogy", "Philology").

Gulnar Shomanova (Pavlodar, Kazakhstan) – Senior lecturer of Pavlodar State Pedagogical University, (Mira Street 60, e-mail: <http://mail.pspu.kz/>). She has published 11 articles. Field of research: "Methods of teaching Russian as a foreign language", "Pedagogy", "Philology".

Acknowledgements:

The authors of the article consider it their duty to express their gratitude to Professor A. A. Chuvakin of the Altai state University (Barnaul, Russia), Doctor of Philology, for breakthrough of rhetorical perspectives for studying a literary work and scientific cooperation in the field of communicative model of rhetoric.

Авторы статьи считают своим долгом выразить благодарность доктору филологических наук профессору А.А. Чувакину из Алтайского государственного университета (г. Барнаул, Россия) за прорыв в риторических перспективах изучения литературного произведения и научного сотрудничества в области коммуникативного общения модели риторики.

Contribution of the author. *The author contributed equality to the present research.*

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10073

УДК (UDC) 82-31

***Elena A. Shuvaeva-Petrosyan,
The Literary Institute after A. M. Gorky,
Moscow, Russia***

***For citation: Shuvaeva-Petrosyan Elena A., (2020).
Andrei Bitov and Yuri Karabchevsky... Epoch and Parallels.
Cross-Cultural Studies: Education and Science
Vol.5, Issue 2 (2020), pp. 32-39 (in USA)***

Manuscript received: 22/05/2020

Accepted for publication: 15/06/2020

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

ANDREI BITOV AND YURI KARABCHIEVSKY ... EPOCH AND PARALLELS

АНДРЕЙ БИТОВ И ЮРИЙ КАРАБЧИЕВСКИЙ... ЭПОХА И ПАРАЛЛЕЛИ

Abstract:

Andrei Bitov and Yuri Karabchievsky are two Russian writers born in the late 30s of the last century. The dramatic intensity of history — the element that chased them from the first days of their lives: repressions, World War II, "post-war Stalinism " that fell on the early childhood, though little remembered, but left an imprint on their worldviews.

It is worth highlighting separately the period of creative formation and the state of “internal emigration”, when the realization of the will and writing potential is impossible, which has turned writers away from the Soviet Union and made them seek the possibility of publishing in foreign publications.

This article, since the work is an excerpt from a research work devoted to the topic of Armenia in the works of Bitov and Karabchievsky, considers not only the influence of the era but also key milestones in the life of writers such as Osip Mandelstam, Hrant Matevosyan, Armenia, “Metropol” magazine, dissidentism.

Keywords: Andrey Bitov, Yuri Karabchievsky, Osip Mandelstam, Hrant Matevosyan, Armenia, Russian writers, Russian literature, Soviet Union

Введение

Андрей Битов (г. р. 1937) и Юрий Карабчиевский (г. р. 1938) принадлежат к поколению детей, рожденных во время Большого террора — периода наиболее массовых сталинских репрессий и политических преследований в СССР 1937 — 1938 годов. Сам Битов называл 1937 год — год Красного Огненного Быка — «пресловутым», но он родил довольно-таки много народу, который скрасил эпоху разностронними талантами [1]. Первопричиной стало принятие постановления ЦИК и СНК СССР, запрещавшее аборт. Случилось это 27 июня 1936 года. Перед этим в мае была организована «широкая поддержка трудящимися» проекта закона о запрещении аборта в средствах массовой информации.

«И вот, с начала года стали появляться люди, которых впоследствии назовут известными писателями и поэтами, — поделился размышлениями в интервью Андрей Битов. — А открывает этот список первый Бык — январский — поэт Владимир Уфлянд, которого мало кто знает; только Бродский написал о нем небольшой очерк «Страна Уфляндия». К первым «под бортникам» относятся Валентин Распутин, Владимир Маканин, Белла Ахмадулина... И дальше рождались, можно сказать, бесполезные люди — например, драматург и прозаик Александр Вампилов» [1].

Битов не считал 37-ой год самым страшным. По его мнению, и 1918-ый, и 1919-ый, и 1929-ый — не менее страшные и тоже дали талантливые поколения. Получается так — чем страшнее история, тем больше рождается людей, которые оправдают эпоху. 37-ой оправдан этими рождениями.

«А заканчивает этот год, например, декабрьский Сергей Аверинцев и, как ни странно, последним Быком оказывается Владимир Высоцкий. Правда, в своей «Балладе о детстве» он, человек с повышенным социальным чутьем, допустил ошибку: «В первый раз получил я свободу / По указу от тридцать восьмого». Указ, запрещающий аборты, был принят в 36-ом. Иначе бы он, возможно, не родился. Вот как природа обеспечивает будущее нашей литературы» [1] — размышлял Битов.

В 1937-ом также родились такие знаковые писатели, как Эдуард Успенский, Мариэтта Чудакова, Юнна Мориц, Виктория Токарева. В 1938-ом — Георгий Вайнер, Владимир Губарев, Евгений Головин, Александр Куприн, Владислав Крапивин, Венедикт Ерофеев, *Юрий Карабчиевский*.

Теория. Литературный критик и писатель Сергей Чередниченко считает, что «черты эпохи и судьбы этого поколения оказались присущи в превосходной степени именно Битову: тяжелое военное детство в эвакуации; удачно совпавшие с периодом хрущевской оттепели молодость и литературный дебют; творческая зрелость — увы, омраченная идеологическим гнетом и мукой непечатанья в мутные годы застоя; во второй половине 80-х — возвращение к российскому читателю в полном объеме; возможность подведения итогов XX века и личной творческой биографии в 90-е; наконец, статус «живого классика» в нулевые годы нового тысячелетия, дающий право собеседовать с главным классиком русской литературы — Пушкиным» [2, с. 163].

В 1938 году умирает Мандельштам, что своего рода накладывает мистический отпечаток на творчество Битова и Карабчиевского, формируя некую преемственность. Оба писателя выделяют О. Э. из плеяды ярких талантов. О чем бы ни писали авторы, касаемого человеческого опыта, они всегда вольно или невольно прибегают к способу реминисцирования; учитывая художественный опыт своих предшественников, наделяют текст собственной экспрессией.

Можно ли говорить об интертекстуальности и «диалоге между текстами» (по М. М. Бахтину) «Уроков Армении» Битова и «Тоски по Армении» Карабчиевского и провести некоторые параллели в писательской судьбе Андрея Битова и Юрия Карабчиевского, обозначив ряд вех, к которым можно отнести не только годы рождения двух писателей, но и Осипа Мандельштама, оказавшего влияние на обоих авторов, Армению, армянского писателя Гранта Матевосяна, журнал «Метрополь», диссидентство?!

Российский и американский журналист, писатель и радиоведущий Пётр Вайль метко заметил, что «любой русский, собирающийся в Армению, не пройдет мимо трех книг, (а пройдет, сделает глупо), написанных об этой стране — это «Путешествие в Армению» Осипа Мандельштама, «Уроки Армении» Андрея Битова и «Тоска по Армении» Юрия Карабчиевского» [3].

Осип Мандельштам побывал в Армении в 1930 году (цикл «Армения» был написан Мандельштамом в конце октября — начале ноября 1930 года и опубликован в мартовском номере журнала «Новый мир» в 1931 году), когда армянский народ еще остро переживал последствия Геноцида. Андрей Битов — в 1967-ом (в 1965 году армяне отметили прискорбную дату — 50-летие со дня Геноцида), в 1969-ом его «Уроки Армении» были опубликованы в «Дружбе народов», Карабчиевский — в 1976 году, когда в Армении мощно развивалась промышленность, отмечался рост населения, но опубликован очерк «Тоска по Армении» в тяжелом для армянства 1988 году в журнале «Литературная Армения», за несколько месяцев до землетрясения, когда погибли 25 тысяч человек, 514 тысяч остались без крова, а 140 тысяч получили инвалидность.

Перед тремя писателями открывается советская, абсолютно разная, но самодостаточная Армения — начального этапа формирования, серединного и, можно сказать, пика. Каждый из них отмечает, что будучи знакомым с республикой по произведениям предшественников, они увидели (создали) собственную Армению.

Писателей можно отнести к разным поколениям, несмотря на то, что Битов и Карабчиевский почти ровестники — писательский талант второго раскрылся достаточно поздно. К тому времени Битов уже успел приобрести известность, за период с 1960 по 1978 год вышли в свет около десяти книг прозы. В 1965 году он был принят ряды Союза писателей.

Если же говорить о Карабчиевском, список его писательских «достижений» достаточно скуден — дебютировал в 1955 году поэтической публикацией, в 60-х опубликовал несколько стихотворений. Но после «Пражской весны» (1968 г.) сам для себя решил, «что

все здесь для меня кончилось, и 20 лет не публиковался, до 1988 года» [4]. Битов выступает в качестве наставника (проводника!) для Карабчиевского, который отмечает это в редких интервью. «Если отодвинуть XIX век, поскольку тут мы все вышли из одних и тех же «шинелей», то для меня прозаик номер один послевоенного периода — Андрей Битов, — говорит Юрий Аркадьевич в беседе с Сергеем Шаповалом. — Я его наблюдаю и читаю с самых первых вещей» [4].

Как говорилось выше, Битов отправляется в Армению в 1967 году, по приглашению друга по Сценарным курсам Гранта Матевосяна (г. р. 1935). На тот момент Матевосян уже успел написать свое культовое произведение «Мы и наши горы», но пока не получил широкое признание. Так случилось, что Битов «сначала близко познакомился с ним как с человеком и значительно позже смог познакомиться с его книгами» [5, с. 285].

Два писателя, русский и армянский, «немножко покорители, немножко провинциалы» [5, с. 275], два года прожили в московском общежитии на улице Руставели. Первые впечатления об Армении у Битова сложились именно из рассказов Матевосяна, который тосковал по родине и «выглядел-то как повядшее растение, с трудом справляющееся с пересадкой...» [5, с. 285]

Главным предметом наблюдений для Битова становится национальный характер творческих людей, съехавшихся в столицу из разных союзных республик и обосновавшихся в общежитии. Образцом армянского характера выступает именно Матевосян.

Битовские наблюдения строились сквозь призму многовековой истории, особого мироощущения, своеобразной этнопсихологии и уникального быта. Писатель начинает задумываться о силе рода и образе армянина, от которого протягиваются нити не только к своему народу-современнику, опираясь на корни, но и к человечеству в общем. Национальный феномен обретает яркую, наполненную сущность после путешествия Битова в Армению.

Безусловно, Матевосян со щедростью радушного хозяина знакомит своего друга со страной, ее спецификой и народом, сам невольно становясь образцом национального характера.

Андрей Битов будто бы вырастает в каменистую почву, поражаясь сочетанию приземленного и сурового быта, духовности и культуре, проникаясь чувством рода и создавая свое «мы» и свои горы.

Битов был хорошо знаком с армянскими мотивами в творчестве Осипа Мандельштама, в «Уроках Армении» он цитирует своего предшественника: «Цепкость армянской речи («дикая кошка — армянская речь») так соответствует кованности армянских букв, что слово — начертанное — звякнет, как цепь» [6, с. 266]. Их связывала глубокая, можно сказать, сакральная составляющая.

В 1961 году Битову остались четыре номера «толстого» литературного журнала «Русский современник», который открывался стихотворением Мандельштама от 1 января 1924 года:

«То ундервуда хрящ: скорее вырви клавиш — и щучью косточку найдешь...» В «Пятом измерении» (2002 г.) Битов признается, что стихотворение Осипа Эмильевича стало первой молитвой, а летом 1963 года в Тарусе состоялось знакомство с Надеждой Яковлевной, от которой молодой писатель получил рукопись многострадального сборника «Воронежские тетради» и от руки переписал тексты [7, с. 283-284].

Гениальные писатели, считал Битов, всегда что-нибудь себе присваивают, например, Набоков — бабочку, Платонов — паровоз, Мандельштам же — числительное. «Четвертой прозе» запрещенного О. Э. в большей степени дал путевку в свет (в печать!) Битов: на даче в Токсово в 1963 году он перепечатывал этот текст с рассыпающейся рукописи... и радовался... «впервые радовался свободе» [7, с. 281]. «Первая публикация «Четвертой прозы» произошла по-чешски с моей машинописи. Надеюсь, что в перевод вкравлись мои опечатки», — пишет Битов [7, с. 282].

«Четвертая проза» у Мандельштама... Битов считывает нечто каббалистическое в числительном, а в его собственном творчестве появляются другие числительные — «Семь путешествий» (1976), «Первая книга автора» (1996), четыре тома «Империи в четырех измерениях» (1996), «Пятое измерение» (2002).

Мандельштам Битов любил отдельно. Отдельно от всех писателей. «Путешествие в Армению» О. Э. стало книжным путеводителем для автора.

«Нет ничего более поучительного и радостного, чем погружение себя в общество людей совершенно иной расы, которую уважаешь, которой сочувствуешь, которой вчуже гордишься» [8], — писал Мандельштам, и ему вторили Битов и Карабчиевский.

Грант в жизни Битова неизбежен, будто бы был всегда и навсегда остался. Когда-то он «влюбился в этого человека и стал его выдумывать, потому что армянского не знал <...>, а по-русски он тогда говорил очень выразительно, но..., наверное, так, как В.Сароян по-армянски...» [5, с. 304] Когда в 2002 году Матевосян ушел из жизни, Битов рассердился на него — «единственный способ перенести известие о его кончине» [5, с. 304]. И Грант продолжился в его творчестве, в его нескончаемых и взаимосвязанных «империях».

Юрий Карабчиевский едет в Армению в служебную командировку в 1976 году, спустя почти десять лет после Битова. В самолет он берет с собой книгу, название которой не упоминается, но всем понятно, о чем идет речь. «Это книга об Армении — замечательная вещь, я читал ее по меньшей мере дважды сначала до конца и еще многократно в отрывках» [9, с. 58], — пишет Карабчиевский. Эта книга нужна ему не для того, чтобы читать, но чтобы «в промежутках между двумя существованиями несколько раз раскрыть и закрыть, и как-то подготовить свое восприятие» [9, с. 58].

Карабчиевский время от времени будто бы ведет диалог с Мандельштамом. Например, увидев вывеску на армянском, он сравнивает: «Буквы, действительно, очень красивые, правильно сказано о них в этой книге, и в той, первой, ее предварявшей, и в тех, все начинавших стихах» [9, с. 60], — пишет Юрий Аркадьевич.

Он, автор нашумевшего эссе «Улица Мандельштама» (1970), признает, что для многих в России Армению открыл именно О. Э.: «Сначала стихами, затем «Путешествием», а затем уже, по порядку чтения, так часто обратному написанию, — «Четвертой прозой» [10]. Говоря это, писатель имеет в виду, что мандельштамовская Армения — это не просто топоним, точка на карте, это тяга и близость, это особое состояние и... «неизвестное силовое поле» [9, с. 71], которое оказывается истинно родным в процессе вчувствования. Автора это удивляет до восклицания, что же «она делает с человеком, Армения», а читатель «Тоски по Армении» понимает, что через призму другой страны писатель ищет себя и обретает и по сути пишет «Тоску по России» (определение литературоведа Л. Баткина) [11]. Тоска по России — по родине-матери, по очагу, по тому состоянию, которое можно описать поговоркой «где родился, там и пригодился», но... не пригодился Карабчиевский и стал жертвой сначала «внутренней эмиграции», затем переехал в Израиль.

Но... анализируя стихотворение Карабчиевского, написанное в 1968 году, можно утверждать, путь писателя к предшественнику Мандельштаму был нелегким: «Избави, Господи, от тени Мандельштама, / от на груди моей зияющего шрама <...> Оставь мне, Господи, мою немую душу» [12]. Карабчиевский, которого друзья и соратники считали во всем максималистом, максильно «увлечен» О. Э. В этом же ряду достойное место занимают Маяковский, Битов, Матевосян, с которым ему предстоит познакомиться в Армении, о котором он много слышал от Андрея Георгиевича.

Да, в Армении Карабчиевского ждет встреча с Грантом Матевосяном, для которого общий друг (Битов!) «передал кипу книг и журналов» [9, с. 68], зная его особое отношение к армянскому писателю. Карабчиевский узнал Матевосяна сразу. Паролем послужило опять же имя общего друга.

Юрия Аркадьевича приглашают домой. И эта встреча оставляет навсегда эмоциональный отпечаток — «ощущение радости и какого-то удобства, довольства, соответствия» [13, с. 69]. Даже на миг не почувствовал себя чужим Карабчиевский, обратив внимание на «странную вещь»: когда домашние переходили на армянский, ему казалось, что они продолжают говорить по-русски.

Грант тоже становится максимальным в жизни Карабчиевского. Осмысливая этот феномен спустя восемь лет существования повести «Тоска по Армении», когда все стало иным — время, читатель и Грант, и обращая внимание на «претензии» к авторскому чрезмерному отношению к личности Матевосяна, Юрий Аркадьевич анализирует его как человека, персонаж, писателя, доказывая, насколько много он, интеллигент из деревни, сделал для армянской литературы и на «имперском рынке достиг конкурентоспособного уровня» [12].

Заключение. Армения не отпускала ни Битова, ни Карабчиевского, которые после первых поездок еще много раз посещали республику. Менялись времена, страна, люди, да и сами писатели, но всегда оставалась та чувственная Армения, о которой когда-то им рассказал Мандельштам, но которая сформировалась у каждого по-своему.

В 1979 году, с идейной подачи писателей Виктора Ерофеева и Евгения Попова, выходит

в свет альманах «Метрополь», под обложкой которого были собраны неподцензурные тексты произведений, не допущенных к печати советскими издательствами. К работе был подключен Андрей Битов, с легкой руки которого в сборнике оказались стихи Юрия Карабчиевского. После издания «Метрополя» его авторы подверглись осуждению и гонениям в Советском Союзе.

В 1978 году в армянском издательстве «Советакан Грох» выходит в свет книга Андрея Битова «Уроки Армении». Первая, так сказать, «советская» публикация «Тоски по Армении» Юрия Карабчиевского случается в 1988 году в журнале «Литературная Армения», который, издаваясь с 1958 года, на своих страницах публиковал многих запрещенных писателей.

Исторический реализм, граничащий на грани философии и бытия, присущ прозе двух писателей; он естественен и гармоничен. Воспринимая философски реалии, тем не менее они не могут примириться с действительностью и, задыхаясь, живут будто бы вопреки; Карачаевский уходит из жизни самовольно в 1992 году.

В Армении многих писателей чтят как святых. И хотя Андрей Битов и Юрий Карабчиевский не представлены в этом списке, но стоят в одном ряду с Осипом Мандельштамом — в ряду любимых, избранных народом писателей.

References:

1. Personal source.
2. Cherednichenko S. A. Puteshestvennik po Imperii [Empire Traveller]. Andrei Bitov “Literature Issues”, 2012. № 4. (in Russian).
3. Weil P. L. Toska po urokam puteshestviya v Armeniyu [Longing for the lessons of traveling to Armenia]. Radio Liberty, transmission from 20.05.2007 [Electronic resource]. Available at: <https://www.svoboda.org/a/393479.html> (accessed date: 18. 05. 2019). (in Russian).
4. Shapoval S. B. Besedka [Arbor]. Uralskaya nov’, 1998. № 1. (in Russian).
5. Bitov A. G. Kavkazskiy plennik [Prisoner of the Caucasus]. Moscow, Fortuna Limited Publ., 2007. (in Russian).
6. Bitov A. G. Sem’ puteshestviy [Seven Travels]. Leningrad, Sovetskiy Pisatel’, 1976. (in Russian).
7. Bitov A. G. Pyatoe Izmerenie [The Fifth Dimension]. Moscow, Nezavisimaya Gazeta Publ., 2002. (in Russian).
8. Mandelstam O. E. Ves’ Osip Mandelstam [The Whole Osip Mandelstam]. All works in one book [Electronic resource]. Available at: <https://books.google.am/books?id=MQckDQAAQBAJ> (accessed date: 17.04.2020). (in Russian).
9. Karabchievsky Y. A. Toska po Armenii [Longing for Armenia]. Literaturnaya Armenia, 1998. № 7. (in Russian).
10. Prose: Soviet classic prose. Yuri Karabchievsky. [Electronic resource]. Available at: http://rulibs.com/ru_zar/prose_su_classics/karabchievskiy/0/j28.html (accessed date: 30. 05. 2020). (in Russian).

11. Batkin L. Toska po Rossii [Longing for Russia]. – Drujba narodov, 1999. № 6 (in Russian).
12. Mogily ushedshikh poetov [Graves of departed poets]: Karabchievsky Y. [Electronic resource]. Available at: <http://www.po.m-necropol.ru/karabchievskiy-yuri.html> (accessed date: 30. 05. 2020). (in Russian).
13. Karabchievsky Y. A. Toska po Armenii [Longing for Armenia]. Literaturnaya Armenia, 1998. № 8. (in Russian).

Information about the author:

Elena A. Shuvaeva-Petrosyan (Russia, Armenia) - Postgraduate student of the Literary Institute A.M. Gorky, member of the Writers' Union of Armenia and member of the Club of writers of the Caucasus. E-mail: lena478@mail.ru Viber/Watsapp: +79851789217

Acknowledgements: Thanks to the reviewers for their suggestions.

Contribution of the author. The author contributed equality to the present research.

CONTEMPORARY PHILOLOGY

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10074

УДК(UDC) 811
Vladimir M. Alpatov,
Russian Academy of
Sciences
Institute of Linguistics,
Moscow, Russia

***For citation: Alpatov Vladimir M.(2020).
Russian in Contemporary World: Situation and
Perspectives. Cross-Cultural Studies: Education and Science
Vol.5, Issue 2 (2020), pp. 40-45 (in USA)***

Manuscript received 16/05/2020
Accepted for publication: 15/06/2020

The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

RUSSIAN IN CONTEMPORARY WORLD: SITUATION AND PERSPECTIVES

**РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: СОСТОЯНИЕ И
ПЕРСПЕКТИВЫ**

Abstract:

The world function of Russian at the Soviet time had three aspects, which can be designated as «language of Lenin», «language of Gagarin» and «language of Dostoevsky». The situation changed abruptly after the victory of the USA in the “cold war». The world role of English increased still more and the world role of Russian decreased. I do not know a contemporary Russian thinker whose ideas are popular in the world. Nowadays I know no such figure in the humanities and the scientific success of Russia is not so impressive as earlier. Some contemporary Russian writers are known in the world but I do not think that somebody outside Russia can study Russian for reading their works in original. The chances of “the same country as others” are less than the chances of a large country and especially of a superpower. However, there are two groups of countries where this role of Russian (as its world role) partly preserves. The first group includes the countries where the Soviet experience can be perceived positively: China, Vietnam, and Laos. The second group includes the

countries with the traditional perception of Russia and Russian as «windows to world», the example is Mongolia. Pragmatic reasons and psychological habits can preserve the use of Russian. The role of Russian as the regional language of culture is preserved now but it is decreasing everywhere except Belorussia. If Russia wants to preserve its world role it must show principally new achievements and not the copies of achievements of the other countries and not the great achievements of the past.

Keywords: Russian, world language, regional language of culture, language of contacts, language of minorities, pragmatic reasons, psychological habits, linguistic policy

Introduction

The Russian language was one of the main world languages until 1991. Now its international role is decreased but not disappeared. The contemporary situation is investigated in the article.

Methods

The methods of sociolinguistics are used in the article.

Results and discussion

There are four basic functions of a language outside its main territory. 1) function of the world language, 2) function of the regional language of culture, 3) function of the language of contacts, 4) function of the language of minorities. Not every language has all of these functions; Russian has all of them but their dynamics and perspectives are not equal.

The world function of Russian at the Soviet time is well known. It had three aspects, which can be designated as «language of Lenin», «language of Gagarin» and «language of Dostoevsky». The situation changed abruptly after the victory of the USA in the «cold war». The world role of English increased still more and the world role of Russian decreased. The main reason of this fall is rarely mentioned in the contemporary Russia but it was defined at the time of the conference of International associations of teachers of Russian and of the Russian literature in Verona (2005): «erosion of the communist ideology and the Soviet model. Russia does not personify the great utopia now. It became the same country as others».

The communist ideology was not the only influential ideology spread from Russian thinkers. The ideas of Bakunin, Kropotkin, and Lev Tolstoy were popular in the world in the 19th century and in the beginning of the 20th century. The communist ideology exists in many countries until now and even the Stalin's work "Marxism and Problems of Linguistics" is known in Japan, India and some other countries. However, I do not know a contemporary Russian thinker whose ideas are popular in the world.

The success of Soviet science (especially the success in space investigations) forced many people to study Russian. For instance in the 1960th almost all the students of the science in Japan tried to study this language. Even in the humanities the names of Bakhtin, Propp, Shklovsky, Vygotsky were well-known in the world in spite of all the iron curtains. Nowadays I know no such

figure in the humanities and the scientific success of Russia is not so impressive as earlier. However, I think that this component of the world significance of Russian suffered least of all and the Russian sciences and humanities have chances of revival.

The Russian literature especially the literature of the XIX century was popular in the world and its glory exists until now. Some people in Russia think that the Great Russian literature of the XIX century is the only real value of our country. However, the different sides of the process are correlated. In Japan only two works of Pushkin, two plays of Gogol, one play of Chekhov and a book of a little known writer S. Maximov were published in the 1990th. There were no publications of Tolstoy and Dostoevsky for these years. True, some years ago the new translation of “Karamazov Brothers” was published but the translator adapted the novel to the habit of Japanese readers: he abridged the book and even wrote some new chapters. Some contemporary Russian writers are known in the world but I do not think that somebody outside Russia can study Russian for reading their works in original.

Russian remains one of the languages of UNO and many other international organizations and the number of states with official status of it even increased (Russia, Belorussia, Kazakhstan, and Kirghizia). However, the juridical status is not the leading factor: almost for all the Soviet time (until 1990) Russian had not any official status in all the countries of the world including the USSR.

Many people in Russia feel the decrease of the world role of Russian keenly but it is the objective situation. The possibility of increasing of this role depends on many reasons partly unpredictable: a great writer can appear in any country. However, the chances of “the same country as others” are less that the chances of a large country and especially of a superpower.

The function of the regional language of culture is not the same as the function of the world language. For instance, Portugal is not the world language but its cultural role in some African countries remains significant. Usually such language is the language of the former colonizers or the predominant language of the disintegrated multinational state (situation of the USSR, Austro-Hungary etc.). Sometimes this function can remain for many years. For instance the best-known foreign language in Hungary is German although Hungary became the separate state more than hundred years ago (Russian preserves the second place and English occupies only the third one). Sometimes such language can preserve the predominance in communication as English in Ireland. However, its significance can disappear (except the inner communication of minorities) as it was in Finland after its separation from Russia.

The intermediate situation between the first and the second functions of Russian existed at the Soviet time in the countries of the socialist camp and in some Asian and African states. One of the effective means of spreading of Russian in Asia and Africa was the learning of specialists in the Soviet universities. After 1989-1991 this function decreased too especially in Europe. However, there are two groups of countries where this role of Russian (as its world role) partly preserves. The first group includes the countries where the Soviet experience can be perceived positively: China, Vietnam, and Laos. The second group includes the countries with the traditional perception of Russia and Russian as “windows to world”, the example is Mongolia. Of course English little by little

excludes Russian in these countries too but this process is not finished yet.

However, this function of Russian increased at the expense of the new states formed in 1991. In many of them the situation is not favorable for Russian but this function did not disappear at all anywhere. The primary idea to diminish the functions of Russian to the function of communication inside the Russian minority for several years was not realized anywhere maybe except Turkmenistan.

The elite of the predominant nations of the new states can have controversial feelings in respect to Russian. On the one hand the aspiration for national strengthening and for refuse from the Soviet and communist heritage gave birth to desire to limit the functions of Russian or even to forget this language. Some of the new states aim to be part of Europe, and the symbol of the united Europe is English. On the other hand pragmatic reasons and psychological habits can preserve the use of Russian. The national elite of the Central Asia and Transcaucasia republics knows Russian better than English or other Western languages. Besides the above-mentioned tendency to consider Russian as a “window to world” exists not only in Mongolia but also in the Central Asia and partly in the Caucasus. In Belorussia and in the part of the Ukraine Russian is the language of usual communication for all the population and it is more prestigious than Belorussian or Ukrainian although the situation in Ukraine is changing now.

Therefore the situation in the fourteen new states is not equal. One pole is Belorussia where Russian is prevalent as the language of everyday communication and culture. Such role of it is supported both by the state policy and by the traditions. The present situation in Belorussia reminds the situation in Ireland. The other thirteen states are characterized by the gradual drop of the use of Russian although the speed of this drop is not equal.

The other pole is not the Baltic Countries as many people think but Turkmenistan. There are no Russian universities there, only one Russian school exists, that is attached to the Russian embassy, and newspapers in Russian are practically absent. In 2004 only 100 thousand of the citizens of Turkmenistan from 4,8 millions knew Russian fluently but 4 millions did not know it at all. Apparently this country abandoned the Russian cultural space.

The situation in the Baltic countries was very critical in the first years after the proclamation of independence but now is partly stabilized. Specialists from Estonia speak that in the 1980th if somebody asks an Estonian about the road in Russian he or she can send his or her interlocutor to the opposite direction in good Russian. Now such situation is impossible: the everyday hatred of Russian went away. However many Estonians (especially the younger ones) can't answer in such situations because they do not speak Russian (but the majority of them speak English). Russian is excluded from the official sphere but its functions exist in business and in the international communication including the communication between Baltic countries. Probably the exclusion of Russian reaches the level that is unprofitable for the ruling nation and the situation has been stabilized. For instance the number of Lithuanian schoolchildren who prefer Russian as the foreign language is growing.

The exclusion of Russian in the Central Asia is slower especially in Kazakhstan and Kyrgyzstan but its positions are gradually becoming worse. All the business correspondence in several districts

of Kazakhstan is transferred to Kazakh and all the speeches in the Tadzhikistan parliament are transferred in Tadzhik. However, this process is restricted by the insufficient knowledge of the ethnic languages by the national elite. The change of power in Kyrgyzstan in 2010 was accomplished by Kyrgyzes but its slogans were formulated in Russian.

The situation in the Transcaucasia is relatively stable and the position of Russian as the second language is strong. However, the Georgia's powers strengthened the measures against Russian after the war in 2008. One of such measures is the prohibition of songs in Russian in Georgian restaurants.

The Ukrainian situation is especially complicated because the population of different regions speaks different languages. Ukrainian prevails in the western part of the country and unlike the Baltic States, the hatred of Russian in the everyday life remains there. The situation in the other parts is different. The exclusion of Russian was accomplished (sometimes not completely) mainly in two spheres: the official sphere and the sphere of education until 2014. The Ukrainian schools are predominant even in the districts with the prevalence of Russian. The pupils and the graduates of such schools speak Russian in their everyday life but their only language of culture is Ukrainian. In February 2014 an attempt of the forced Ukrainization was accomplished, it was one of the causes of the civil war in Donbas; its population does not want to speak Ukrainian even in the territory controlled by the Ukrainian army.

The role of Russian as the regional language of culture decreased everywhere except Belorussia. If the borders of the states do not change the restoration of the former functions of Russian is not possible but the total oblivion of it is not possible either.

The function of the contact language is connected with the everyday contacts between persons who speak different languages. The spheres of such contacts are commerce, labor migrations, vacations etc. The communicative strategies in such situations are various: construction of some common language (pidgin), speaking in the third (usually the more prestigious) language or use of the language of one of the speakers. The number of world languages and the regional languages of culture is restricted but every language can become contact language.

This function of Russian was not significant at the Soviet time but grew since the second part of 1980th. The number of citizens of the USSR and then of Russia who temporarily left their country increased significantly, the main spheres are small commerce, unqualified labor; since the 1990th vacations in Egypt or Turkey became widespread. The majority of such persons speak only Russian (according to the data of sociological agencies only about 9% of the citizens of Russia speak English). They use different strategies; even the construction of the new Russian-Finland commerce pidgin is fixed. However, the part of their foreign partners begins to speak Russian. For instance the knowledge of Russian in China spread not only in the system of education but among small merchants who visit Russia or have business with Russian small merchants in China. There are about 500 thousand Chinese merchants who live in Russia and 1,4 million Russian merchants who visit China every year.

This is the role of the language of «the same country as others» as far as the role of the language of minority in the post-Soviet countries. These roles are increasing simultaneously with the decreasing of the role of Russian as the role of the language of one of great powers.

The function of Russian as a minority language is composed of two components. The first component is the function of the minority language outside the post-Soviet space. The emigration from Russia increased during two last decades and the attitude of emigrants to Russian is different: part of them use it inside his or her family but many of them want to forget this language.

The second component is the language of its native speakers in the new states formed in 1991. The feelings of these people (at least of the old and middle generations) were expressed by the Russian poet Boris Chichibabin (lived in Kharkov, died in 1994) who wrote shortly before his death: «I did not go from my homeland. Why I am deprived of it?» The problem of choice between preserving of the place of residence and preserving of the habitual surroundings including the linguistic ones is very complicated, the rigid language policy of the new rules and sometimes the arrogance of “Europeans” to “Asians” intensifies this complication. It is not easy to learn new language when person is not young and this language is not prestigious in comparison with Russian. This situation can lead to unpleasant results; we remember the fate of the Sudeten Germans in Czechoslovakia. On the other hand, many persons were accustomed to this situation for twenty years and the new generation knows only the post-Soviet situation. At any rate, Russian is stable as a minority language in the post-Soviet states unlike other countries.

Thus, Russian is becoming a language of «the same country as others» but it does not mean that its international role is over. If Russia wants to preserve its world role it must show principally new achievements and not the copies of achievements of the other countries and not the great achievements of the past.

Information about the author:

Vladimir M. Alpatov (Moscow, Russia) – Doctor of Letters, Professor, Member of the Russian Academy of Sciences. Institute of Linguistic of the Russian Academy of Sciences. 1, Bol'schoy Kislovskiy Pereulok, Moscow, 125009. E-mail: v-alpatov@ivran.ru Published scientific works – 501 (general linguistics, sociolinguistics, Japan studies, history of sciences).

Contribution of the author. The author contributed equality to the present research.

SOCIO-CULTURAL STUDIES AND MIGRATION

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10075

УДК (UDC) 378.14

***Ismakova Bibissara,
Karaganda State Technical University,
Karaganda, Kazakhstan***

***Gotting Valentina,
Karaganda State Technical University,
Karaganda, Kazakhstan***

***Nurmaganbetova Manshuk,
Karaganda State Technical University,
Karaganda, Kazakhstan***

***Umirbekova Meruyert,
Karaganda State Technical University,
Karaganda, Kazakhstan***

***For citation: Ismakova Bibissara, Gotting Valentina,
Nurmaganbetova Manshuk, Umirbekova Meruyert, (2020).
Language as Means of Forming Socio-Cultural Competence
Among Students of Technical University.
Cross-Cultural Studies: Education and Science
Vol. 5, Issue 2 (2019), pp. 46-52 (in USA)***

Manuscript received: /12/04/2020

Accepted for publication: 15/06/2020

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

**ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

**LANGUAGE AS MEANS OF FORMING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE
AMONG STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY**

Abstract:

The article deals with the problem of forming the communicative competence of students taking into account the new socio-cultural conditions of the Republic of Kazakhstan. It is shown that in the

conditions of growing public demand for technical specialists of the new formation, it is necessary to ensure the formation of socio-cultural communicative competence of students at all levels and at all levels of education, including in higher educational institutions of technical profile.

Keywords: personality socialization, sociocultural competence, communicative competence, intercultural interaction, cognitive-communicative principle, sociocultural comfort

Введение. Тема доклада - языковая подготовка специалистов технического профиля. Язык как средство формирования социокультурной компетенции у студентов технического вуза. Центральной фигурой происходящих в мире событий является человек. Для удовлетворения своих материальных и духовных потребностей человек должен взаимодействовать с окружающим миром и с другими людьми, а средством общения является язык. Способность к коммуникативной деятельности в человеке заложена генетически, но общение с другими возможно только в том случае, когда они используют в этих целях один язык.

Теория. Язык – важнейшее средство социализации личности, самый эффективный способ интеграции народов и государств, так как любое языковое образование невозможно без решения проблем межкультурной коммуникации.

Данные и методы. Казахстан традиционно многонационален, и, следовательно, важнейшим условием прочности государства становится формирование цивилизованных межэтнических отношений на основе гибкой национальной политики, в частности в области языка, образования и культуры. Без познания менталитета народа, язык которого изучается, невозможно спрогнозировать тактику и стратегию речевого поведения носителя, языка найти с ним общий язык. Поэтому, при обучении языкам так важно учитывать культурный компонент коммуникативной компетенции, т.е. необходимость принятия навыков адекватного выбора языкового поведения и языковых единиц в зависимости от целей и условий речевого общения.

В существующих на современном этапе условиях межкультурного взаимодействия обучение русскому языку включает обучение предмету и приобретение учащимися социокультурной компетенции на основе взаимосвязанного использования русского и казахского языков в качестве средства образовательной деятельности. В этом случае язык рассматривается как инструмент приобретения базовых знаний. Содержание языкового обучения характеризуется совмещением предметного и коммуникативного компонентов на всех этапах учебно-воспитательного процесса.

В некоторых странах мира накоплен опыт полилингвального образования. Это страны с естественной многоязычной средой: Швейцария, Бельгия, Канада, США и Германия (в них большой приток иммигрантов, вынужденных вживаться в чужую культуру). В Казахстане в настоящее время также наблюдается приток этнических казахов из разных стран (оралманов), что также влияет на языковую ситуацию.

В Казахстане, где многоязычие наблюдается не только в городе, но и на селе, систему

образования можно трансформировать в двуязычную. Казахский язык в Казахстане по Конституции РК имеет статус государственного, поэтому сфера его функционирования расширяется. В настоящее время государственный язык активно внедряется в официальное делопроизводство, он изучается во всех учебных заведениях. В независимом полиэтническом Казахстане казахский язык должен стать языком межэтнического общения.

Русский язык, сохраняя свое значение, в Казахстане имеет свой статус, который определен ему Конституцией Республики Казахстан: в качестве официального он употребляется наравне с казахским в органах государственного и местного самоуправления. Значение русского языка зависит от следующих факторов:

- функции использования русского языка гораздо шире, чем у любого другого (здесь необходимо учитывать функции межнационального общения, получения знаний, различной информации и др.);

- степень владения русским языком, как показывают результаты последней переписи населения, выше, чем остальными языками Казахстана (кроме казахского);

- стремление обучающихся получить информацию через разнообразные каналы (телевидение, радиовещание, Интернет, газеты и журналы) на русском языке (это, конечно, зависит от степени популярности передач, передаваемых на теле- и радиоканалах, формы подачи информации в газетах, журналах и Интернете);

- воспитательные возможности русского языка: как известно, методика обучения русскому языку традиционно основана на воспитательном потенциале предмета при формировании духовных и нравственных качеств учащихся, формировании их мировоззрения.

Будущая деятельность подрастающего поколения предполагает обязательное знание русского языка, так как русский язык это – один из мировых языков, связь между народами Содружества Независимых Государств осуществляется на русском языке, русский язык в какой-то мере воспринимается как средство профессионального общения. Получение передовой научно-технической информации в различных отраслях человеческой деятельности возможно и доступно на русском языке (это обусловлено не только широкими возможностями русского языка, но и техническими возможностями). Русский язык широко используется в двусторонних связях Казахстана и России и других государств участников ЕврАзЭС.

С вхождением Казахстана в мировое образовательное пространство возросло значение английского языка. Была принята Концепция триединства языков, направленная на укрепление страны и ее интеллектуального потенциала. Идея триединства языков является компонентом национальной идеологии развития конкурентноспособного Казахстана.

Стратегической целью языкового образования является формирование полиязычной личности, обучающегося в процессе формирования коммуникативной компетенции, а содержательным компонентом личностно-ориентированной технологии обучения языкам является четкое структурирование лексико-тематического материала по уровням на основе общих понятий.

С учетом вышеперечисленных факторов основой содержания обучения русскому языку в вузе должен быть когнитивно-коммуникативный принцип. Согласно этому на первый план выдвигаются задачи обучения профессиональному речевому общению, формирования коммуникативной культуры студентов на основе сознательного усвоения ими необходимых знаний о системе русского языка и речевой деятельности, а также системы необходимых социо и лингвокультурологических сведений.

В условиях информационного общества современные и перспективные информационные и коммуникационные технологии являются не только необходимыми, но и жизненно важным обучающим инструментом, овладение которым во многом определяет психологическое и материальное благополучие обучающихся, их востребованность на рынке труда и уверенность в будущем. Социальный заказ общества; новые экономические условия обуславливают совершенно иной тип коммуникации, при котором выпускник технического вуза должен обладать социокультурной коммуникативной компетенцией.

В нашем государстве образовательная реформа должна обеспечить такой уровень подготовки специалистов технического профиля новой формации, когда любой гражданин, получив соответствующее образование и квалификацию, сможет стать востребованным специалистом в любой стране мира. Именно поэтому одним из тридцати важнейших направлений стратегии нового этапа развития Казахстана является приближение системы образования, а также переподготовки кадров к мировым стандартам. Основополагающими программными документами языковой политики государства являются Закон о языке, национальные проекты «Триединство языков», «Доктрина национального единства», «Интеллектуальная нация – 2020», «Государственная программа функционирования и развития языков на 2011-2020 годы».

Выполняя социальный заказ общества, современная система образования призвана найти качественно новый подход к обучению языкам в Казахстане. В практике средней общеобразовательной школы уже идет апробация и внедрение программ трехязычного обучения, а языками обучения являются казахский, русский, английский. Школьники имеют возможность изучать языки методом погружения, классы с русским языком обучения углубленно изучают казахский и английский языки, а классы с казахским языком обучения – русский и английский языки. Таким образом, в школе создается такая языковая среда, где учащиеся в основном пользуются тремя языками. Параллельно идет поиск оптимальных путей создания многоязычной развивающей среды, обеспечивающей расширение информационного поля, преемственность и привлекательность содержания образования, а также воспитывающей уважение к национальным культурным ценностям и создающей возможность социокультурного комфорта.

Современная политика государства относит образование к приоритетным и важнейшим источникам развития общества. Новые цели образования определяют новые стратегии. Педагог становится стратегом оптимизации самостоятельной деятельности студента. Позитивная настроенность педагога на развитие критического мышления, на развитие самостоятельности, на создание обучающей среды активного обучения позволяют превратить

процесс обучения в интересный и увлекательный процесс познания научной дисциплины. Новое обучение требует саморегуляции и формирования концептуальных структур через размышление и абстракцию. В процессе современного образования в корне меняется характер и структура познавательной деятельности студентов. Раскрывается творческий потенциал личности. Формируются устойчивые познавательные интересы и мотивация.

К сожалению, не везде решаются многие проблемы образования, связанные с формированием социокультурной коммуникативной компетенции: идет этап корректировки учебных планов и образовательных программ, осваиваются инновационные технологии обучения и внедряются в учебный процесс. Однако общеобразовательная школа самостоятельно не может справиться с выполнением существующего социального заказа. Это – государственная задача, и в ее решении должны принимать участие не только общеобразовательные школы, но и все остальные уровни образовательной системы, и в том числе и высшая школа.

Обозначенная проблема многоаспектна, многогранна и нуждается в совершенствовании нормативно-правовой базы, а также разработке теоретико-методологических оснований и научно-методического обеспечения.

Общественная потребность в специалистах технического профиля, обладающих социокультурной коммуникативной компетенцией, повышает значимость языкового образования. Необходимо найти пути восстановления образовательного пространства, осуществить меры по унификации содержания языкового образования на всех уровнях системы образования. Именно образовательные заведения должны гарантировать нормативный уровень языковой подготовки, чтобы обеспечить преемственность в формировании социокультурной коммуникативной компетенции. Полиязычное, поликультурное, ценностно-ориентированное образование способствует формированию у студентов способности и готовности «осознавать себя в качестве поликультурных субъектов в родной среде, ощущать изменения в групповой принадлежности в зависимости от контекста коммуникации. Оно помогает выявлять культурные сходства между представителями различных этнических групп, определять свое место, роль, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах инициировать и принимать активное участие в действиях против культурной агрессии, расовой дискриминации и культурного вандализма» (А.Д. Брагина). Аксиологический подход в языковом образовании обеспечивает переосмысление процесса обучения, когда реализуется со-изучение языка и культуры, обеспечивающего обучение «человека, способного не только включаться в необходимые формы деятельности и мышления, но и умеющего переформулировать самые их основы, сопрягать различные культурные смыслы» (Брагина А.Д. Формирование поликультурных ценностей переводчиков в условиях профессиональной подготовки//автореф.дисс на соиск к.п.н-Ульяновск 2011).

Подготовка специалистов по казахскому, русскому и английскому языкам в нашем вузе в соответствии с ГОСО и культурным проектом триединства языков находит большую поддержку в лаборатории триединства языков, кафедра иностранных языков проводит курсы

для преподавателей, оказывает квалифицированную помощь ППС университета в организации и проведении лекционно-практических занятий на английском языке. Идет система усовершенствования теории и технологии взаимосвязанного обучения трем языкам, поиск инновационных подходов для разработки эффективных технологий обучения, подготовка учебных пособий для вузов.

Заключение. Таким образом, в эпоху бурного развития информационных технологий, когда все народы и государства находятся в условиях экономической, политической, образовательной, культурной глобализации расширение интеграционных процессов и взаимосвязей можно достигнуть через становление единой информационно-технологической системы. При этом значительно возрастает роль иностранных языков для взаимопонимания, для результативного сотрудничества и общения. Важными характеристиками современного мира являются мобильность, конкурентоспособность и прогресс, актуализирующиеся благодаря инновационным решениям во всех сферах общественной жизни, особенно в сфере науки и образования. Без интенсификации инновационных процессов невозможен прорыв Казахстана.

References:

1. Vaynraih U. Odnoyazychye i mnogoyazychye / U. Vaynraih Per. s angl. L.K. Zholkovskogo // *Novoe v lingvistike*. – М., 1972 Vyp. 6.
2. Kardulaya Y.I. Russkiy yazyk i yazykovaya lychnost / Y.I. Karaulov. М. 1987
3. Bragina A.D. Formirovaniye polikulturnykh tsennostnykh orientatsiy perevodchikov v usloviyakh professionalnoi podgotovki // *Avtoref.diss. na soisk. k.p.n.* – Ulyanovsk, 2011g.
4. *Sovremennye obrazovatelnye tehnologiyi: uchebnoe posobyе* / pod. red. Bordovskoi N.B. – М.: KNORUS, 2013 g.
5. Ismakova B.S. O vzaimosvyazanom obuchenii yazykam *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsiyi «Russkiy yazyk v sovremennom mire: Traditsiyi i innovatsiyi v prepodavaniy russkogo yazyka kak inostrannogo i perevod»* - Gretsiya, Saloniki, 2011.

Information about the authors:

Ismakova Bibissara (Karaganda, Kazakhstan) - Professor of Department of Theory and Methodology for Teaching humanities and technical disciplines, Faculty of Engineering, Karaganda State Technical University (100027, 56/1 the prospect of President Nursultan Nazarbayev, Karaganda, Kazakhstan). Her research fields are: cross-cultural linguistics, cross-cultural communication, humanities. E-mail: bibissara48@mail.ru

Gotting Valentina (Karaganda, Kazakhstan) - candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Theory and Methodology for Teaching humanities and technical disciplines, Faculty of Engineering, Karaganda State Technical University (100027, 56/1 the prospect of President Nursultan Nazarbayev, Karaganda, Kazakhstan). Her research fields are: humanities. SPIN-code: 4864-4095. E-mail: gottingv@mail.ru

Nurmaganbetova Manshuk (Karaganda, Kazakhstan) - candidate of chemical Sciences, associate Professor of Theory and Methodology for Teaching humanities and technical disciplines, Faculty of Engineering, Karaganda State Technical University (100027, 56/1 the prospect of President Nursultan Nazarbayev, Karaganda, Kazakhstan). Her research fields are: Humanities and chemical Sciences. SPIN-code: 5803-4306. E-mail: manshuk_nur@mail.ru

Meruyert Umirbekova (Karaganda, Kazakhstan) - Master, teacher of specialized disciplines, Faculty of Engineering, Karaganda State Technical University (100027, 56/1 the prospect of President Nursultan Nazarbayev, Karaganda, Kazakhstan). Her research fields are: humanities. E-mail: mer.o@mail.ru

Acknowledgements:

The team of authors is grateful for the active discussion of our article and these wishes, all of them were taken into account and helped to improve our work. We are also grateful to the Department of Professional Education and Pedagogy for recommending the article for publication.

Авторский коллектив выражает свою благодарность за активное обсуждение нашей статьи и указанные пожелания, они все были учтены и помогли совершенствовать нашу работу. Также мы признательны кафедре «Профессиональное образование и педагогика» за рекомендацию статьи к публикации.

Contribution of the author. *The author contributed equality to the present research.*

INTERCULTURAL PEDAGOGY: THEORY AND PRACTICE

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10076

УДК (UDC) 159.99

Armine A. Baghdasaryan,

Anna A. Akopyan,

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,

Yerevan, Armenia

For citation: Baghdasaryan Armine A., Akopyan Anna A., (2020).

Computer Addiction as Psychological and Pedagogical Problem.

Cross-Cultural Studies: Education and Science

Vol.5, Issue 2 (2020), pp. 53-58 (in USA)

Manuscript received: 18/04/2020

Accepted for publication: 15/06/2020

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

**COMPUTER ADDICTION AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
PROBLEM**

**КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Abstract:

The article analyzes the phenomenon of addiction to computer and the Internet and their negative impact. The term computer addiction came into use in the 1990s as a concept that means a severe psychological problem, as it harms both the psyche of an individual as well as the relationship between the person and the social environment. The authors elaborate on the place computer and Internet occupy in the lives of children, the influences this inflicts on children's lives and how it manifests in children's behavior and interaction with the others in their surroundings. The article discusses the findings of the survey conducted among the children. The survey used the questionnaire designed by K. Gasparyan's and covered 100 students from different educational institutions. Based on the finding, the authors stipulate their recommendations on the issue in question.

Keywords: computer addiction, psychological problem, IT technologies, phenomenon of psychological dependence, information and communication technologies

Introduction

The 21st century is a period of new information and communication technologies, without which it is impossible to imagine the economic and social life in advanced countries. Only a few years ago, there was a need to present the capabilities to the public and to integrate it into governance, public relations, information creation and dissemination, entertainment, education or self-education for making it more systematic and complete. If, mastering these technologies were considered as advantageous professional skills many years ago, today it has become just one of the obligatory requirements a modern person needs to possess. The information world, in all its manifestations, influences the human value system, value orientations and attitudes, goals and desires, the formation of dreams and ideals, and the building of human relationships. All of the above have a profound impact on shaping and developing a person.

In today's technocratic society, many jobs are directly connected to the computer, and naturally, people who spend time a few hours a day in front of the computer for their work cannot be viewed as computer-dependent. In the modern world, it is an integral part of preschool children's lives. Children explore the world through their computers: games, cartoons, pictures, etc. The Internet is a helpful and useful source of information. Pictures of various animals or fairy-tale characters, many questions that interests children, and answer to their "whys" can be found online. Children's attention, thinking, and logic can be developed and enhanced through well-chosen games and tasks. At the same time, the use of computer and the Internet can harm the development of a child's personality. Moreover, IT and Internet technologies significantly expands the possibilities for searching, distributing, and learning educational material. Use of IT technologies, along with its strengths, is also reflected in the symptoms of gambling and internet addiction. to the article attempts to analyze the negative impacts and the addiction to computer and the Internet. In the context of humanistic psychoanalysis, the term 'addiction' means attachment to something that enables one to feel satisfied without making any effort to attain that satisfaction. The term *computer addiction* began to be applied as a severe psychological problem back in the 1990s, as it harms both the psyche and the relationship between the person and the social environment. Two aspects of computer addiction are distinguished: addiction to game (cyberdict) and the Internet (networking).

Literature Review

According to T. P. Korolenko (1991) "Dependence or addictive behavior is one of the forms of destructive behavior that is causing harm to people and society. Addictive behavior is expressed in the desire to escape from reality by changing your mental state, which is achieved in various ways - pharmacological and non-pharmacological, which is accompanied by the development of subjectively pleasant emotional states". Moreover, he states that the problem of addiction begins when the desire to evade reality, linked to a change in mental state that turns dominant in the consciousness and becomes a central idea, separates the person from reality. Computer addiction is a phenomenon of psychological dependence on the Internet, which in turn manifests itself as a detachment from reality, when the process captivates the subject to such an extent that he or she is unable to function in the real world.

Computer science is based on the perception of the environment, the disruption of the exchange of help when the virtual world is distortedly separated from the real world.

More generally, Internet addiction is characterized as a mental disorder, a sticky desire to connect to the Internet, and the morbid inability to temporarily quit the Internet. Internet addiction is also sometimes referred to as computer addiction or pathological use of the Internet. [6]

K.S. Young identifies five major categories of addiction:

1. Dependence on hypersexual films and communication of this nature
2. Hyper communicative: dependence on online communication with friends
3. Excessive network engagement, which includes addiction to online gaming and online trading
4. Addiction to virtual dating - redundancy of acquaintances and friends on the Internet
5. Information overload, extreme access to the databases. [5]

The following factors can contribute to computer addiction;

- rejection from the family, or too much parental care
- age crisis
- difficulties with peer communication
- incorrect supervision of the child's education and upbringing
- lack of teacher-parent cooperation

Often, children can start spending most of the day in front of the computer independently of their will, which may be due to parents being overloaded, or their carelessness towards children, as well as when parents are a negative example of having computer addiction. All of this has a negative impact on the child's psychological and physiological development. Children begin to exhibit aggressive behavior in their behavior, they become nervous, and their eyesight, hearing, and bone system, mainly the spine, are also affected [2]. Moreover, many parents use the Internet while feeding their children, this promotes to computer addiction in children.

The effects of computer addiction can leave their mark on mental processes (in particular, the child's memory deteriorates, they have difficulties to concentrate, understand and make judgments during school lessons), mental states, personality traits, and interpersonal relationships. Emotional disruptions, the negative tendencies of the developmental process of the incentive field connected with the informational impact are more common.

Computer addiction is endangering the health of children, decreasing immunity, causing fatigue, insomnia, vision impairments, headaches, spinal cord, wrist aches, etc.

Computer addiction has the following symptoms and prerequisites;

- a child spends an excessive amount of time in front of a computer and on the Internet
- a child prefers to sit in front of a computer to any other interaction, for example, family gatherings, or playing with peers
- a child refuses and fails to do his/her duties; to tidy the bedrooms, assist parents in household work, collect the dishes after the dinner, etc.

- when the has to be switched off computer and he/she starts using his/her phone
- the time spent in front of a computer is gradually affecting a child's learning process, the academic performance, and concentration
- when there is no internet connection, a child starts looking for a place where there is an internet connection
- a child is not interested in any interesting book or magazine
- interacting with friends is limited to discussing the next new computer game
- a child with computer addiction finds pleasure in using computer, and he/she often does not wish to stop using it on their own
- sitting in front of a computer gives him/her a sense of happiness
- a child becomes isolated from everyone. He/she often avoids family, social, work or study responsibilities
- a child is characterised by feeling indifferent to the surroundings, narrow circle of friends or lack of friends low communication, tendency to obey, weak emotional connection with family members
- his/her reactions in conflict situations are; feeling insulted, crying, being unable to respond
- a child is incapable to stop using a computer or a computer game, and in case of stopping, shows an excited state of aggression
- a child usually overcomes difficult life situations through confrontation, isolation from family and surroundings, and with various evasive explanations.

According to Moskolenko, computer addiction in a child can lead to the following possible psychological and physical delays; children have much poorer physical and mental health than adults. If parents do not pay attention to this problem, the impact of a computer can have serious negative consequences for a child. [3; p.135]

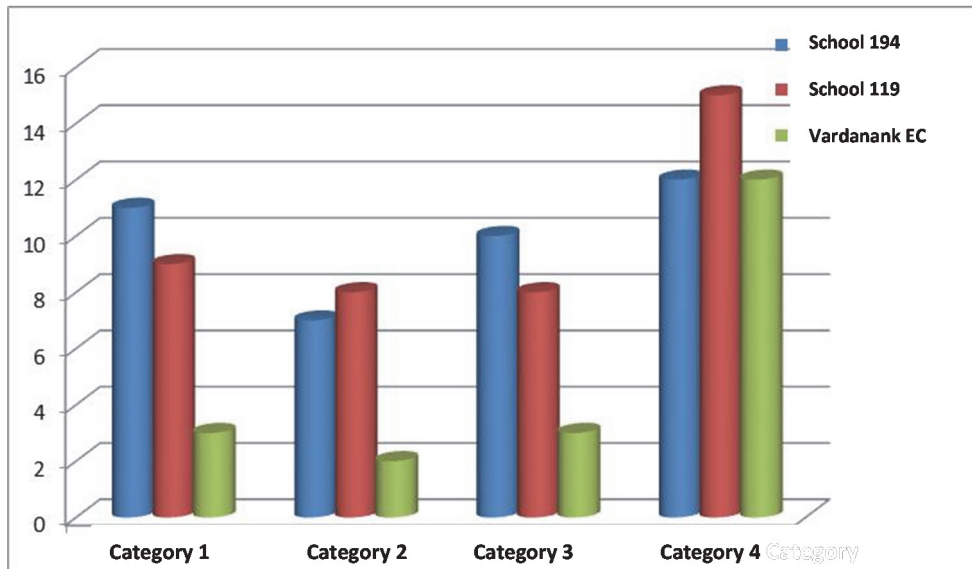
Internet addiction threatens almost everyone, as the virtual domain forces people to use the Internet without taking care of health and personal life.

As R. Davis notes, "for some people the Internet acts as a contributing force to threatening social relationships." [4; p. 95] Moreover, the absence of nonverbal impulses in computer communication allows communicators to devote more cognitive resources to message creation, reception, and exchange processes. In other words, from this point of view cognitive needs related to social anxiety or interpersonal complexes can be mitigated in an online context where people feel more socially confident and effective. Therefore, another prerequisite for online social communication by people with psychological problems is that computer communication allows them to provide extensive cognitive resources and to promote positive self-presentation and interpersonal goals.

According to K.S.Young, unlike other types of leisure like reading a book or watching TV that have certain time limits, the use of Internet is unlimited. [5; p. 671-679]

Materials and Methods

To test whether children have computer dependency, K. Gasparyan's questionnaire was used. The survey was conducted among 100 students from Yerevan Secondary Schools 194 and 119, and 6-8th grade students of Vardanank Educational Complex. The following results have been obtained:



Results and Discussions

22 children had no risk of computer dependency, 19 had some degree of computer distress, 18 had a high risk of computer dependency, and 41 had a computer dependency.

Based on the surveys, children with computer addiction were found to be predominant in physical and verbal aggression, irritability, and suspicion.

Both aggression and hostility dominated. Students who were not computer-dependent displayed friendliness, diligence, responsibility, and knowledge; they were always active, and they've had everyone's respect and recognition.

Children with computer addiction were incompatible with their desires, abilities, and ambitions, seeking independence from parents, and verbal or physical aggression was the main form of response in conflict situations.

Conclusion

Thus, it can be concluded that the main prerequisite for computer addiction is the family, in particular parents' indifference on the child. Many parents are unaware of their children's online behavior. Others have banned the use of the Internet, because of the fear of content which their children may encounter online. Neither ignorance nor ban from online activities will help parents to solve their children's problems with the use of Internet. In other words, the primary caregivers of teenagers can perceive the Internet positively or may also be involved with problematic Internet use. As a result, the caregiver serves as a model of the access and use of the Internet: [1]

Today, in the context of humanistic pedagogy, the overarching task of the school and the family must be the development of the comprehensive and harmonious personality of children, and everything in their lives must be directed towards the full development of their personality.

No matter how much we admit the fact of internet addiction, we still cannot imagine our daily lives without internet.

Using computers shall not be forbidden; however, free access to teaching and development programs shall be available. To avoid further complications, a proper attitude towards the computer shall be nurtured in children. A computer and the Internet should become an effective way of organizing the learning process. It should not become the "evil" that drives students away from education, but remains the "assistant" to students with the proper intervention of parents and teachers.

References:

1. Vardevan Grigoryan, Karapetyan Lusine, Derrahasneri hamats'ants'ayin kakhvatsut'yuny vorpes sots'ial-mankavarzhakan himnakhndir, Zhoghovatsu: KH.Abovyani anvan HPMH-i himnadrman 90-amyakin nvirvatsgitazhoghovi nyut'eri, Nor usuts'ich' nor dprots'i hamar, Mankavarzhakan krt'ut'yan barep'vokhman herrankarner. Tesut'yun yev praktika: Gitazhoghov (2012t'., dektemberi 14), 1-in: -Yer: Mankavarzh, 2013.-492 ej, 294-298:
2. Gulazyan V.G, Kirakosyan L. Nakhadprots'akan yev krtser dprots'akan tarik'i yerekhaneri anatomia yev fiziologia arrohghjapahut'yan himunk'nerov, Krt'ut'yan azgayin institut, Yerevan 2009, 80ej:
3. Moskalenko V.D. Zavisimost. Semejnaya bolezni. M. : PerSe : PER SE, 2003 –s.158
4. Davis R.A. A cognitive behavioral model of pathological Internet use. Computers in Human Behavior 2001. The International Journal of Indian Psychology, Volume 3, Issue 2, No. 4, 2016. -pp.154. Published Online: <http://ijip.in> January-March, 2016
5. Young K.S., 2007. Cognitive behavioral therapy with Internet addicts: Treatment outcomes and implications, CyberPsychology & Behavior, Vol. 10 Issue 5: October 10,2007. – pp.220. Published Online:10 Oct 2007<https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9971>

Information about the authors:

Armine Agvan Baghdasaryan, Anna Abuzet Akopyan (Yerevan, Armenia)-
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy,
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan
0010, the Republic of Armenia, Yerevan, 17 T. Metsi Ave.,
E-mail: armine_bagdasaryan_77@mail.ru; Anna.hakobyan.72@mail.ru

Acknowledgements: *Thanks to the reviewers for their suggestions.*

Contribution of the author. The author contributed equality to the present research.

DOI: DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10077

УДК (UDC) 81.139

Jan Gallo,

Constantine the Philosopher University,

Nitra, Slovak republic

For citation: Gallo Jan, (2020).

On the Issue of Communication Sphere of Everyday

Spoken Dialogues (On the Material of Contemporary Slovak Language).

Cross-Cultural Studies: Education and Science

Vol. 5 Issue 2 (2020), pp. 59-66 (in USA)

Manuscript received:/02/04/2020.

Accepted for publication:/15/06/2020.

The author have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

**К ВОПРОСУ О СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ В
ПОВСЕДНЕВНЫХ УСТНЫХ ДИАЛОГАХ
(НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО СЛОВАЦКОГО ЯЗЫКА)**

**ON ISSUE OF COMMUNICATION SPHERE
IN EVERYDAY SPOKEN DIALOGS
(ON THE MATERIAL OF CONTEMPORARY SLOVAK LANGUAGE)**

Abstract:

The article is devoted to the issue of the communication sphere of everyday spoken dialogs based on the material of the contemporary Slovak language. In the introduction there is discussed the general characteristic features of everyday communication taking into account the places of utilisation and perspective orientation to the micro-situations of everyday life, especially to dialogs focused on the parallel I – YOU, HERE, NOW. The most widespread aims of participants' everyday communication are given in the next part. The predominant characters of oral speech is presented as well. In the main part, based on the several research methods (observation, description, analysis, interpretation), there are given the selected lexical and syntactic means of expressing everyday oral dialogs in the Slovak language environment. In conclusion there is a summary of investigated problems.

Keywords: communicate, communication, communication act, communication sphere, everyday communication, everyday oral dialog, conversational syntax, oral speech

Введение

Повседневное общение происходит, главным образом, в социальных сферах, таких как семья, досуг (дружеские посиделки и встречи соседей, развлечения, развлекательные мероприятия), а также работа или образование (разговоры студентов о занятиях, диалоги экспертов о рабочих проблемах на обеденных перерывах). В других социальных сферах (например, наука, культура, политика, религия и др.) также существуют ситуации общения, в которых происходят неформальные, практически направленные разговоры. Целью общения в этих ситуациях является, по мнению Я. Гомолача и К. Мразковой [3, с. 8] «объясняться и встречаться ежедневно». Перспектива повседневной жизни означает ориентацию на микроситуации повседневной жизни, особенно на диалоги, сосредоточенные на параллели Я – ТЫ, ЗДЕСЬ, СЕЙЧАС. На языковую реальность повседневной жизни обратили внимание философы и социологи языка (главным образом представители «ordinary language philosophy» Витгенштейн [13]; Остин [1]) и, следовательно, создатели анализа разговоров.

Теория

Повседневное неофициальное общение, в первую очередь, является частным – независимо от того, происходит ли оно в частной обстановке (дома среди членов семьи, в офисе между ближайшими сотрудниками) или в общественных местах (между пассажирами в транспортном средстве, между сидящими в ресторане). Цели могут быть разные. Часто разные участники преследуют разные цели, общение ведёт к нескольким целям одновременно. К наиболее распространённым целям согласно Я. Гоффманновой принадлежат:

- а) «информировать кого-либо о чём-либо, соответственно. получение информации (главным образом о повседневных, ежедневных фактах);
- б) обмениваться мнениями по конкретной проблеме;
- в) давать партнёру/партнёрам определённые указания, инструкции (скорее практические, а не профессионально направленные; например, родители – детям);
- г) «выражать своё отношение» [3, с. 30].

Я. Гоффманнова выделяет ещё одну особую цель – это

д) установление контакта с кем-либо; поддерживать, развивать установленные контакты [там же, с. 30 – 31]. Для некоторых может быть важным выполнение «только» этой цели, т. е., например, установление контакта. Главным образом одинокие пожилые люди пытаются вступать в контакт с людьми, совершенно неизвестными, например, обратиться к попутчику в транспортном средстве, к покупателю в магазине. С целью контакта большинство из вышеперечисленных целей могут перекрываться, комбинироваться, подчиняться или даже его превосходить. Когда мы принимаем участие в дружеских посиделках, встречаемся с одноклассниками, отмечаем вечеринку с коллегами, мы также делимся информацией и инструкциями. В любом случае, мы обмениваемся мнениями (по различным темам, таким как текущие политические новости, культурные, спортивные, развлекательные мероприятия и т. д.). Иерархия и пропорциональное представление отдельных целей могут быть разными,

но развитие взаимоотношений и социальных контактов очень важно в этом типе взаимодействия (интеракции).

Таким образом, в сфере повседневного общения преобладает неподготовленная устная речь, спонтанная, эмоциональная, мало стандартизированная и недостаточно контролируемая, для которой характерна фамильярность (конфиденциальность). Устная речь относится в основном к непубличным ситуациям. Выражения в этой сфере могут сочетаться с неформальностью, неформальной речью, которую П. Трост характеризует ограниченным лексическим кодом, эллиптической краткостью, небрежным произношением [1995 (1981), с. 316]. П. Мареш характеризует неформальность как «непредписанность, несвязанность правилами, расслабленность, непринужденность и спонтанность высказывания [...], вызывает признак близости и конфиденциальности [...]» [6, с. 100]. Этому представлению, кажется, соответствует подавляющее большинство коммуникантов из сферы повседневного общения, в то время как формальность в смысле «сохранения устойчивых речевых конвенций и текстовых моделей» отражается в этой сфере лишь в ограниченной степени в некоторых разговорных и институциональных ситуациях, но и там конвенции и модели серьезно нарушаются.

Данные

На стиль коммуникации в сфере повседневного общения влияет большое количество факторов, которые входят в различные констелляции, где их взаимодействие и их классификация по степени серьезности могут быть по-разному профилированы. Мы попытаемся проиллюстрировать это разнообразие ниже, продемонстрировав некоторые конкретные лексические и синтаксические способы выражения.

Методы.

Основу исследования составляют избранные лексические и синтаксические средства выражения повседневных устных диалогов в словацкой языковой среде. Языковые средства рассматриваются как функционирующая, динамическая и развивающаяся система.

Методологической основой исследования является коммуникативно-семиотический подход.

В качестве основных методов исследования были применены: метод лингвистического наблюдения, метод лингвистического описания, аналитический метод и метод интерпретации.

Полученные результаты. Для словообразования в сфере повседневного общения характерны процессы аббревиации и универбизации (аббревиатуры и сокращенные слова), напр, *SMS-ka, narodky, depka, info, dopo, stretko, fitko, samoška*; далее использование признаков суффиксов, таких как *-ák (Blavák, vodičák, sympaták, obchodák, toaleták, baleťák, techničák, závislák)*, *-áč (alkáč, telkáč)*, *-ka (prezenčka, zmrzka, posilka, profka)*, *-oš (homoš, bifľoš, slintoš)* и др. При помощи этих суффиксов образуются и некоторые профессионализмы

(*diplomovka, nosovka, zubár, očiar, motorkár, brankár*). Суффикс *-ča* широко используется у гипокористиков или фамильярных форм женских родных имён (*Renča*), но также и мужских (*Janko, Tónko, Kubko...*). И как лавина распространяется использование уменьшительных имён, которые, вероятно, являются одним из индикаторов изменений в стиле современной коммуникации, как публичной, так и непубличной. Даже в разговорах между участниками, которые не знают друг друга, также увеличивается фамильярность, симулятивная конфиденциальность. Медсестра в амбулатории сообщит пациенту *Vezmem Vám krvičku*; продавщица в продуктовом магазине на вопрос покупателя *Aký máte chlebičik?* ответит *Tento je dobručký a mákkučký...*; официант в ресторане нам предлагает *menúčko*, он приносит *polievočku, pivečko*; пиццу можно попробовать *so šunčičkou* или *salámkom*; звезды шоу-бизнеса в телепередачах всегда желают своим зрителям *šťastíčko, zdravíčko*, напр. *Majte veľa šťastíčka a dajte do hry veľa srdiečka*. Деловой партнёр просит нас *zapísmenkovat'* или *písnuť správičku* и задаёт нам не одну *otázočku*, но также и *requestik*.

Согласно Й. Мистрику [7] словарный запас в сфере повседневного общения беднее, чем в других сферах – скорее неточное, приблизительное выражение основано на словах с большим диапазоном и небольшим содержанием (гиперонимы – напр. *pes, ovocie*; описательные выражения, напр. *brať na lízing*; синекдохи типа целое → часть, напр. *celé mesto bolo na pohách*) и много полисемических слов. Конкретные выражения преобладают над абстрактными, характерна также сжатость (сокращённые слова, напр. *SLUK, UFO*; универбизация, напр. *stiedačka = striedacia lavica; minerálka = minerálna voda; lieskovce = lieskové orechy; diplomovka = diplomová práca; panelák = panelový dom*; побочные метонимии, напр. *Je to lazár; To je ale talian; Ty si taký indián*) и экспрессивность (междометия, напр. *ach, joj, fuj ejha, fíha*; частицы, напр. *bodajby, nože, ved', kiež*; деминутивы, напр. *božtek, srdiečko, pusinka, uško*; гипокористики, напр. *miláčik, mamka, ocinko, tatinko, holúbok, zlatičko, zlatinko, zlatko, babenka, babina*; пейоративы, напр. *gamba, ožrat' sa, ohava, bordel*; аугментативы, напр. *chlapisko, kocúrisko, psisko, domisko, širokársky*; вульгаризмы, напр. *sviňa, čurák, gule, sople', grcať*), с помощью которых мы, естественно, выходим за рамки литературного языка (и жаргонные выражения, напр. *diro, trapas, pécečko, napálit' = uložiť na disk* и т. д.). Часто употребляемыми являются также интенсификаторы, такие как *desný/desne, strašný/strašne, hrozný/hrozne, úžasný/úžasne*. Мы также можем привести примеры детских слов, таких как *rapať, bumbať, hačať, hajať* и др. К коллоквиализмам (разговорным выражениям), напр. *esbéeskár, mimovládka, neziskovka, daňovák* принадлежит и несколько фразем (напр. *Daj si bacha; Neobráť dom hore nohami; Nestojí ani za fajku tabaku; Nestojí ani za babku; Vezmi rozum do hrsti*). Лексический и словообразующий слой характеризуются высокой динамикой, возникают также многочисленные неологизмы (напр. *cederom; ikona = популярный персонаж, символ определенного художественного направления; esemeska, čip, četovať, lajkovať, hejtovať, vugúgliť*) и окказионализмы (например, *dobrotár = место на кухне, где хранятся сладости; zeterád = фонтан; kolodomky = тапочки, которые носят около дома; veľkoposovať = провести Пасху; vianosovať = провести Рождество*). В настоящее время иноязычные заимствования поступают в основном из английского (напр. *influencer, blogger, burger, selfie, negociácia, outfit*), а слой германизмов (напр. *fald, kasárne*) отходит на второй план. Это развитие особенно очевидно среди молодых пользователей словацкого языка,

которые заимствуют из английского языка выражения действительно «ежедневные», такие как *wow*, *oops* [ср. на чешском языке также б].

Для сферы повседневного общения является характерным разговорный синтаксис [8], т. е. простые конструкции; свободное, ассоциативное, бессоюзное связывание предложений в цепи (координация, напр. *Jožo prišiel, otvoril okno a prechladol*; паратаксис, напр. *Vrátil sa domov a dal si večeru*, – только минимально гипотаксис: *если – так (ak – tak)*, напр. *Ak nebudeš poslúchať, tak ti zastavím vreckové*); нечёткие границы высказываний, образующих единое целое и смещение образцов предложений (потеря синтаксической перспективы), напр. *Hovorila pokojne, múdro, bez hnevu, akoby s odstupom, ale v jej očiach som stále videl nástojčivú obavu, čo sa to ešte niekedy nezopakuje*; соединение, напр. *Kúpili si nové auto a bola to dobrá kúpa*; присоединение, напр. *To by si nevydržal – v takom teple*; *O tom som už počul, o tých kurzoch*; пополнение, напр. *Je to obvodný úrad tá biela budova*; вставка, напр. *Avšak – ruku na srdce – to dá ešte veľa práce*; эллипсы (*Je (E) ako paprika. E = červený*), апозиопезисы (*Nuž, neprišli sme...*), анаколуфы (*Chlapci, keď skončili školu, prišlo im rukovať*. Правильно: *Keď chlapci skončili školu, museli rukovať*), зевмы (*Polieval a staral sa o kvety*. Без зевгмы: *Polieval kvety a staral sa o kvety/ne*), контаминации (*jablko úrazu* из фразем *jablko sváru* и *kameň úrazu*); субъективный порядок слов (*Nové šaty (ядро) som si kúpila!*), инверсии порядка слов (*Lud náš obecný*); навязывание посредством универсального относительного *čo*, напр. *Viem, čo sa deje; Odvtedy, čo prišiel, sa všetko zmenilo*. При навязывании наиболее часто используются союзы *a*, *tak*, напр. *Bolo zamračené a fúkal studený vietor*; *Je mi tu chladno, tak idem domov*; иногда также в полисинтетической форме, напр. *Ku skúške si prineste výkaz o štúdiu a psací potreby a papuče a desiatu i pitie a nenoste si elektroniku*.

В общем, обычно встречается бессоюзная связь, отношения между синтаксическими единицами не выражены явно (эксплицитно), напр. *Taxík zastal, Anna zaplatila*. Модальность разнообразна. Часто встречаются высказывания с вопросительной или восклицательной интонацией. Речь идёт об интересном сочетании экономии выразительных средств (эллиптичность, фрагментарность, напр. [*Prosím si*] *Dve kávy!*; [*Idete*] *Na prechádzku?*) с плеонастичностью, избыточностью (повторение, напр. *A to bolo proste úplne, úplne neporovnateľné*; интенсификация, напр. *A: Platí toto Vaše slovo. B: Áno, samozrejme, samozrejme*). Из преобладающей диалогичности вытекает высокая частотность контактных средств (обращения, напр. *Tonko máš slovo*; приветствия, напр. *Dobrý deň; Čau; Ahoj*; обращение на ты/ обращение на вы, напр. *Marek, prosím Ťa.../ Marek, prosím Vás...*; императив, напр. *Dobre tak pod'me do diskusie ...*; инклюзивное множественное число, напр. *Všimnime si, že...; Pokúsme sa ...; Venujme sa ...; Ukážme si ...*; этический дательный, напр. *A on mi ti zrazu zrýchli a zahne za roh. Bol vám z toho celý nesvoj*; и т. д.), а также явления, исследуемые анализом диалогов, такие как перебивания или исправления (включая самокоррекцию, напр. *Je to veľmi príjemný spoločník na veľmi dlhé jesenné večere alebo večery*), ректификации, напр. *No ja som išiel so svojou hudbou von, teda de facto povedané s kožou na trh, a tiež som nevedel, čo môžem od toho čakať, alebo teda čo môžem čakať od publika*; корректуры, напр. *Pozvanie do štúdia TA3 prijala predsedníčka Slovenského syndikátu novinárov Zuzana Krá, Krútká, prepačte*. Диалогичность иногда пробивается за счёт когезии текста, построение

текста свободное, несвязное.

Синтаксическое и текстовое членение повседневных коммуникантов является большей частью недостаточным и неопределённым. Единицей разговорного синтаксиса, безусловно, не является «предложение». В этом плане мы не можем исходить из способа членения, обычного в письменной речи. Между синтаксическими единицами здесь нет чётких и однозначных границ. Основной единицей построения диалога является реплика. Однако, её синтаксическое (и содержательно-прагматическое) содержание может быть другое. Я. Земан [14] основной единицей считает коммуникационный акт (вербальный и невербальный сегмент с интерактивной функцией, которая обеспечивает для партнёра определённый коммуникационный эффект, такой как выполнение просьбы и т. п.) Таким образом, реплика / речь может состоять из большего количества речевых / коммуникационных актов как содержательно-прагматических единиц.

Повседневному общению словацких респондентов также принадлежит значительная неопределённость и её универсальные выразительные показатели, которые в устной речи плотно распределены по всей «площади» текста. К ним, в частности, относятся выражения *dáku, dáko, tak dáko; taký, taký dáku, taký ten, takého niečo; a tak, alebo tak, tak niečo, tak ako, taký ako, tak dáko ako* и др. Их частым компонентом является словечко *ten*, которое больше не является средством указания, ссылки, определения, но переходит в группу выражений, полностью семантически опустошённых (аналогично избыточному *ono*). Распространено также выражение *trebárs* (когда приводятся примеры, формулируются предположения, оценки, напр. *Môžeme ísť **trebárs** hneď; Môžeš hľadať **trebárs** do rána; Všimnite si **trebárs** to, ako **bývate***). Обильное *ja neviem* по большей части не значит, что говорящий что-то не знает, но выражает в широком смысле слова нерешительность, беспомощность, растерянность, безвольность, напр. ***Ja neviem** čím to je, ale vždy keď sme na dovolenke ...; **Tak ja neviem, ale práve takéto malé auto by som povedal, že má väčší zmysel ...***

Из неподготовленной устной речи нам хорошо знакомы и различные слова-паразиты («пэды» или «вкладыши») – излишние заполняющие слова, которые помогают теряющемуся говорящему с проблемами формулировки (*vlastne, proste, normálne, akoby, akože*, напр. *Dvaja priatelia, **vlastne** známi ... ; ÁNO: **proste** keď si zoberiete, že napríklad aj pán predseda ...*). Присутствие «пэдов» или «вкладышей» также зависит от времени. Есть также «модные» слова-паразиты, такие как, например, *v podstate, vo svojej podstate*, напр. *Je to, **v podstate**, dobrý človek; Obedové menučka @slavia.kosice sú klasické, **vo svojej podstate** jednoduché, no pripravené majstrovsky*. Выражением потерянности в формулировках также является хезитация типа *hmmm, ehm*. В текстах неподготовленной устной речи нередко встречаются даже целые сети, скопления неопределённых и смыслово опустошённых выражений: ***Teda ja, teda, že, aby som tak povedal, to, myslím, viete, ja myslím teda, že by sa o tom ako malo ako tento, uvažovať; Ale ono trebárs ja neviem máte tam nablízku dáku krčmu?*** и др.

Заклучение.

По нашему мнению, цели коммуникативной сферы повседневного неофициального общения и средства выражения имеют в значительной степени вневременную ценность и в будущем не будут сильно изменяться. Тем не менее, динамическое развитие, несомненно, продолжится с развитием технических возможностей, которые всё ещё расширяют эту сферу. Это обязательно влечёт за собой следствие того, что стиль повседневного общения (непреднамеренно или посредством преднамеренной стилизации) проникает и все больше будет проникать в другие сферы общения, т. е. не только в художественную литературу, но также и в журналистику, рекламу, в профессиональную, школьную, религиозную коммуникацию, и, возможно, также в официально-деловую. Этим также расширяется реестр «нелитературных ситуаций». Во всех этих сферах мы в настоящее время наблюдаем проявления разговорной речи и коллоквиализации.

References:

1. Austin, J. L. Jak udělat něco slovy / J. L. Austin – Praha: Filozofia, 2000. – 176 s.
2. Hoffmannová, J. Každodenní mluvené dialogy / J. Hoffmannová // Stylistika mluvené a psané češtiny, 2016. – Praha, Academia, S. 30-78.
3. Homoláč, J. – Mrázková, K. K stylistickému hodnocení jazykových prostředků, zvláště lexikálních / J. Homoláč – K. Mrázková // Slovo a slovesnost, 2014. – S. 3-38.
4. Kalechyts, A. „Problemnye“ teksty na zanyatyach po inostrannomu yazyku / A. Kalechyts // Język rosyjski w przestrzeni komunikacyjnej, 2016. – Lublin: Polihymnia, S. 59-67.
5. Kováčová, Z. Rekonštrukcia syntaktickej štruktúry vety ako predpoklad porozumenia textu / Z. Kováčová // Slavica Nitriensia, 2018. – № 1 – S. 15-29.
6. Mareš, P. Spisovnost a nespisovnost, formálnost a neformálnost / P. Mareš // J. Hasil (ed.) Přednášky z XLVI. běhu Letní školy slovanských studií, 2003. – Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy – S. 99-108.
7. Mistrík, J. Štylistika. 3., upravené. vyd. / J. Mistrík. – Bratislava: Media Trade – Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. – 600 s.
8. Müllerová, O. Mluvený text a jeho syntaktická výstavba / O. Müllerová. – Praha: Academia, 1994. – 145 s.
9. Slezáková, M. Wow! To `sem teda nečekala! Oops! To `sem nechtěla! O cizích slovech, ale nejen o nich / M. Slezáková // Naše řeč, 2006. – S. 57-72.
10. Sokolová, J. Egocentriká – výrazy so sémanticko-pragmatickou orientáciou na hovoriaceho / J. Sokolová // Slovenská reč, 2019. – № 1 – S. 10-25.
11. Sokolova, J. Konstrukcii social'noi samoidentifikacii i samoprezentacii govoryashego. Oчерki ob egocentricheskikh sredstvach slovackogo yazyka. Mauritius: Palmarium Academic Publishing, 2019. – 130 s.
12. Trost, P. Formální a neformální řeč / P. Trost // Studie o jazycích a literatuře. Sestavil J. Povejšil. – Praha: Torst, 1995 [1981]. – S. 314-316.
13. Wittgenstein, L. Filosofická zkoumání / L. Wittgenstein – Praha : Filozofický ústav AV ČR, 1993. – 294 s.
14. Zeman, J. Základní konverzační situace v češtině / J. Zeman // O. Uličný – S. Schneiderová

(eds.), *Studie k moderní mluvnici češtiny 2., Komunikační situace a styl*, 2013. – Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci – S. 25-51.

Information about the author:

Jan Gallo (Nitra, Slovak republic) – *PhD., Associate Professor of the Department of Russian Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, 126 published articles. ORCID ID: 0000-0001-7113-9235; WOS Researcher ID: AAG-5493-2020. E-mail: jgallo@ukf.sk*

Acknowledgements:

*The article is based on the VEGA 1/0067/19 research grant project Language Reflections of Social Egopresentation and Addressing (Jazykové reflexie sociálnej egoprezentácie a adresácie).
Статья была составлена в рамках грантового проекта ВЕГА 1/0067/19 Языковые рефлексии социальной эгопрезентации и адресации = Jazykové reflexie sociálnej egoprezentácie a adresácie.*

Contribution of the author. *The author contributed equality to the present research.*

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10078

УДК(UDC) 004+17+37+159.98+7.01

**Ibraim Didmanidze,
Doctor of Information Technology, Associate Professor
Irma Bagrationi,
Doctor of Philosophy, Assistant Professor
Batumi Shota Rustaveli State University,
Batumi, Georgia**

**For citation: Didmanidze Ibraim, Bagrationi Irma, (2020).
On Educational Technologies for Aesthetic Synesthesia Research.
Cross-Cultural Studies: Education and Science
Vol.5, Issue 2 (2020), pp. 67-78 (in USA)**

**Manuscript received 21/05/2020
Accepted for publication: 15/06/2020**

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

ON EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR AESTHETIC SYNESTHESIA RESEARCH

ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ СИНЕСТЕЗИИ

Abstract:

The present paper outlines that the category of “aesthetic”, closely related to the conception of “art”, appeared from the philosophical world outlook and maintained an inclination to “the perception in art” as one of its basic invariable characteristics. The aesthetics of the Hellenism epoch was based on the growing influence of sensual-irrational tendencies in art. The main subject of the study of medieval aesthetics became a super-sensual world wherewith the concept of beauty and aesthetic pleasure can be defined more precisely. Having transformed during the Renaissance, the anthropoid aesthetic consciousness universalized a centric concept of “perception” as a psychological state of the person perceiving a work of art. The Recent centuries again brought human attention to the irrational sensory psychological perception in discourses about the art, which was solved by the association. The schools of thought studying such category of “aesthetic” as the aesthetic subjectivism and the aesthetics within the framework of the empirical psychology appeared during that period. The Recent centuries were marked by overstepping the limits of the philosophical

aesthetics, moving towards the natural sciences and emergence of metaphysical aesthetic and artistic worldview and conceptions: aesthetics “in-sensation”, spiritual aesthetic synthesis, creativity association, phenomenological and semantic aesthetics.

The paper underlines that the aesthetic facts were interpreted by the language of physical phenomena in their aggregate. The conversion to the cognition and an assessment of aesthetic things was outlined by means of the irrational sub-modal perception with distortion of the previous original shape of artwork’s existence, where a determinative harmonious part was assigned for the content or the language fact in the institutionalization of the artistic work.

The present paper emphasizes that many famous contemporary artists with synesthesia technique use their synesthesia to create their artwork; they experience an involuntary joining or crossing of any of her senses – hearing, vision, taste, touch, smell and movement; they paint from life rather than from photographs and by exploring the sensory panorama of each locale attempts to capture, select, and transmit these personal technology experiences.

Keywords: Synesthesia Research, Educational Technologies, Association, Perception, Artistic Worldview, Aesthetic Synesthesia, Psychological Aesthetics

Introduction

It is well- known that the term ‘Synesthesia’, from the Greek for «joined perception»³, has been described as the «Involuntary physical experience of a cross-modal perception» [4, pp. 21] Common examples include perceiving colors associated with letters or shapes associated with music. Synesthesia is generally viewed as an innate and presumably unlearn-able characteristic of a very small percentage of the population. It is suggested here that synesthesia is present to some degree in everyone, and that it is a learnable skill. Anyone who has felt inclined to dance to music, or felt that a particular dance was “right” for a particular piece of music, has experienced a form of synesthesia [4, pp. 41-42] The phrase synesthesia in art has historically referred to a wide variety of artists' experiments that have explored the co-operation of the senses - seeing and hearing] in the genres of applied art. The age-old artistic views on synesthesia have some overlap with the current pragmatic scientific view on aesthetic synesthesia but also some major differences - in the contexts of investigations, types of synesthesia selected, and definitions. While in educational studies synesthesia is defined as the elicitation of perceptual experiences in the absence of the normal sensory stimulation, in the arts the concept of synesthesia is more often defined as the simultaneous perception of some stimuli as one gestalt experience. The usage of the term synesthesia in art should, therefore, be differentiated from creativity in scientific research. Synesthesia is by no means unique to artists or musicians. Only in the last decades have scientific methods become available to assess synesthesia in persons. For synesthesia in artists before that time one has to interpret biographical information. Additionally, Synesthetic art may refer to either art created by synesthetic or art created to elicit synesthetic experience in the general audience.

It is also best-known for us, that the researchers in the field of the philosophical aesthetics

³ The word synesthesia is from the Ancient Greek “syn”-‘together’ and “aesthesis”-‘sensation’.

Katharine Everett Gilbert⁴ and Helmut Kuhn interpret the synesthesia as a natural conscious ability to correlate with different modal objects, the inter-perceptual association, produced in the culture and determined by the society. Besides, the conceptions of universal synesthetic regularities acquired by people in the process of socialization in the way of a specified cultural context, as well as individual synesthetic regularities acquired by means of the personal experience and having the distinctiveness are discriminated. The work of art represents intellectual and material values in the context of the defined culture. And if synesthesia is understood as an isolated case of the synthesis being grown out of the syncretism of a human spiritual world, in this case any text becomes the synesthetic one through olfactory, gustatory, tactile, visual and audio communication. «Any culture develops the technological system for information transmission of intellectual values. It reproduces ideal absolutes of its time through the system of rites and rituals, visual and audio systems. An artist recreates these ideal values of the culture by means of their reproduction and transformation»[9, pp. 524-525].

Our aesthetic worldview is developed from a great number of cooperating components that represent an integral system. It is reproduced in the form of a poly-modal mosaic of sounds, colors, tactile and visual sensations in the perception of the reader. So the synesthetic worldview of the writer is reconstructed and represented as a fragment of his common poetic worldview; a full personal presentation about the world of sound and color, reflected in the idiom-style; as a system of proper aesthetic senses, revealed in the so the synesthetic worldview of the writer is reconstructed and represented as «a fragment of his common poetic worldview; a full personal presentation about the world of sound and color, reflected in the idiom-style; as a system of proper aesthetic senses, revealed in the process of an artistic communication» [7, pp. 121-122].

It is very interesting for us, that a Russian Philologist and Professor of Saratov State Socio-Economic University Natalia Gribova considers⁵ the synesthesia as a physiological mechanism of sensation emergence in one modality in response to a signal in another modality. Therefore, the synesthesia is represented as an actual mixed sensation or a secondary sensation of another modality. She understands synesthesia as the psychological mechanism of mutual translation from one

⁴ Katharine Everett Gilbert (1886–1952), an American philosopher who studied aesthetics, was one of the first women to be president of the American Philosophical Society. She was also the first female professor at Duke University and, during her lifetime, the only female chairman of a liberal arts department. She was awarded an Honorary Doctor of Letters degree by Brown University in 1942. Gilbert's main interests in philosophy were aesthetics, art, criticism, architecture, dance, and literature. She was primarily interested in what beauty meant to the observer making it the artist's obligation to communicate their experience to the onlooker. Published in 1939 with Helmut Kuhn, 'History of Aesthetics' was made to be a textbook for University students as well as others curious to know more about what aesthetics mean. In her work Gilbert argues that the purpose of poetry should be to leave the reader with a satisfied sense where the world of immediate experience appears more "real". Contemporary poetry, on the other hand, makes the world more foreign, distant, and confusing.

⁵ We should note Natalia Gribova's idea that scientifically proves a synthetic nature of the world image construction. He also draws a conclusion about a single method of assessment structuring in accordance with an object, despite the defined modality what is an evidence of existence of single semantic coordinates of the subjective experience, revealing the mechanisms preserving its unity - synesthesia and the metaphorical transfer. Natalia Gribova shares her opinion, having included associativity of a synesthetic type into the classical common patterns of the associative perception types, as a complex world reflection. In her monograph the "synesthesia" phenomenon is described as a beam of different modal associations and as a manner of a mental world organization. Such associative sensations are produced into the sensitive-associative-figurative space of the literary text.

modality into another, or as the mechanism of categorization having a defined extra-modal structure, organizing object images of the surrounding world and forming an individual's subjective space. A tentative assessment of the perceptual objects relying on certain common factors that have an emotive nature can be realized with the help of such mechanism [10, pp. 27].

We must note here that when discussing synesthesia in art, a distinction needs to be made between two possible meanings: Art by synesthetic, in which they draw on their personal synesthetic perceptions to create works of art; Art that is means to evoke synesthetic associations in a general mainly non-synesthetic audience; These distinctions are not mutually exclusive, as, for example, art by a synesthetic might also evoke synesthesia-like experiences in the viewer. However, it should not be assumed that all «synesthetic» art accurately reflects the synesthetic experience. Several contemporary visual artists have discussed their artistic process, and how synesthesia helps them in this, at length.

Chapter I – Historical Excursus for the Aesthetic Synesthesia Educational Concept

We may say that little is known about how synesthesia develops. It has been suggested that synesthesia develops during childhood when children are intensively engaged with abstract concepts for the first time. This hypothesis explains why the most common forms of synesthesia are grapheme-color, spatial sequence and number form. These are usually the first abstract concepts that educational systems require children to learn. Difficulties have been recognized in adequately defining synesthesia. Many different phenomena have been included in the term synesthesia, and in many cases the terminology seems to be inaccurate.

It is well known, that the earliest recorded case of synesthesia is attributed to the philosopher John Locke⁶, who, in 1690, made a report about a blind man who said he experienced the color scarlet when he heard the sound of a trumpet. However, there is disagreement as to whether John Locke described an actual instance of synesthesia or was using a metaphor [1, pp. 82].

It is generally known that the interest in synesthesia is at least as old as Greek philosophy⁷. An Ancient Greek philosopher and religious teacher Pythagoras taught the belief that numbers are the guides to the interpretation of the universe. Mathematics could explain everything, including music. Legend states that one day Pythagoras was walking past a smithy's workshop, listening to the sound of the blacksmith's hammers on the anvil. He turned his attention to the percussive sound that was

⁶ John Locke - an English philosopher and physician, widely regarded as one of the most influential of Enlightenment thinkers and commonly known as the "Father of Liberalism". Considered one of the first of the British empiricists, following the tradition of Sir Francis Bacon, he is equally important to social contract theory. His work greatly affected the development of epistemology and political philosophy. His writings influenced Voltaire and Jean-Jacques Rousseau, many Scottish Enlightenment thinkers, as well as the American revolutionaries. His contributions to classical republicanism and liberal theory are reflected in the United States Declaration of Independence.

⁷ The interest in colored hearing dates back to Greek antiquity, when philosophers asked if the color of music was a quantifiable quality. Isaac Newton proposed that musical tones and color tones shared common frequencies, as did Goethe in his book "Theory of Colors". There is a long history of building color organs on which to perform colored music in concert halls. In further support of this notion, in Indian classical music, the musical terms raga and rasa are also synonyms for color and quality of taste, respectively.

produced and noted that some strikes sounded much higher than others. He was certain that there was a mathematical explanation for the different pitches he was hearing. Therefore, he entered the smithy's shop and observed that they were using different sized hammers. Some of the hammers were large and others smaller, but they were ratios of each other: one being twice the size of another one, one being two-thirds the size of the last. Thus, Pythagoras declared some relationships as absolute intervals of music [9, pp. 441-442]

One of the questions that the classic philosophers asked was if color of music was a physical quality that could be quantified [11, pp. 252]. The first known experiment to test correspondences between sound and color was conducted by the Milanese artist Giuseppe Arcimboldo at the end of the sixteenth century. He consulted with a musician at the court of Rudolph II in Prague to create a new experiment that sought to show the colors that accompany music. He decided to place different colored strips of painted paper on the canvas with a keyboard instrument [11, pp. 214-215]. He was also an artist who created strange portraits from unusual objects, such as 'Four Seasons in One Head'. The problem of finding a mathematical system to explain the connection between music and color has both inspired and frustrated artists and scientists throughout the ages. The seventeenth-century physicist Isaac Newton tried to solve the problem by assuming that musical tones and color tones have frequencies in common. He attempted to link sound oscillations to respective light waves. According to Isaac Newton, the distribution of white light in a spectrum of colors is analogous to the musical distribution of tones in an octave [11, pp. 218-219]. So, he identified seven discrete light entities that he then matched to the seven discrete notes of an octave.

Inspired by Newton's theory of music-color correspondences, the French Jesuit Louis-Bertrand Castel designed a color harpsichord with colored strips of paper which rose above the cover of the harpsichord whenever a particular key was hit [11, pp. 257]. The invention of the gas light in the nineteenth century created new technical possibilities for the color organ. In England between 1869 and 1873, the inventor Frederick Kastner developed an organ that he named a Pyrophone. The British inventor Alexander Rimington, a professor in fine arts in London, documented the phrase 'Colour-Organ' for the first time in a patent application in 1893. Inspired by Newton's idea that music and color are both grounded in vibrations, he divided the color spectrum into intervals analogous to musical octaves and attributed colors to notes. The same notes in a higher octave produced the same color tone but then in a lighter value. Around the turn of the century, concerts with light and musical instruments were given quite regularly [8, pp, 34]. As most technical problems had been conquered, the psychological questions concerning the effects of these performances came to the fore. The Russian composer Alexander Scriabin was particularly interested in the psychological effects on the audience when they experienced sound and color simultaneously. His theory was that when the correct color was perceived with the correct sound, 'a powerful psychological resonator for the listener' would be created. His most famous synesthetic work, which is still performed today, is Prometheus – «Poem of Fire». On the score of Prometheus, he wrote next to the instruments separate parts for the color organ.

As we know, Carol Steen⁸ experiences multiple forms of synesthesia, including grapheme → color synesthesia, music → color synesthesia, and touch → color synesthesia. She most often uses her music → color synesthesia and touch → color synesthesia in creating her works of art, which often involves attempting to capture, select, and transmit her synesthetic experiences into her paintings. Steen describes⁹ how her synesthetic experience during an acupuncture session led to the creation of the painting vision [12, pp. 271-272].

Rather than trying to create depictions of what she experiences, «Reflectionist» Marcia Smilack uses her synesthetic experience in guiding her towards creating images that are aesthetically pleasing and appealing to her. Smilack takes pictures of reflected objects, mostly using the surface of the water, and says of her photography style: «I taught myself to take pictures by shooting whenever I experience a synesthetic reaction to what I see: if I experience a sensation of texture, motion or taste, I take the picture. If the reflection elicits the sound of cello, I shoot the picture. I photograph reflections on moving water. It works like this: I watch the surface of the sea until I experience one of my synesthetic responses. When I do, I trust it to be a reliable signal that tells me it is the right time to take the picture, so I click the shutter. Within the creative process, I think of my synesthetic responses as vital messengers that arrive faster than thought to deliver one urgent message which I always heed: beauty is lurking» [3, pp. 197-198]

Anne Salz, a Dutch musician and visual artist, perceives music in colored patterns. She describes her painting inspired by Vivaldi's «Concerto for Four Violins»: «The painting represents the opening of the concerto for four violins. I listen to the music while I paint. First, the music gives me an optimistic, happy feeling and I perceive red, yellow, and orange colors in a great variety with little contrast. It looks like a field of these colors. I perceive the color field as a musical chord. You can compare it with the colors of a blanket or cover made of autumn leaves»[3, p. 201] She explains that the painting is not a copy of what she hears; rather, when she listens to music, she perceives more colorful textures than she normally perceives and she is able to depict them in the painting. She also expresses the movement of the music, as its energy influences the pictorial composition. She explains how she perceives the painting: «The lively movements in the music become a stream of glowing shades of orange. The black structure provides cadence and reveals its significance and character. It is an indispensable foundation for the moving colors. The painting evokes my feelings again when I listen to the music again»[3, pp. 203-204]

⁸ Carol Steen is an artist, writer and curator who lives and works in New York. She has had over 20 solo gallery exhibitions, her first solo exhibition in 1973 was at the Detroit Institute of Arts, and her work has been in over 50 group exhibitions including shows at the Philadelphia Museum of Art, the Brookgreen Gardens Museum in South Carolina, the Cranbrook Museum in Michigan, and the DeCordova Museum in Massachusetts.

⁹ «One day, many years ago, I was having an acupuncture treatment and was lying flat on my back, on a futon, stuck full of needles. My eyes were shut and I watched intently, as I always do, hoping to see something magical, which does not always occur. Sometimes what I see is just not interesting or beautiful. Lying there, I watched the soft, undulating, black background I always see when I shut my eyes become pierced by a bright red color that began to form in the middle of the rich velvet blackness. The red began as a small dot of intense color and grew quite large rather quickly, chasing much of the blackness away. I saw green shapes appear in the midst of the red color and move around the red and black fields. This is the first vision that I painted exactly as I saw it...» [12, pp. 271-272]

Brandy Gale - California-based Canadian painter and photographer «experiences an involuntary joining or crossing of any of her senses – hearing, vision, taste, touch, smell and movement. Gale paints from life rather than from photographs and by exploring the sensory panorama of each locale attempts to capture, select, and transmit these personal experiences» [1, pp.164-165] «Growing up with this gift, I thought everyone had it. But it turns out that it is not so common, and it took the school psychologist to figure out why the letter "A" was always yellow to me, or the fresh cut grass on the way to school triggered a melody in my head, or why certain shapes had personalities and smells» [1, pp.168-169]

According to Georgian Philosopher Irma Bagrationi's work «For the Issues of the World-View Online Foreign Language Learning» the online cycle of information use in decision-making, "In particular, a typical example of such traditional encounters was trust board meetings. During these meetings, we did observe the online educational process in action, with the chairperson usually setting up the scene and some member of the executive team presenting the background information and the supporting evidence collected prior to the meeting. This would be customarily followed by a discussion when the online participants would ask probing theoretical questions and test the validity of the worldview argument» [2, pp. 501-502]

In the second half the nineteenth century, a tradition of musical paintings began to appear that influenced symbolist painters. In the first decades of the twentieth century, a German artist group called The Blue Rider executed synesthetic experiments that involved a composite group of painters, composers, dancers and theater producers. The group focused on the unification of the arts by means of "Total Works of Art"¹⁰. Kandinsky's theory of synesthesia, as formulated in the booklet "Concerning the Spiritual in Art", helped to shape the ground for these experiments. Kandinsky was not the only artist at this time with an interest in synesthetic perception. A study of the art at the turn of the century reveals in the work of almost every progressive or avant-garde artist an interest in the correspondences of music and visual art. Modern artists experimented with multi-sensory perception like the simultaneous perception of movement in music and film.

Starting in the late 1950s, electronic music and electronic visual art have co-existed in the same digital medium. Since that time, the interaction of these fields of art has increased tremendously. Nowadays, students of art and music have digital software at their disposal that uses both musical and visual imagery. Given the capability of the Internet to publish and share digital productions, this has led to an enormous avalanche of synesthesia-inspired art on the Internet [10, pp. 254-255]. David Hockney¹¹ perceives music as color, shape, and configuration and uses these perceptions when

¹⁰ The author discusses his experiences as an artist and synesthetic one. He describes his synesthetic perceptions - his experiences of touch, sound and other sensory input in the form of often strikingly colorful visions. He explains the development of his awareness of his synesthesia and of methods and preferred Educational techniques for communicating these experiences through painting and sculpture, thus allowing his to express what would otherwise not be fully expressible. He finds that art inspired by synesthesia may convey information of significance to everyone, observing that more general aspects of perception may be illuminated by the Educational study of synesthesia.

¹¹ David Hockney, is a British painter, draftsman, stage designer, and photographer; As an important contributor to the pop art movement of the 1960s, he is considered one of the most influential British artists of the 20th century. Creation of the "joiners" occurred accidentally. He noticed in the late sixties that photographers were using cameras with wide-angle lenses. He did not like these photographs because they looked somewhat distorted. While working on a painting of

painting opera stage sets though not while creating his other artworks. He combined four senses: color, hearing, touch, and smell and described his grapheme-color synesthesia at length in his autobiography, and portrayed it in some of his characters.

With today's knowledge and testing apparatus, it can be determined with more certainty if contemporary artists are synesthetic. By interviewing these artists, one gets some insights into the process of painting music. The lines of artistic explorations of synesthesia and scientific research into the subject have become closely intertwined in the last decade. Some contemporary artists are active members of synesthesia associations around the world. In and outside these associations that house scientists and artists, the exchange of ideas and collaborations between artists and scientists has grown rapidly in the last decades, and this is only a small selection of synesthetic work in the arts. New artistic projects on synesthesia are appearing every year. These painters, sculptors, designers and musicians have shown to be well informed on the latest scientific insights in synesthesia. They combine this scientific knowledge and personal intuition in a range of artistic expressions. For instance, they capture their synesthetic perceptions in painting, photographs, textile work, and sculptures. Beside these 'classical' materials of making art, an even larger production of synesthesia-inspired works is noticed in the field of digital art.

Since the rise of the Internet in the 1990s, synesthetic began contacting one another and creating web sites devoted to the condition.

Chapter II – The Educational Techniques for the Applied Aesthetic Synesthesia

As is generally and well known that an emotionally-compelling fable is the account of a series of events which, for a particular listener or reader, has the following attributes:

Situation - Is based upon a problem, question or situation which is significant in the life of the listener; Exploration - Explores the problem, question or situation through a series of internally-consistent actions; Moral - Suggests a resolution or deeper understanding of the problem, question or situation; Emotional response - Produces an emotional response in the listener. It is a striking fact that certain things, such as key events in childhood and the plots of particular stories or movies, are remembered effortlessly for our entire lives. Other things, such as shopping lists, are hard to remember even briefly. A consideration of what we remember and what we do not and of what evolutionary role memory plays in aiding our survival, leads to the theory that human long-term memory is engineered to support emotionally-compelling fables.

It is interesting, that connecting paths and salient images are powerful mnemonic techniques which can and should be taught in any introductory language class. They are simple to explain, improve retention, and add a pleasant, game-like aspect to memorization. However, while these and similar techniques are definitely an improvement over leaving students to memorize through rote

a living room and terrace in Los Angeles, he took Polaroid shots of the living room and glued them together, not intending for them to be a composition on their own. On looking at the final composition, he realized it created a narrative, as if the viewer moved through the room. He began to work more with photography after this discovery and stopped painting for a while to exclusively pursue this new technique. Frustrated with the limitations of photography and its 'one-eyed' approach, however, he returned to painting.

repetition, these techniques tend to collapse under the weight of rapidly learning the full vocabulary of a new language. Paths or images are forgotten in part or in whole, and there are confusions between words. It is a thesis of this essay that the failure in bulk of connecting paths and salient images is due to the fact that these techniques are insufficiently grounded in the natural operations of human long-term memory. Mnemonics made in these ways are forgotten because our brains were not designed to remember them. It is suggested that the key failings of existing techniques can be removed by basing a mnemonic strategy around the theory that human long-term memory is organized in terms of emotionally-compelling fables. A specific mnemonic technique based upon this theory is introduced, using applied synesthesia [8, p. 39].

If we consider that a situation we find ourselves in can be thought of as the “starting point” of an emotionally compelling fable, then we are led to the following thesis: Human long-term memory is engineered to identify, record, and selectively retrieve emotionally compelling fables. The necessity for a fable to produce an emotional response in order to be remembered appears to reflect two considerations. The first is a sort of quality check: if a fable does not produce an emotional response then it is probably not important enough to be worth cataloging in long-term memory. The second consideration, more operational, is that emotion appears to serve as the index for long-term memory. A particular situation that we are placed in induces an emotional response. Our long-term memory then retrieves emotionally compelling fable’s that produced the same or similar emotional response; on the grounds that they are the emotionally-compelling fable’s most likely to be relevant. If long-term memory is based upon emotionally-compelling fable’s, then rapidly and permanently learning vocabulary lists depends upon efficiently representing the link between words in two languages as emotionally-compelling fable’s. The technique of salient images¹², described in our research, touches on some parts of emotionally compelling fables¹³. However, the importance of producing an emotional response, as opposed focusing on creating a humorous or striking image, or visual detail or intensity, is rarely emphasized. Also, the necessity of including a moral is not widely taught [11, pp. 79-80].

It is very interesting that in Georgian scientists and researchers - Ibraim Didmanidze, Zebur

¹² For instance, the salient image given in the introduction, linking “kick” to “patter”, could be quickly extended to an emotionally-compelling fable by imagining the following elements: Situation - which the player patting his ear had been attempting to make a great play; Exploration - that in the process of making the play, he made a risky move that resulted in him getting kicked in the ear; Moral - A number are possible, such as: greatness requires sacrifice; sports are dangerous; etc. The person needing to remember the link between “kick” and “patter” should pick the moral that resonates most quickly and deeply with them; Emotional response - Many are possible, such as anger, bitterness, determination, etc. The key point is that one must be sufficiently engaged in the emotionally-compelling fable to feel an emotional response or the emotionally-compelling fable is likely to be forgotten.

¹³ Aesop’s fables are good examples of the emotionally-compelling fables. Consider, for instance, the fable of the grasshopper and the ant. Briefly summarized, the grasshopper plays during the summer while the ant prepares for the winter. When winter comes, the ant survives and the grasshopper does not [7, pp. 140-141].

The grasshopper fable fits the characteristics of an emotionally-compelling fable:

- it deals with the question of why we need to work;
- it explores this question by comparing someone who works with someone who does not;
- it points out that if you do not work, you are likely to die;
- it tends to produce an emotional reaction, perhaps a combination of pity and horror.

Beridze and Irma Bagrationi's opinion¹⁴ we must distinctly note here that «Psychologists' research is helping to make educational technologies more fun, intriguing and more effective. This study explores the perceptions of practical educational psychologists into ethical issues. Significance of the topic there is increasing interest in professional ethics in many areas of modern social life, both nationally and globally» [5, pp. 115-116].

However, there are two difficulties with the emotionally compelling fable methodology as presented above. The first is that it is initially time-consuming. It takes time and effort to build an emotionally compelling fable for every pair of words to be learned. This difficulty resolves itself with practice, to the point that an emotionally compelling fable forms almost subconsciously as the word and its definition is read. Amortized over the time needed to learn ten thousand words or so in a new language, the emotionally compelling fable methodology pays for itself fairly quickly. A more fundamental problem is that most words are not as convenient as “patter”, in terms of breaking down easily into components that can be used to build an emotionally compelling fable¹⁵. While strained decompositions can be used, the following section presents a deeper solution: a means to systematically decompose any word into units suitable for rapidly constructing emotionally compelling fables. It's noteworthy here that in agreement with Georgian researchers – Ibram Didmanidze, Zebur Beridze and Irma Bagrationi's scientific discussion¹⁶ «[...] we explain [...] our thinking on the specific process of analysis of educational technologies of philosophical issues. Our research has been informed by a view of critical psychologist, Erich Fromm, addresses the notion of authority in a way that reveals it as an ethical issue, one that teachers and other political workers must confront every day» [6, pp. 54-55]. In our opinion, this solution makes use really of the applied aesthetic synesthesia process.

Conclusion

From the above-mentioned we may conclude that the phenomenon of synesthesia as an aesthetic category, adopted in practical Philosophy, pragmatic pictorialize theory and applied Psychology, and as an aesthetic component of figurative contexts, semantically connected with a sphere of artistic creativity and artwork. The synesthesia is realized as implementation of the fiction associative thinking, connected with the category of the theoretical artistic aesthetic perception. The term “aesthetic synesthesia” is used as the explanation for intermodal sensations verbalized by the styling language and conception of the creative activity.

¹⁴ In the printed/published scientific article “ON ETHICAL USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY”

¹⁵ Aesop's fables are of course very memorable. More generally, literature tends to be memorable to the extent that it tells a story about the consequences of decisions, essentially in the form of an emotionally compelling fable. It is also of interest that while most activities in our own lives are forgotten, the few that are remembered tend to be those that have a lesson to teach us, again in the form of an emotionally compelling fable. Examples might include learning about the importance of not climbing out on the ends of tree branches, when honesty is or is not the best policy, etc. Memory is a product of evolution. It can exist only to the extent that it helps us to survive. The primary survival value that memory can provide is to inform us of how a situation is likely to play out before we have to risk life and limb. Consequently, human memory is not a copying machine, it is a comprehending machine.

¹⁶ In the printed/published scientific article “ON THE ETHICAL VALUES OF BUSINESS AND TECHNOLOGY EDUCATION ACCORDING TO ERICH FROMM'S SOCIAL PEDAGOGY VIEWS”

As it is seen from our research, it is understandable that the results of this scientific work are on synesthesia raises questions about how the brain combines information from different sensory modalities, referred to as cross-modal perception or multisensory integration.

The researchers hope that the study of some techniques of synesthesia will provide better understanding of Aesthetics for educational establishments of different kinds. In particular, synesthesia might be relevant to the philosophical problem of artistic creativity given that synesthetic experience of colored sound. Synesthesia also has a number of practical applications, one of which is the use of 'intentional synesthesia' in an educational technology.

References:

1. Bacci Francesca & Melcher David, *Making Sense of Art, making Art of Sense: Two Centuries of Technological Experimentation*, Oxford: "Oxford University Press", 2008.
2. Bagrationi Irma, *For the Issues of the World-View Online Foreign Language Learning, Proceedings: "SGEM 2018–5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts"* - Volume 5, Issue 2.2, ISSN 2367-5659, ISBN 978-619-7408-53-9, DOI: 10.5593/sgemsocial2018/2.2, Published by STEF92 Technology Ltd., 51, „Alexander Malinov“ Blvd.,1712 Sofia, Albena Co., Bulgaria. 2018, pp. 497-504.
3. Campen Cretien van, *"The Hidden Sense: On Becoming Aware of Synesthesia"*, New-York City, Published by "Anchor Books & Doubleday", 2012.
4. Campen Cretien van, *Visual Music and Musical Paintings, The Quest for Synesthesia in the Arts*, New York, Hauppauge, Published by "Barron's Educational Series Publication", 2009.
5. Didmanidze Ibraim, Beridze Zebur, Bagrationi Irma, *On Ethical Use of Information Technologies in Educational Psychology, the Scientific Journal "Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES)"*, Volume 5, Issue 4, 2020 (1), Publisher: Beyer Thomas Robert, Published by "Middlebury College", Vermont, USA, ISSN: 2470-1262, 2020, pp. 114-125.
6. Didmanidze I., Beridze Z. and Bagrationi I., *On the Ethical Values of Business and Technology Education According to Erich Fromm's Social Pedagogy Views*, "6th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts - SGEM 2019" Conference Proceedings: Volume 6, ISBN 978-619-7408-75-1, ISSN 2367-5659, Published by STEF92 Technology Ltd., 51,„Alexander Malinov“ Blvd., 1712 Sofia, Bulgaria, 2019. pp. 53-62.
7. De Broucker Theodor, *"Synaesthesia, an Augmented Sensory World: Phenomenology and Literature Review"*, Translated & Edited by J. Storch, P. Rodney, & R. Starzomski, Toronto, Publisher: Pearson & Published by "Prentice Hall", 2001.
8. Dailey John, *"Creativity, Synesthesia, and Physiognomic Perception"*, *Creativity Research Journal "Computer Games and Instruction"*, Volume 10, Issue 2, London, 2010.
9. Gilbert Katharine Everett & Kuhn Helmut, *A History of Aesthetics, Revised and Enlarged*, London, Published by "Thames and Hudson", 2000. – 679 p.
10. Gribova Natalia, *"The Synesthesia as the Component of Aesthetic Communications in Figurative Contexts Semantically Connected with Music"* – Collective Monograph published following the results of GISAP - the International Scientific-Research and Practical Conference of Space Sciences – by International Academy of Science and Higher Education

(IASHE, London, United Kingdom), Published by “IASHE”, London, 2016, pp. 25-28.

11. Simner Julia & Hubbard Edward, "Variants of Synesthesia Interact in Cognitive Tasks: Evidence for Implicit Associations and Late Connectivity in Cross-Talk Theories", New York, Imprint of Random House Publishing Group “Villard Books”, 2004.
12. Steen Carol, "Visions Shared: A Firsthand Look into Synesthesia and Art", the Fifth Edition, New York, Published by “New-York University Press”, 2001.

Information about the authors:

Ibraim Didmanidze - Doctor of Information Technology, Associate Professor of Batumi Shota Rustaveli State University (Georgia, Batumi, Ninoshvili Street 35, 6010) Mobile Phone: (+995) 599 276 600 E-mail: ibraimd@mail.ru

Irma Bagrationi - Doctor of Philosophy, Assistant Professor (in Philosophy) of Batumi Shota Rustaveli State University (Georgia, Batumi, Ninoshvili Street 35, 6010) Mobile Phone: (+995) 599 947 668 E-mail: irma.bagrationi@bsu.edu.ge

Acknowledgements:

Authors are grateful to the Managing Editor, Professor Svetlana M. Minasyan from Armenian State Pedagogical University for the sincere consultations in the technical editing of the article.

Авторы благодарны зам. редактору, профессору Светлане М. Минасян из Армянского Государственного педагогического университета за консультации по техническому редактированию статьи.

Contribution of the authors. *The respected author – Professor Ibraim Didmanidze contributed Fully to the present research.*

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10079

УДК (UDC) [159.953.6]: 811.1/.8

**Marina I. Eliseykina,
Tamara V. Kuprina,
Ural Federal University,
Yekaterinburg, Russi**

**For citation: Eliseykina Marina I., Kuprina Tamara V., (2020).
Empirical Reserch of Second Language Attrition.
Cross-Cultural Studies: Education and Science
Vol.5, Issue 2 (2020), pp. 79-91 (in USA)**

Manuscript received: 18/04/2020

Accepted for publication: 15/06/2020

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

EMPIRICAL RESEARCH OF SECOND LANGUAGE ATTRITION

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ АТТРИЦИИ

Abstract:

The paper concentrates on the research of second language attrition, which has progressively become a part of applied linguistics. The purpose of the research is to elaborate the reactivation model of lapsed English skills. The analysis of methodological approaches to the processes of language attrition, highlighting the main factors influencing it, is made. Experimental research to elicit language loss of adults studying English after a temporary break is conducted.

For data collection, the authors use theoretical analysis of psychological, pedagogical, linguistic and methodological literature on a topic selected; a questionnaire method (conducting stating and control experiments using testing). In systematizing and interpreting the results of the research, a descriptive method is used.

From both a linguistic and psychological point of view, the reactivation of lost English language skills requires corresponding organization of the educational process so that the training is active and has a personal or intrapersonal agenda; the student has the opportunity to self-control and self-esteem using long-term goals, such as restoring previous levels of language skills, and short-term goals that are specific and measurable.

Theoretical and practical significance consists of the possibility of using the results of the

research by lecturers of higher education establishments in order to increase the effectiveness of the educational process. It will also help to improve the teaching methods of English language at Universities, taking into account the principles of the psycholinguistic approach.

Keywords: language attrition, language loss, psycholinguistics, English language, memorization, motivation, language contact, reactivation of lapsed English skills, extra linguistic factors

Введение

Владение иностранным языком на письменном и разговорном уровнях давно является необходимой составляющей личной и профессиональной жизни многих людей, определяя интерес исследователей различных отраслей знаний к методике обучения иностранным языкам и к поиску способов ее оптимизации.

Проблема формирования и развития речевых навыков у учащихся, изучающих английский язык, на современном этапе приобретает большое значение. Это связано с целым рядом причин, вызванных изменением социально-культурного состояния общества, глобализационными и интеграционными процессами, непосредственно отразившимися на формировании языковой культуры и социокультурных коммуникаций.

В этой связи важной научной проблемой для психологической и прикладной лингвистики в системе высшей школы является выявление причин и условий, обуславливающих процесс языковой аттриции.

Обзор литературы

Сегодня термин «языковая аттриция» исследователями в основном: 1) используется в качестве «общего» для определения любого вида снижения языковых навыков, как на индивидуальном, так и групповом уровне, охватывающего как языковой и межпоколенческий сдвиг [Weltens, 1989. P. 128], так и социальное явление, обычно связанное с ситуациями диглоссии [Hansen, 2011]; 2) используется в основном к долговременным, а не временным потерям языковых навыков [Brown, 1994. P. 76].

А. В. Тимофеев определяет языковую аттрицию как процесс утраты системы родного либо второго (ранее изученного или изучаемого) языка, происходящий в результате контакта с другим языком [Timofeyev, 2017: 159]. М. Полинский считает, что «усвоение языка представляет собой процесс, в ходе которого знание языка прирастает, а в процессе аттриции, как правило отсутствие контакта с языком, снижает уровень владения им» [Polinsky, 1994. P. 257]. М. Шмид в своем исследовании представляет аттрицию как «непатологическое снижение ранее приобретенной языковой компетенции» [Schmid, 2012. P. 124].

Наиболее интересной для настоящего исследования авторам представляется классификация аттриции, разработанная М.С. Шмид и Т.Х. Мехочевой, включающая в себя 3 типа:

- 1) первое поколение иммигрантов - потеря L1 (первый язык) в среде L2 (второй язык);
- 2) второе поколение эмигрантов (также называемые «носителями наследия» или «неполные ученики») – потеря наследственного языка;
- 3) (продвинутые) взрослые, изучающие второй (SL) или иностранный язык (FL); утрачиваются знания, полученные в школе\вузе, - потеря L2 / FL в среде L1 [Schmid, 2012. Pp. 105-107].

Сегодня исследователи едины во мнении, что иностранный язык забывается, если он больше не используется человеком в быту или не изучается намеренно. Однако эмпирические данные, полученные в результате немногочисленных исследований, проведенных в последние десятилетия, пока не подтверждают это предположение о «неизбежности истощения языка» (Т. Х. Мехотчева, Х. Ксю, В. Велтенс). Некоторые специалисты в своих работах (Б. Копке, А. В. Тимофеев) предполагают индивидуальные различия в восприимчивости к аттриции второго (иностранного) языка, изучаемого в учебном заведении (аттриция по типу L2 или FL), однако до сих пор неясно, какие именно причины и условия вызывают или способствуют «языковой устойчивости».

Существует значительная неопределенность в отношении принципов, определяющих процессы аттриции и связанных с ней факторов. Это особенно актуально для теоретических и практических исследований аттриции L2 / FL. Тем не менее, к числу факторов, влияющих на процесс аттриции, исследователи (К. де Бот, Ф. Хердина, У. Джеснер) относят когнитивные навыки учащегося, особенности его памяти. Успешность овладения новыми языковыми средствами непосредственно связана с мыслительной деятельностью человека. Память как один из видов познавательных процессов, является важнейшим условием усвоения языкового материала.

Основные выводы, сделанные в существующих исследованиях аттриции, можно сгруппировать следующим образом:

- продуктивные навыки более уязвимы для истощения, чем рецептивные. В частности, авторы не обнаружили признаков истощения в рецептивных лексических знаниях;
- скорость истощения языка на первоначальном этапе является очень высокой, а затем снижается и остаётся одинаковой; ускоренное истощение наблюдается в начальные периоды (0-3 года) неиспользования языка. Скорость, с которой человек забывает иностранную лексику, согласно исследованиям С. Торнбери, составляет около 80% в течение первых 24 часов после обучения [Thornbury, 2002]. При этом, быстрее всего забываются сложные или длинные слова;
- на процесс аттриции влияют многие индивидуальные факторы: возраст, отношение к языку, мотивация обучающегося, период времени, который прошел с момента, когда L2 перестал использоваться;
- истощение не является линейным процессом - продолжительность «инкубационного» периода не обуславливает объем языковой потери;
- начальная квалификация – уровень овладения языком, оценки, полученные на курсе, и количество курсов (общее число занятий, учебных часов) могут быть предикторами

- меньшего истощения и/или лучшего удержания языковых знаний (навыков);
- повторение в течение периода истощения не является достаточным фактором для его предотвращения.
- типологическая близость между двумя языками общения может играть одну из двух возможных ролей: облегчение, сходство между языками будет способствовать сохранению; путаница или лёгкое смешивание языка attriting с L1, языком среды или с недавно приобретённым языком (отрицательный перевод).

Методы исследования

Для сбора данных авторами использовался теоретический анализ психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы по избранной теме; метод анкетирования (проведение констатирующего и контрольного экспериментов с использованием тестирования). При обобщении, систематизации и интерпретации результатов исследования автором применялся описательный метод.

Методологической основой проведения анкетирования послужили теории и практики психолингвистического и социолингвистического исследования материалов. При подборе материала, формулировке задания, определении участников и проведении эксперимента автор учитывал рекомендации и опыт ведущих исследователей в этой области Т.Н. Мехотчевой, С. Торнбари, М. С. Шмид, Б. Копке, К. де Бот и других известных специалистов по прикладной и психологической лингвистике. В частности, учитывалось, что особое влияние на языковую аттрицию имеют такие факторы, как возраст, уровень владения языком, время, прошедшее с момента последнего языкового контакта и использования языка.

Экспериментальное исследование

Экспериментальное изучение языковой аттриции (L2) было организовано в Уральском федеральном университете в феврале-сентябре 2017 года. В исследовании приняло участие 2 группы, изучающие английский язык (каждая по 25 человек) в возрасте 23-45 лет, посещающих Кембриджский центр Уральского федерального университета. Группа 1 изучала английский язык на уровне B1, Группа 2 – A2. Кембриджский центр УрФУ создан 1 апреля 2013 года с целью организации приема экзаменов на уровень владения методикой преподавания английского языка CELTA и ТКТ, а также право приема экзаменов на уровень владения английским языком PET, FCE, CPE, CAE, BEC Preliminary, BEC Vantage, BEC Higher.

Факторы, имеющие значение для методики психолингвистического эксперимента, по которым были отобраны испытуемые.

1. Возраст испытуемых от 23 до 45 лет. Таким образом, выводы, сделанные по итогам данного исследования, относятся преимущественно к группе взрослых людей.

2. Родной язык. Все обучающиеся перед началом эксперимента заявили, что русский язык является родным. Данный фактор имел значение потому, что исследовалась языковая аттриция именно иностранного языка, изучаемого в школе/вузе.

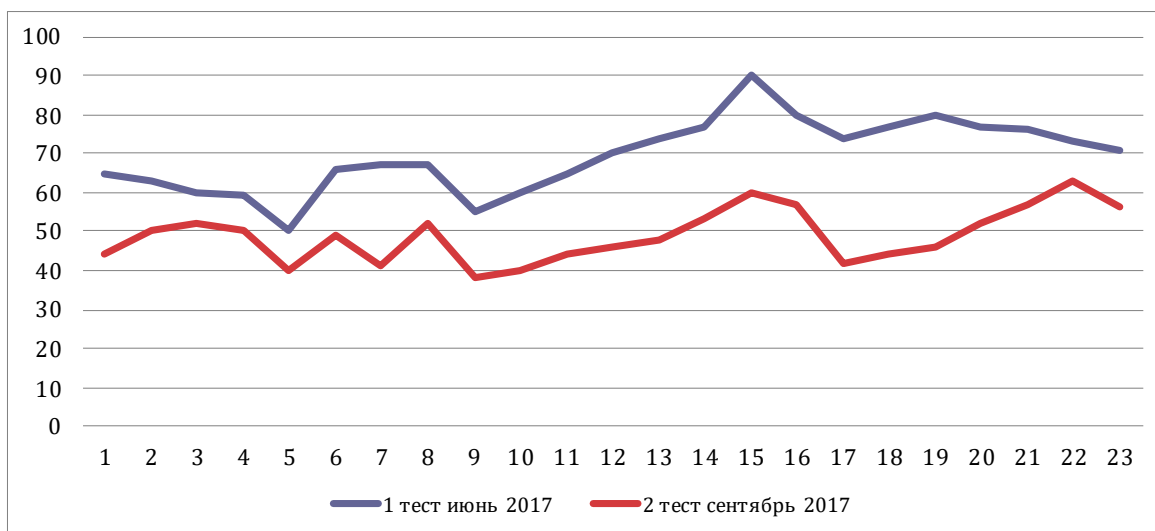
3. Перерыв в изучении английского языка. Из 50 испытуемых, 47 человек не изучали английский язык на протяжении от 1 года до 8 лет, а оставшиеся 3 испытуемых не изучали

английский язык в течение 10 лет.

На следующем этапе эксперимента учащиеся каждой группы прошли по два теста на знание английского языка. В данных тестах проверялись знания не только рецептивных навыков (аудирование и чтение), но также продуктивных. Учащимся было предложено ответить на два устных вопроса и написать письмо на заданную ситуацию (группа 2 писала записку). Первый тест сразу после окончания учебной программы в июне 2017 г., второй после летнего перерыва в обучении в сентябре 2017 г.

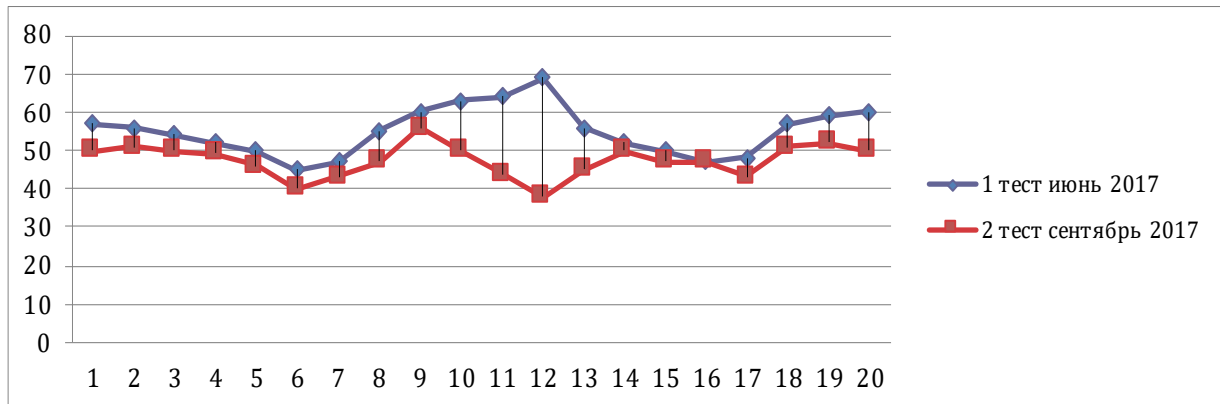
Сравнивая результаты этих двух тестов в группе 1, можно сказать, что второе испытание (2 тест) было намного сложнее для учащихся, поскольку результаты были значительно хуже. Двое учащихся по объективным причинам не участвовали в последующем тестировании, поэтому в последующем эксперименте участвовали 23 респондента. Рис. 1 сравнивает результаты теста, написанного в июне, с результатами, которые учащиеся показали после летнего перерыва в учебе – в сентябре 2017 г. Результаты данных тестов дают представление о проблеме L2 в исследуемой группе 1.

Рис. 1 Результаты тестирования Группы 1



Согласно полученным данным, мы можем наблюдать языковую аттрицию – потерю L2 в среде L1. Рис. 1 показывает, что результаты 1 теста (в июне) и 2 теста, проведенного в сентябре в Группе 1, различаются на 20%. Средний результат 1 теста в июне составил 69 баллов, тогда как 2 тест в сентябре составил только 48 баллов. На Рис. 2 представлены результаты тестирования Группы 2. Во второй группе при повторном тестировании участвовали только 20 респондентов, 5 учащихся отсутствовали. Средний показатель за 1 тест в июне составил 55 баллов, за 2 тест в сентябре 47 баллов. Таким образом, разница в результатах обоих тестов 8 баллов.

Рис. 2 Результаты тестирования Группы 2



Результаты, представленные в эксперименте, подтверждают ранее высказанные предположения: процесс забывания L2 начался немедленно в обеих исследуемых группах и продолжился весь период перерыва в обучении. Вместе с тем, эксперимент показал, что уровень языковой компетентности учащегося не так важен, так как показатели тестов, написанных в сентябре, в обеих группах снизились. Таким образом, предположения, что учащиеся с более высоким уровнем владения языком забудут меньше после временного перерыва, не подтвердилась. Наоборот Группа 2 с более низким уровнем владения английским языком справилась со вторым тестом значительно лучше, чем Группа 1 с уровнем B1.

Рис. 1 показывает, что навыки учащихся, которые получили высокие оценки за 1 тест, написанный в июне, а именно 90%, после летнего перерыва значительно сократились – до 60%. Можно предположить, что учащиеся с более низким уровнем квалификации из Группы 2 «не следуют типичной кривой забывания», предложенной Г. Эббингаузом. По результатам они забывают меньше учащихся, чем те из них, у кого лучшие оценки. Результаты можно объяснить следующим образом: либо у учащихся с низким уровнем знания более позитивное отношение к целевому языку, либо они намеренно ищут возможности, чтобы сохранить свои языковые компетенции в течение летнего перерыва в учебе. Таким образом, результаты исследования подтверждают, что возникновение L2 не зависит от уровня владения языком.

Более того, как показали тестирования, именно грамматические потери в части временных форм глаголов являются самыми частыми. Процесс L2 имеет определенный порядок, который определяет продуктивные навыки как те, которые более подвержены влиянию, чем рецептивные. Именно ответы на устные вопросы для обеих испытуемых Групп вызвали наибольшую сложность. Учащиеся Группы 1 делали грамматические ошибки, не свойственные их уровню владения языком, затруднялись ответить на вопросы по пройденной лексике, пытаясь перефразировать забытое слово/фразу. Проблемы лексического поиска, сопровождаемые истощением в морфологии и синтаксисе, по-видимому, являются первым симптомом забывания языка. Следовательно, длительное неиспользование языка, сопровождаемое использованием другого (в данном случае русского языка), приводит к повышению уровня активации. Проблемы с доступом могут

сначала влиять на декларативные элементы (лексика), а затем распространяться на процедурные (например, грамматические правила), что приводит к динамическим помехам - в тех случаях, когда процедуры другого языка могут использоваться для генерации или информирования высказываний в написание. Как указано Парадисом, «...истощение является результатом долговременного отсутствия стимуляции» [Paradis, 2007. P. 125].

Для изучения методов запоминания, наиболее часто применяемых учащимися, был разработан набор открытых и закрытых вопросов, а также опросник. Респондентам было предложено дать четкие ответы: «чтобы запомнить, необходимо: 1) повторять несколько раз; 2) понимать (что означает новое слово, специально примененное к абстрактным терминам); 3) интересоваться тем, что я запоминаю; 4) иметь возможность использовать то, что я запомнил». На рис. 3 приведены ответы учащихся.

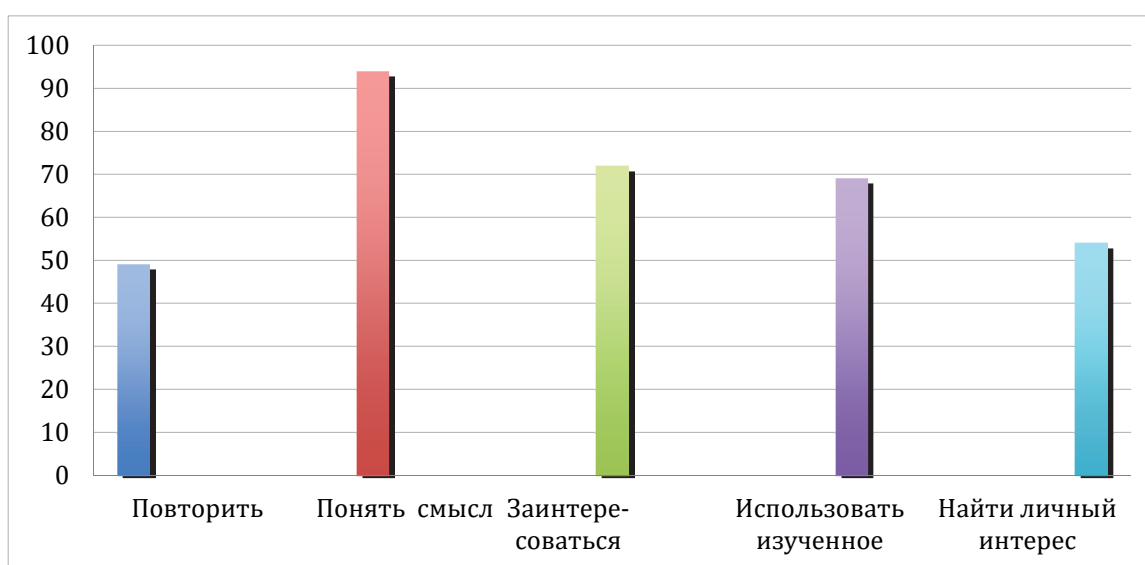


Рис. 3. Ответы респондентов на вопросы об основных факторах запоминания

Как можно заметить, 94% учащихся утверждают, что понимание смысла необходимо для запоминания в том смысле, что более абстрактные слова с меньшей вероятностью запоминаются, если учащийся не понимает эту концепцию. Однако 48% считают, что простого понимания недостаточно для обучения. Они считают, что повторение нескольких раз – обязательное условие запоминания.

Выводы также показывают, что возможность повторного использования усвоенной информации является обязательной для более половины учащихся (68,5%), но поиск личной заинтересованности в том, что запомнилось, считается ненужным для почти половины учащихся. С другой стороны, мотивация, по-видимому, является предпосылкой для запоминания более 70% учащихся, заявляющих, что они с большей вероятностью будут помнить те слова, смысл которых их интересует.

Авторы также попытались определить методы запоминания, наиболее часто используемые респондентами, изучающими английский язык, чтобы выяснить, как они приступают к запоминанию структур языка. С этой целью учащимся была предоставлена

анкета, касающаяся различных методов запоминания, которые являются наиболее широко практикуемыми. Респондентам было предложено ответить на некоторые вопросы «да / нет», чтобы определить, насколько активно используются различные методы запоминания. Полученные результаты показаны на рис. 4.

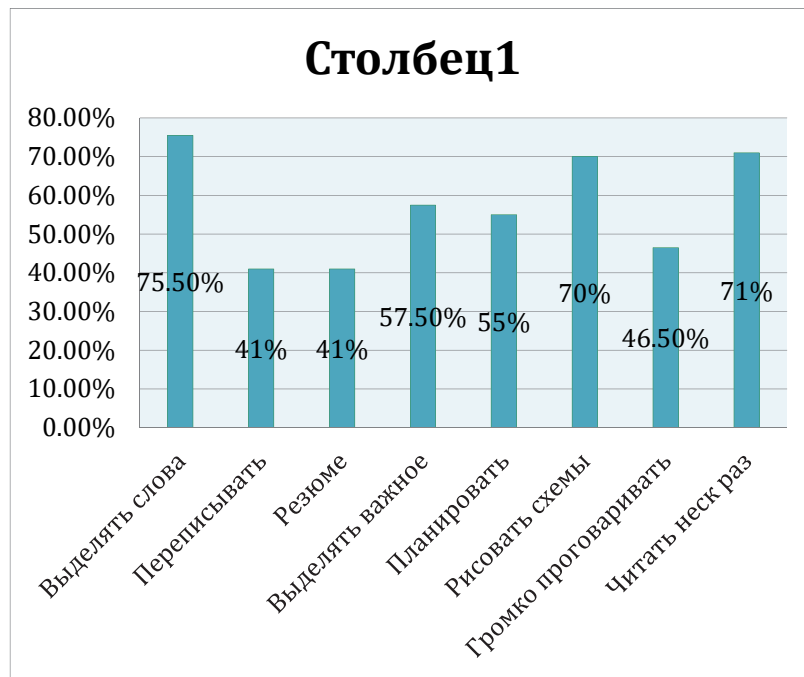


Рис. 4. Распространенность методов запоминания, применяемых учащимися

Подводя итог исследованию методов, которые используются для запоминания учебного материала, взрослыми, изучающими, английский язык, сделаем следующие выводы.

Мероприятия, проведенные до и после учебного процесса, играют важную роль в процессе хранения и консолидации информации. Память подвержена влиянию нового стимула и подвержена влиянию ранее усвоенной информации. Это означает, что событие, которое было запомнено, может быть забыто через неделю не потому, что прошло время, а в результате восприятия новой информации, которая записывает искаженные или удаленные следы памяти. Чем больше мы активны во время и после изучения нового материала, тем больше вероятность забыть приобретенные знания. Если мы тщательно подойдем к изучению информации, то вероятность того, что она будет забыта, снижается, несмотря на влияние последующего опыта и информации.

Как с лингвистической, так и психологической точки зрения реактивация утраченных навыков английского языка требует не только использования различных методов, учитывающих особенности процессов аттриции и факторов, на нее влияющих, но и соответствующей организации учебного процесса с тем, чтобы: английский язык стал инструментом познания и общения учащихся, который «функционирует» параллельно с

русским языком; обучение было активным и имело личную или внутреннюю (intrapersonal) повестку дня; у обучающегося была возможность самоконтроля и самооценки с использованием долгосрочных целей, таких как восстановление прежних уровней языковых навыков, и краткосрочных целей, которые являются конкретными и измеримыми.

Согласно результатам данного исследования процесс забывания L2 начался немедленно и продолжился весь период перерыва в обучении. Таким образом, контакт с целевым (английским) языком не может быть единственной переменной, вызывающей аттрицию: L2 детерминируют различные факторы - психологические (когнитивные и биологические), социологические (отношение к языку и культуре) и социально-психологические факторы (ориентация и мотивация).

Результаты. Теоретическое исследование, проведенное в рамках настоящей работы, позволило сформулировать ряд концептуальных выводов, которые необходимо использовать при разработке методов и средств реактивации утерянных языковых навыков. Эти выводы были проверены в результате проведенного эксперимента и могут быть изложены в виде модели «Повторной активации (реактивации) речевых навыков» (Рис. 5). Основные элементы модели представлены в виде 5 требований к учебному процессу реактивации: активное обучение, комбинация учебы и досуга, профессиональная практика, аффективные и социальные факторы и социальные факторы, мотивация.



Рис. 5. Модель «Повторной активации (реактивации) речевых навыков»

1. Активное обучение

1) важно интегрировать традиционные методы обучения лексике, грамматике с т.н. погруженными действиями (чтение, просмотр фильмов, прослушивание музыки);

2) использование методов припоминания с опорой на основу позволяют учащимся вспомнить и использовать свой собственный опыт обучения;

3) обмен учащимися опытом и использующимися мнемоническими техниками

необходим для выявления лучших стратегий и тактик реактивации;

4) не следует пренебрегать продуктивными навыками – учащийся может разговаривать с самим собой или вести внутренний диалог на английском языке. Осознание внутреннего голоса, по мнению Л.С. Выготского, позволяет шаг за шагом формировать речь [Vygotsky, 1986. P. 178];

5) повторение грамматики или любой лексики необходимо применять на практике как можно чаще в течение всего периода обучения.

2. Управление мотивацией

1) учащиеся должны иметь представление о том, чего они хотят достичь, а удовлетворение их основных потребностей – стать основным элементом мотивационного процесса; образовательная мотивация будет эффективна, в том случае если человек осознает, что его требования, в том числе в получении образования, выполняются. Желание удовлетворить потребности приводит к развитию у обучающегося поведения, направленного на удовлетворение его целей и потребностей. Таким образом, удовлетворение потребностей представляет собой незаменимый элемент мотивационного процесса. Человек, довольный своим результатом, несомненно будет вносить позитивный вклад в реализацию поставленных перед ним образовательных целей и задач, в то время как недовольный – может не только способствовать, но даже действовать таким образом, чтобы возможность реализации этих целей и задач будет исключена. Это подчеркивает важность удовлетворения потребностей учащихся в образовательном процессе;

2) необходим периодический контроль усвоенного материала, т.н. «аудит языковых навыков» как средство определения потребностей учащихся и их активностей; контроль на этапе кратковременной памяти должен сопровождаться ответами обучающихся, выполнением заданий при непосредственном участии педагога. Помощь педагог должен оказывать с использованием наводящих вопросов, благодаря которым учащийся сможет сам найти необходимое решение задания;

3) учащиеся должны использовать предыдущий успешный опыт обучения, напр., школьный, выявив наиболее эффективные для них методы обучения;

4) деятельность учащихся должна быть самостоятельной.

3. Аффективные и эмоциональные факторы

1) учащимся необходимо разработать подход к исправлению ошибок. Важно, чтобы они знали о недостатках и приветствовали исправления собственных ошибок другими учащимися в позитивном ключе, признавая их в качестве возможностей для улучшения речевых навыков. Необходимо разработать «ожидание совершения ошибок» и принимать их как неотъемлемую часть процесса изучения языка; Осуществляя контроль, ошибки учащихся педагог должен воспринимать как признак поиска построения собственной модели изучаемого языка, а не как свидетельство незнания материала [De Bot, Martens, Stoessel, 2004. Pp. 373-386];

2) можно рекомендовать применение подхода "снизу-вверх". Путь «снизу-вверх» в реактивации намечает путь от последовательного, систематического овладения отдельными речевыми действиями (отдельными высказываниями) разного уровня к их последующему

комбинированию, объединению. В основе этого подхода лежит предположение о том, что поэтапное, поэтапное, по уровневое усвоение системы языка, овладение компонентами монологической речи в итоге приводят к умению самостоятельно участвовать в речевом общении – порождать связные высказывания в устной и письменной форме;

3) следует признать связи между аффективными элементами и когнитивным развитием. Крайне важно развивать интерес к стране и культуре языка для поддержки процесса обучения;

4) учащиеся должны четко понимать, что процесс изучения языка – это поступательный процесс. Невозможно полностью узнать язык. Несмотря на то, что постоянное стремление к совершенству должно приветствоваться преподавателем, необходимо устанавливать ограничения.

5) Сочетание обучения и занятий в свободное время

1) получение удовольствия от обучения помогает поддерживать внутреннюю мотивацию и повышать его эффективность, поскольку учащиеся открыты для изучения языка;

2) чтение уже усвоенного учебного материала позволяет учащимся сосредоточиться на лингвистическом аспекте реактивации и в то же время наслаждаться полученным опытом;

3) ежедневные бытовые практики могут быть адаптированы для целей реактивации английского языка;

4) крайне важно общаться и развивать новые социальные контакты с носителями английского языка.

5) необходимо применять интерактивные методы обучения, в т.ч. просмотр любимых фильмов или телесериалов, которые дублируются на английском языке, настройки на компьютере и др. гаджетах, чтение материалов на английском языке в Интернете, общение в социальных сетях.

6) Профессиональная практика

1) важно развить у учащихся понимание изучаемого языка и определить языковые убеждения учащихся, обуславливающие те стратегии обучения, которые используются преподавателями при обучении иностранному языку;

2) необходимо приветствовать регулярность обучения. Задача преподавателя – создать привычку и приверженность к изучению языка;

3) поставленные проблемы обучения должны быть связаны с познавательными интересами учащихся, коррелировать с ближайшими задачами профессионального развития. Преподавателям следует «поставить себя на место учащегося». Именно учащийся и его потребности должны занимать центральное место в учебном процессе. Принятие учащегося, развитие эмпатии – одно из качеств, необходимых для преподавателя;

4) коллективная работа в рамках непрерывного обучения обеспечивает эмотивный компонент обучения. Активные учащиеся и те из них, кто настроен позитивно, испытывают удовольствие от обучения, способны разделить это чувство интереса и любопытства с другими участниками процесса обучения.

Заключение

«Разорванный» или менее частый контакт с языковой группой приводит к потере языковой «беглости». Это значит, что для того, чтобы «сохранить» язык необходимо постоянно «соприкасаться» с лингвистическим материалом. В противном случае языковые знания или навыки теряются.

Применение эффективных методов запоминания при изучении иностранного языка помогает облегчить процесс обучения. Кроме того, важно, чтобы преподаватели признали важность методов запоминания, чтобы иметь возможность реализовывать более личностно-ориентированный подход, благодаря лучшему пониманию процессов обучения. Запоминание, стратегия познавательного обучения, охватывающая весь процесс кодирования, хранения и извлечения информации, является предметом исследований многих авторов и играет сегодня заметную роль в изучении иностранного языка.

Каждый учащийся развивает свои собственные методы запоминания в процессе изучения иностранного языка. Однако информация о методах запоминания поможет педагогу разработать наиболее подходящие стратегии обучения иностранным языкам.

В организации обучения с целью реактивации языковых навыков необходимо учитывать, что у обучающихся должны быть сформированы адекватные качества и умения. Учащиеся должны быть способны действовать самостоятельно, проявлять инициативу, уметь ставить цели и задачи, проявлять творческий подход. Успешная реализация обучения требует создания благоприятной среды, доброжелательного отношения преподавателя и сформированной учебной мотивации.

Теоретическая и практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования в деятельности педагогов вузов с целью повышения эффективности образовательного процесса, совершенствования современной методики преподавания английского языка в вузе с учётом принципов психолингвистического подхода.

References:

1. Anderson R. W. Determining the Linguistic Attributes of Language Attrition. *The Loss of Language Skills*. Rowley, MA: Newbury House, 1982. – 200p.
2. Brown, H.D. *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents, 1994.
3. De Bot K. Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism / W. Lowie, M. Verspoor // Language and Cognition*, 2007. – Vol. 10(1). – P. 7–21.
4. De Bot K. The “Savings” approach to testing vocabulary / V. Martens, S. Stoessel // *The International Journal of Bilingualism*. – 2004. – 8(3). – P. 373–382.
5. Hansen, L. (2011). The acquisition, attrition, and relearning of mission vocabulary. In M. S. Schmid, & W. Lowie (Eds.), *Modeling Bilingualism: From structure to chaos*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
6. Köpke B., Schmid M.S. First language attrition: The next phase / M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, L. Weilemar. – *First Language Attrition: Interdisciplinary perspectives on*

- methodological issues, Amsterdam. – 2004. – S.
7. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition [Online] / S. D. Krashen. Pergamon Press, 2009.
http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf
(Accessed 17th May 2020)
 8. Lambert R. The loss of language skills / B. Freed. – Rowley, MA: Newbury House, 1982. – 243p.
 9. Mehotcheva, T. H. After the Fiesta is over: Foreign Language Attrition of Spanish in Dutch and German Erasmus students. PhD Thesis, GRODIL series (86), University of Groningen / RECERCAT, Pompeu Fabra University; Xu, X. (2010).
 10. Paradis M. L1 attrition features predicted by a neurolinguistic theory of bilingualism. Language Attrition: Theoretical Perspectives / M. S. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer, S. Dostert. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. – 2007. – P. 123–133.
 11. Polinsky M. Structural dimensions of first language loss / K. Beals // Papers from the 30th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. – 1994. – Vol. 2. – P. 257–276.
 12. Schmid M. S. First Language Attrition, Use and Maintenance: The case of German Jews in Anglophone countries. – Amsterdam: John Benjamins, 2002. – 274 p.
 13. Schmid M.S. Foreign language attrition / T. H. Mehotcheva // Dutch Journal of Applied Linguistics. – 2012. – № 1 (1). – P. 102–124.
 14. Thornbury S. How to teach vocabulary. Essex: Pearson Education Limited, 2002.
 15. Timofeyev A.V. Language attrition when learning a foreign language // Society; sociology, psychology, pedagogy. – 2017. – № 11. – C. 159–162. (in Russian)
 16. Vygotsky L.S. The history of the development of higher mental functions. Sobr. works: In 6t. - T.3. - M.: Pedagogy, 1983.- 368 p
 17. Weltens B., Cohen A. D. Language attrition research: An introduction // Studies in Second Language Acquisition. 1989. № 11, pp. 127–133.

Information about the authors:

Marina I. Eliseykina (Yekaterinburg, Russia) – Assistant professor, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign languages, Ural Federal University 19, Mira St., Yekaterinburg, Russia, 620002, e-mail: m.eliseykina@mail.ru

Tamara V. Kuprina (Yekaterinburg, Russia) – PhD, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University, 19, Mira St., Yekaterinburg, Russia, 620002, e-mail: tvkuprina@mail.ru

Acknowledgements:

The authors are grateful to the Russian scientific electronic library (elibrary.ru) for the possibility of the necessary information search.

Авторы благодарят Российскую научную электронную библиотеку (elibrary.ru) за возможность поиска необходимой информации.

Contribution of the authors. *The authors contributed equality to the present research.*

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10080

УДК (UDC)37.022

**Garegin Karhanyan,
Vanadzor Basic School N27 named after Ghevond Alishan,
«Mkhitar Gosh» Armenian-Russian International University,
Vanadzor, Armenia**

***For citation: Karhanyan Garegin G., (2020).
Analysis of Distance Learning in Force Majeure Conditions.
Cross-Cultural Studies: Education and Science
Vol.5, Issue 2 (2020), pp. 92-96 (in USA)***

***Manuscript received: 18/05/2020
Accepted for publication: 15/06/2020***

***The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0***

ANALYSIS OF DISTANCE LEARNING IN FORCE MAJEURE CONDITIONS

АНАЛИЗ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ФОРС-МАЖОРА

Abstract:

Questions about the organization and implementation of distance learning at public schools during force majeure conditions, its pros&cons have been discussed in this article. The effectiveness of distance learning has been enhanced both from the point of social pedagogical expedience and remote learning tools. In the wake of COVID_19 pandemic, during emergencies massive isolation of people is regarded as a force majeure condition in the educational system. And, hence distance learning has been observed as an alternative way of learning. On the basis of research and survey results, made among the parents of RA different school pupils, future perspectives of distance learning have been indicated. Taking into consideration social pedagogical, technical equipment, program-ensuring point of view, the observation of this issue reveals that during the force majeure conditions distance learning is so far the best alternative learning method, but it can never fully replace the traditional classroom learning system. About 97.7 percent of the parents participated in the survey had the same opinion, pointing that distance learning not only obstacles the socialization, but also causes some serious health and psychological problems. Therefore, some elements of distance learning, which refer to obtaining and transmitting the information, can be included in the educational process.

Keywords: Public school, emergencies, alternative learning, educational methodology basis, socialization

Introduction

The rapid change of worldwide economy, as well as the quick development tempo of Information Technology (IT) and its influence on the education, brought the necessity to modernize the educational system and to review the educational paradigms.

In the conditions of open society, education cannot be developed locally, as the global development of science and technique inevitably affects the different levels of education and brings the necessity to change them. A vivid example is the need to use different Information Communication Technology (ICT) in different levels of education and so on [1,page 90].

The investment of digital technologies in the educational system stimulated the creation of new methods, ways and remote learning tools. In the result of this the necessity to improve the process of distance learning in all educational levels was risen, being regarded as an essential component of modern education.

According to UNESCO predictions, the learners will spend only 30-40% of the learning period in the auditoriums, the other 40 % will be spent on the distance learning using modern means of communication, and the rest of the time will be spent on self-education [2, page 8]. In this point, to be fully involved in the distance learning, it is very important to raise the individual responsibility of learners, their skills to self-education and the level of media literacy.

The main advantage of distance learning is its humanistic nature and the attainability for the wide range of society. Having a great use of modern information technology the disabled, adults, specialists who need training, self-educated people, pupils who are left out of education for some reasons can participate in distance learning. The students can study in any higher educational institutions from their homes, thus saving the money they would spend on living and learning abroad. One of distance learning advantages is its flexibility. The learners can manage their time and can study when they want and where they want without spending money on transport and other educational resources.

In the wake of COVID-19 pandemic during emergencies, the role and meaning of distance learning essentially changes and its innovations can differ in different countries.

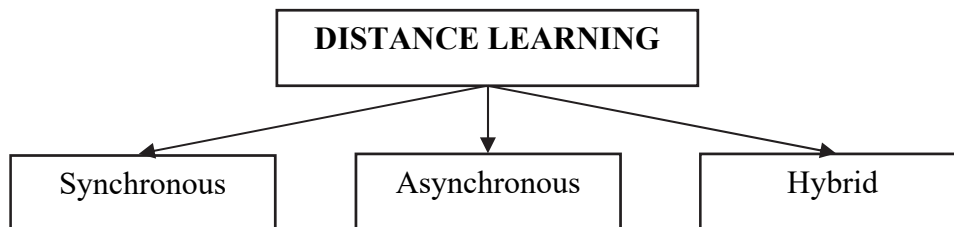
The aim of the work is to study and analyze all the questions and problems of distance learning during the emergencies in the Republic of Armenia. As a basic investigation method, online surveys are chosen.

In RA during the COVID-19 pandemic all, the educational institutions were closed and alternatively distance learning was chosen instead. It provides the existence of remote learning tools, which include not only technical equipment and internet, but also a great number of multifunctional effective websites, educational methodological programs and teaching interactive material. The absence of some of these tools caused some mess at first, which was also because of

teachers' pupils' and parents' negative psychological attitude.

The process was organized with such different media tools, some of which were not even planned for distance learning. Another vivid problem was the teachers' insufficient knowledge level on organizing distance learning and their media literacy. In addition, the parents were not ready for the distance learning, because not all the children were provided with computers or other technical resources. Taking into account all the problems in this sphere The RA government reacted very quickly to all these obstacles. One of the major steps was to start different debates on the organization of distance learning, which aimed to solve numerous problems of further distance learning process.

It is also a problem to create and launch distance learning management multifunctional systems, which will allow implementing the learning process all together in the same environment. Such management systems will give the teacher an opportunity to manage the learning process more effectively and to assess knowledge and potency of learners objectively. The absence of teaching interactive ways makes a teacher-centered learning a dominant one. According to the demand of beneficiaries and problem solving expediency, distance learning can be divided into 3 types-synchronous, asynchronous and hybrid (mixed) (Pic.1)



Picture 1

During normal and force majeure conditions, the above-mentioned 3 types, with appropriate use of each, can help to solve some distance learning problems.

Materials and Methods

The analysis of the situation showed, that there are some obstacles for the full and massive use of distance learning. State governmental bodies, experts, pedagogues and information technology specialists work on the solution of these problems. Among the obstacles for distance learning development we can mention the absence of objective assessment, the lack of distance learning methods and technologies, the lack of computers for both the teachers and the learners, some legislative problems, the absence of digital multifunctional management systems (Virtual university, school and other websites), not using the synchronous and asynchronous models, the low level of teachers' media literacy and the learners individual responsibility.

During force majeure conditions the innovations of distance learning allow to study them from another point of view, leaving aside the previous observations, which are somehow limited and do not fully reflect the whole essence of distance learning [2,page 6; 3; 4,page 236; 5].

In order to evaluate the efficiency of distance learning in the emergencies we have made online surveys among the parents in order to find out all the problems. To be able to evaluate everything right, both city and village high, basic and special schools, more than 5000 parents (respondents) participated in the survey. In particular, its purpose was to find out the existence and types of technical means, used during the distance learning, internet availability, the online websites used for the teaching, the period spent on the distance learning, as well as some questions about teacher-pupil, teacher-parent relations. The results of the survey showed that distance learning is so far the best alternative way of education during force majeure conditions. However, from the social pedagogical, psychological and technically equipped point of view, the existing educational and technical resources are not fully used in the distance learning, plus the low level of beneficiaries' media literacy.

One of main goals of the survey was to reveal some distance learning elements, which can be used in normal conditions taking into consideration the learners' psychological characteristics and the social-pedagogical demands presented to them.

Considering education as a united system of teaching and upbringing, we can say, that distance learning with its current learning tools is not able to provide pupils with comprehensive education. First, we have to speak about the upbringing component. Even if it is possible to realize the share of knowledge and to develop some skills, the socialization and valuing of the learners fall behind. The online hours, which the learners spend according to the school curriculum and timetable, have increased the permissible health limit. In addition to it, during the online process the learners are busy and stressed all the time. Taking this into account, also the fact that parents are employed in non-emergency situations, it is not convenient to make full transition to distance learning. This point of view is expressed in the parents' answers; about 77.7% want their children to continue their education in classrooms, 20% of them wants partially. The survey results showed that 31.5 % of the distance learners sit 5-6 hours a day in front of computers, about 41.3%-3or 4 hours, which is very harmful for health.

Conclusion

In our opinion, some elements of education can be realized through distance learning, thus stimulating the learners to develop their working skills and to self-educate.

The modern teaching methods, multimedia technologies in the teaching process, use of distance methods and finally the aim of having continuous education tend to find new approaches. They prompt those ideological directions, on which the next paradigmatic model of education should be based [6, page 662].

To sum it up, during force majeure conditions distance learning is regarded as the best alternative way of general education, but in non-emergency situations it cannot fully substitute the traditional classroom learning system, as it causes socialization obstacles, health and psychological problems for the learners.

References:

1. Tsaturyan, A., Shahbazyan A., Hanrakrtakan hamakargi voraki gnahatman nor motetsumner: Krtutyuan voraki chapman, gnahatman himnakhndirner: Kh. Abovyani anvan haykakan petakan mankarjakan hamalsaran; Erevan 2015- ej 90-94
2. Kh. Bezirjyan, V. Khachatryan, G. Hovhannisyanyan, S. Babayan.-Erevan HH petakan karavarman academia, 2017t.-152 ej:
3. Lishmanova H. A., Pimicheva M. A. distantsionnoe obuchenie I ego rol v sovremennom mire// Nauchno-metodicheski elektronni jurnal "Kontsept"-2016.-T.11.-C.2216-2220.-
URL:<http://e-koncept.ru/2016/86472.htm>.
4. Sharov Vasili Sergeevich Distantionnoe obuchenie :forma, tekhnologiya, sredstvo//IzvestiyaRGPU im. A. I. Gertsena. 2009N 94.URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoeobuchenie-forma-technologiya-sredstvo> (data obrashenoya :30.05.2020).
5. Casarotti, M., Filliponi, L., Pieti, L. & Sartoni, R. (2002) Educational interaction in distance learning; Analysis of one-way video and two-way audio system. PsychNology Journal, 1(1), 28-38
6. Tsaturyan A. M. Pedagogicheskie paradigmi kak universalni podkhod k izucheniyu estestvennikh distsiplin. Pervi Mejdunarodni virtualni forum v Yaponii po rusistike, culture, pedagogike. "Sotsiokulturnie I filiologicheskie aspekti v obrazovatelnom I nauchnom kontekste". Nauchni jurnal. Statyi, dokladi Mejdunarodnogo foruma v yaponii 2014 goda, s.661-665.

Information about the author:

Karhanyan Garegin Gagik (Vanadzor (Lori Province), Armenia) - Lecturer in "Mkhitar Gosh" Armenian-Russian International University (Ra Lori Province, Vanadzor Tigran Metsi Ave., 30a building. Director of Vanadzor Basic School N27 named after Ghevond Alishan (RA Lori Province, Vanadzor Taron 4 Zeytuni st., 3-/4 building).
gkarhanyan@gmail.com mobil/Whatsapp: +37499002280

Acknowledgements:

The author are grateful to the Russian scientific electronic library elibrary.ru for the possibility of the necessary information search and special gratitude to Armen M. Tsaturyan, Doctor of Education, Professor, Vanadzor State University named after Hovhannes Tumanyan, for scientific counselling.

Contribution of the author. The author contributed equality to the present research.

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10081

УДК (UDC) 378.1

**Ecaterina A. Tarna,
«I. Creanga», State Pedagogical University Chisinau, Moldova
Mariana A. Goras,
Ministry of Education, Culture and Research, Chisinau,
Republic of Moldova**

**For citation: Tarna Ecaterina A., Goras Marina A., (2020).
Academic Adaptation – Intensive Process of
Preparation for Professional Adaptation.
Cross-Cultural Studies: Education and Science
Vol.5, Issue 2 (2020), pp. 97-106 (in USA)**

Manuscript received: 26/03/2020

Accepted for publication: 15/06/2020

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

ACADEMIC ADAPTATION – INTENSIVE PROCESS OF PREPARATION FOR PROFESSIONAL ADAPTATION

АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ - ИНТЕНСИВНЫЙ ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Abstract:

This article analyzes various concepts regarding the need to optimize the process of adapting beginner teachers to ensure the continuity of the career path. From the academic literature researched by us, we will note only some of the multiple perspectives of professional adaptation, taking into account the following dimensions: *pedagogical adaptation* (educational aspect), *psychological adaptation* (teacher personality) and *sociocultural adaptation* (socio-cultural and relational values). The most important theoretical approaches and explanatory models are reviewed, regarding the relationship between academic adaptation as a difficult moment of adaptation in the university environment and the difficulties of professional adaptation, noting the observed impediments.

In the Republic of Moldova, the concepts of *academic adaptation* and *professional adaptation* were approached from various aspects of the theory and practice of human resource management in education, advancing research with an innovative character and relevant to the field of reference. In our view, when analyzing the theoretical and practical aspects, especially regarding *beginning*

teachers (without professional experience) and *professional adaptation* or the factors involved in *optimizing the professional adaptation process*, professional maladaptation must be understood restrictively, *depending on the personality of the teacher and on the culture of the professional environment*. To this end, beginning teachers need to have two types of information about the environment and about themselves: 1) regarding the culture and requirements of the educational environment and 2) regarding their own level of adaptation and flexibility. In this article are presented some practical ideas, through which we argue that *optimizing the professional adaptation of beginning teachers* begins with *academic adaptation*, which involves adaptation in the educational environment, adaptation to the characteristics of academic tasks. Therefore, a successful process of professional adaptation for teachers begins in the university environment and must contain special programs in which all employees in that field will be invited to participate.

Keywords: adaptation, academic adaptation, professional adaptation, beginning teachers

Introduction

In the general sense, *professional adaptation* is the process of easing a person in the professional environment, of adapting them to the work requirements and behavior of the work group. Of course, a first requirement in the process of *optimizing the professional adaptation of beginning teachers* is that as new employees they should always have a *clear and precise goal*. From an adaptive point of view, it is extremely important to both form a consistency of high organizational value and to develop the potential for change [3], [4], [13].

In current research, *professional adaptation* is evaluated on the idea of how new employees are able to cope with the stress specific to the professional environment. In our view, for beginning teachers, who have recently completed their studies and do not have professional experience, the first period of adaptation is strenuous and difficult to achieve. During this period, beginning teachers feel a state of uncertainty caused by the "employment shock", nurturing feelings of confusion and professional dissatisfaction. Based on the theoretical essence of the term *professional adaptation* identified in the literature, we must mention that the adaptation of the new employee can be monitored both informally (values, reactions and behaviors observed by the employer) and formally (activities specifically designed for that the new employee being introduced to the professional group with which he will collaborate). In particular, it is advisable to develop an *individual vocational adaptation program*, defined according to personal needs, to organize certain meetings, support sessions and professional development. If the adaptation of the new employee is not monitored, it can lead to professional dissatisfaction, reduced motivation, reduced involvement in the activities organized by the institution, non-adherence to the values of the institution, poor performance, etc. In addition, if there are many informal "antagonistic" groups in the collective, then joining the organizational culture becomes even more difficult [3], [4], [5], [11].

Certainly, the socio-economic transformations of our society influence the process of professional adaptation and give a special topicality to the researches dedicated to the adaptation of the beginning teachers. In our opinion, for educational success, it is important that each beginning teacher adapts easily and quickly to the new organizational requirements, complies with them without difficulties and achieves a balance between their own personality, work schedule requirements and student personality. In this context, professional adaptation is a result of the

interaction between the personality structure of the individual and the characteristics of the professional environment. It is also understood that adaptation to work requirements is a complex and a multidimensional process. In this sense, we consider that the adaptation to the current educational process, to the new ever-changing conditions of life, to the generation of students with modern visions, requires support for psychological balance and continuous training of the young specialist. Summarizing the stated ideas, we can state that professional adaptation, especially for beginning teachers, is a major issue that requires serious attention and complex research.

Theories and methods

Research on occupational adaptation has a considerable degree of relevance in that the dimensions analyzed can be used to develop a person's adaptive competence in a given environment. Professional adaptation involves a unique form of socio-cultural adaptation, which reflects the extent to which the new employee will be able to meet the requirements regarding organizational behavior, the accumulation of new information necessary for socio-professional integration [1], [5], [7], [13], [16].

From the perspective of understanding and using correctly the concepts used in this article, we will analyze some definitions starting from the explanation given by Jean Piaget [9, p. 95], who states that *there is adaptation when the organism changes depending on the environment, and this variation has as an effect a balance of changes between the environment and the organism, favorable to its conservation*. From this point of view, the initial process of professional adaptation must be understood as a *process of change for a better fit to the conditions of the professional environment*, more precisely, with the norms and requirements of the organization in which the new employee finds himself. This major goal involves the harmonious development of a personality capable of exercising and accepting some professional roles in relation to their own aspirations. Adaptation, mentions J. Piaget, results from the balancing of two processes: *assimilation* and *accommodation*. By *assimilation* is meant the changes that the body imposes on the objects of the surrounding world, and by *accommodation*, the opposite phenomenon, consisting in the modification of the actions of the individual in relation to the environment [ibidem, p. 20]. Therefore, in the first professional interactions between beginning and experienced teachers there is a *period of accommodation and assimilation*. Obviously, both beginning and experienced teachers focus their efforts on common goals, but their contribution differs in terms of quantity, quality and intensity. During this period, beginning teachers need moral and professional support.

The author Emil Păun [8, p. 169], quoting Lacey, identifies four stages of the professional development of the beginner in his first year of activity:

- the first period - the "honeymoon" is dominated by the euphoria of the beginning;
- the second period is dominated by the effort to understand the characteristics of the educational activity - curriculum, methodological aspects - and to adapt to the requirements arising from those;
- the beginning of a possible crisis of adaptation if the problems faced in the previous stage did not have the optimal solutions;
- it is the survival or, depending on the situation, the recognized and assumed failure.

Without proposing a detailed presentation of the psychic mechanisms in the stated stages, we emphasize that the lack of balance can be felt by beginning teachers as unpleasant and is remedied by the psychic process of balancing, *adjusting schemes by assimilation and accommodation*, which, in the end, they lead to professional adaptation.

By *assimilation*, new environmental information is integrated in the existing cognitive structures, and by *accommodation* structural changes occur in accordance with the assimilated information. If one of the two processes is disproportionate in relation to the other, the necessary balancing is not achieved, adaptation is not obtained, mention M. Zlate and V. Negovan [15, p.10]. As a deduction from what has been recorded so far, we can say that the *adaptation is operational throughout life*.

Analyzing the stages of personality development, G. Allport [2], M. Golu [6], P. Popescu-Neveanu [10], M. Zlate [14], A. Rean [16], noted the *first phase as an adaptation phase*, which involves the assimilation of common standards and the mastery of appropriate forms and means of action. One who joins a new community cannot stand out as a personality before *accepting the existing norms*. Therefore, if the teacher is not able to overcome the difficulties of adaptation, he will develop qualities that lead to personality disorders. All these clarifications have a common theoretical character, because at the level of some applied researches the distinction of these concepts is fused in the following reality: the *professional adaptation of the beginning teachers includes psychological, social, organizational and pedagogical implications*, set on the following objectives: 1) assisting the new employee in getting acquainted with work requirements; 2) optimizing the adaptation process in the professional group; 3) creating a climate of security, confidentiality and professional affiliation.

Analyzing various statements and remarks attributed to the process of *professional adaptation of beginning teachers*, we must emphasize that the implementation of *professional adaptation programs* is useful for students, beginning teachers and for pedagogues with professional experience who have been promoted or transferred to other schools.

In addition, professional adaptation is built in correlation both with the ability to process information correctly and with the development of communicative, organizational and relational skills. An incorrect assessment or insufficient knowledge of one's own skills and personality traits can have a negative impact on the process of professional adaptation. Adaptation is experienced by many teachers as a form of suffering, states Emil Păun [8, p. 155].

For these reasons, often adapting to professional requirements involves the gradual abandonment of professional illusions built on the basis of the ideal student, described and inoculated during the initial training.

Results

In addition to the ideas set out above, in the following we will try to show why the optimization of the process of adaptation of beginning teachers begins in the university environment. In accordance with the stated opinions, we consider that the initial training of teachers must be

understood as a *process of anticipatory professional adaptation*, having increased control over the process of academic adaptation, because during the university certain representations are formed about the teaching profession. In this sense, scientific evidence has been provided for the idea that ensuring the adaptation of the student pedagogue in a special environment (educational environment) and overcoming the difficulties of adaptation, requires increased special attention to the factors involved in the adaptation process, taking into account the dimensions of - *pedagogical adaptation* (instructive-educational aspect), *psychological adaptation* (personality) and *sociocultural adaptation* (sociocultural and relational values) [13].

Research conducted during the 2018-2019 academic year, on an experimental group of 52 subjects: 26 *beginning teachers*, working in pre-university education for no more than 1 year and 26 *beginning students*, year 1, without academic experience, allowed us to find that: there is a real correlation between academic adaptation and professional adaptation. Therefore, both beginning students and beginning teachers need support and guidance towards developing adaptation skills.

We specify that the experiment was organized at the discovery level, targeting the study of unadulterated facts without interventions, applying the tools selected in accordance with the purpose, objectives and operational indicators of the research. In this order of ideas, the objectives were established: 1) ascertaining the state of affairs existing at the moment of initiating the experimental investigation regarding the *level of communicative and organizational skills*; 2) ascertaining the state of affairs existing at the moment of initiating the experimental investigation regarding the *level of adaptation*.

Starting from the idea that communicating means expressing what you feel, meaning your inner world and to highlight the communication and organizational difficulties faced by respondents in the first period of adaptation, we offered each participant the opportunity to find out their *level of communicative and organizational skills*.

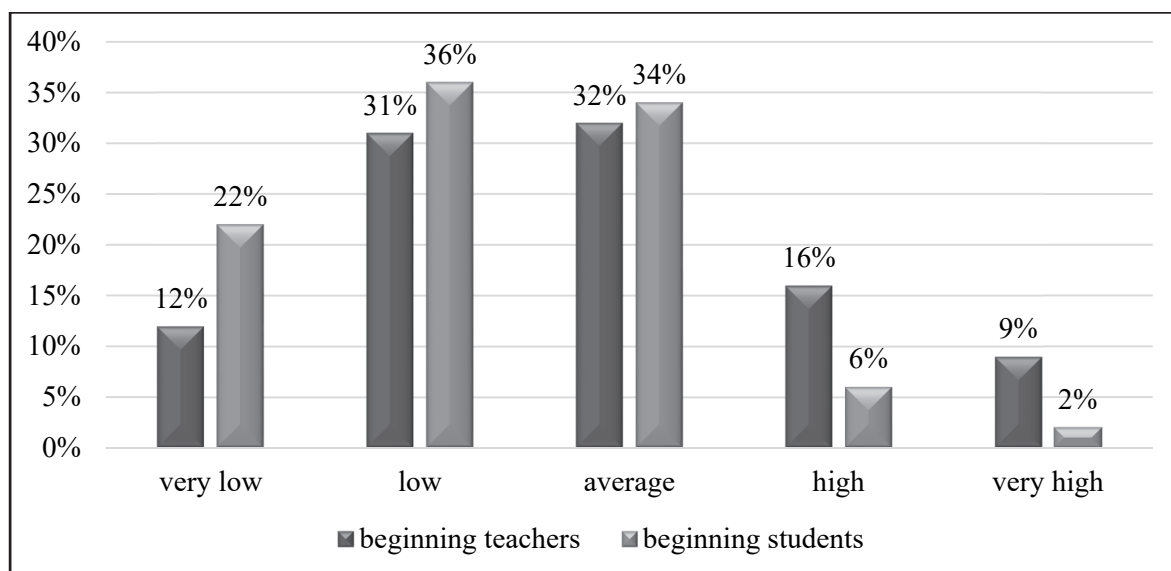


Figure 1. Values of communicative skills (beginner teachers/beginner students)

As previously specified, an important requirement in *professional adaptation* is the development of *communicative and organizational skills*, and for this purpose, all answers to the indicators of this two-dimensional component were analyzed: 1) to identify *communicative skills*: respondents' interest in communication; accommodation to a new team; reaction to requests or requests; attitude towards relationships; contact with strangers; and 2) for identifying *organizational skills*: the ability to guide in difficult situations; initiative; entrepreneurial spirit; perseverance; ambition; predisposition to organizational work; independence in relationships and self-critical spirit; self-control and firmness in decisions.

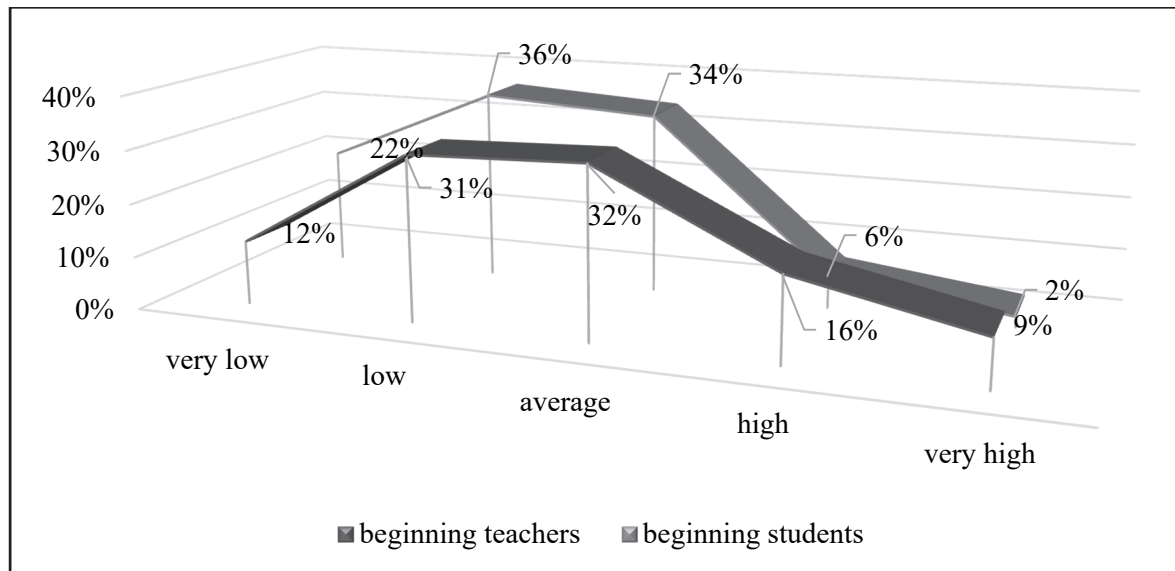


Figure 2. Comparative average values (communication skills)

As we can see in Figure 2., a small number of beginner teachers - 9% and beginner students - 2% demonstrated a *very high level* of communication skills, showing an insignificant interest in the established indicators; 12% of beginning teachers and 22% of beginning students showed a *very low level*, expressing non-involvement, inactivity or being self-contained, do not communicate, seek to be alone, rarely offer help to colleagues; 31% of beginning teachers and 36% of beginning students have shown a *low level* and those have great difficulties in communication, avoid relationships, hide their eyes, speak little and rarely, are shy, always feel "superfluous", they are not interested in certain activities to avoid failure, they are critical, they are insecure in their own strength, they are nervous, they show dissatisfaction with those around them. The results obtained showed a small difference at the *average level*: 32% of beginner teachers and 34% of beginner students have certain *communication skills* and are open to communication; 16% of beginner teachers and 6% of beginner students demonstrated a *high level*, being open to communication and relationships. Obviously, the importance of communicative skills in the process of professional adaptation is related to the organization of the interaction between those who communicate, ie in exchange not only for knowledge, ideas, but also for actions. In other words, the development of communicative skills from the perspective of professional adaptation involves the organization of joint actions, which allows the interlocutors to carry out a joint activity. Thus, based on the data presented in Figure 1 and Figure 2 we can mention that the tested subjects show low values on *communication skills*.

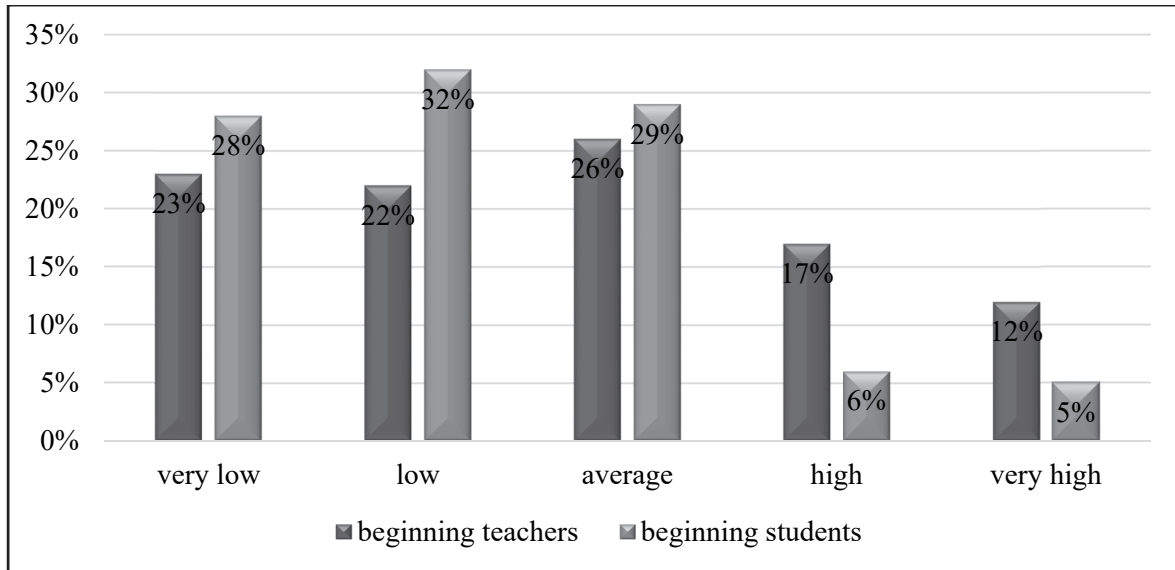


Figure 3. Results of organizational skills (beginning teachers / beginning students)

Obviously, the *organizational skills* can be observed during the approaches to taking relational decisions in the process of adaptation. In this sense, the idea is accepted that the choice of a certain organizational behavior depends on the context of the task to be performed, the desire for collaboration and motivation, the credibility and competence of beginner students, but also the professionalism of teachers.

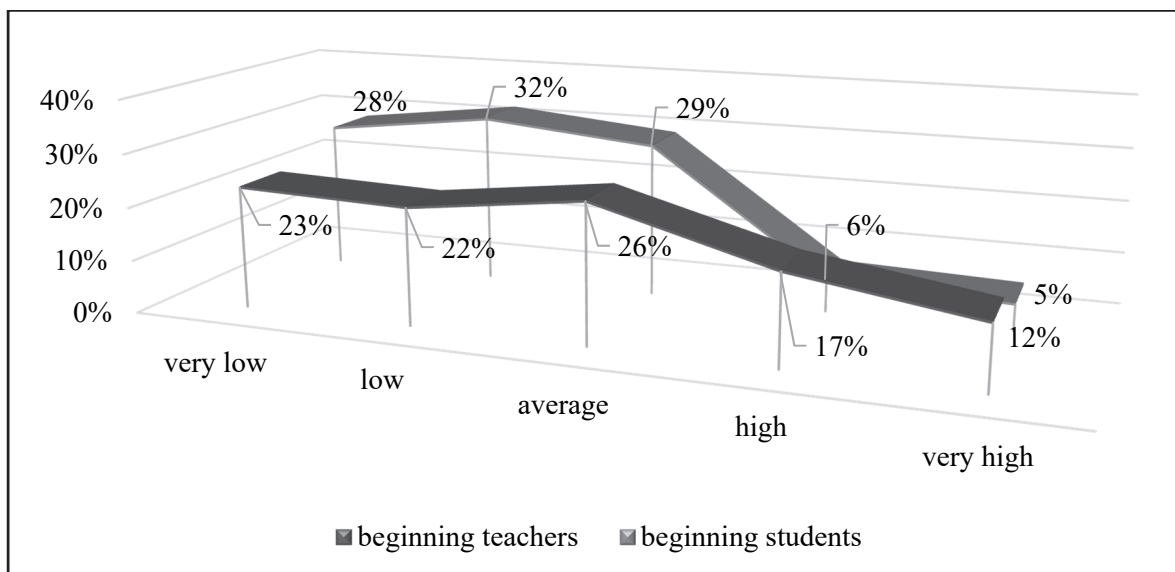


Figure 4. Comparative average values (organizational skills)

As we see in Figure 4., also a small number of beginning teachers - 12% and beginning students - 5% demonstrated a *very high level* in terms of organizational skills, showing an increased interest in the established indicators; 23% of beginning teachers and 28% of beginning students showed a *very low level*, expressing passivity, disinterest, not getting involved and not accepting changes; 22% of beginning teachers and 32% of beginning students have a *low level* and are those who find it difficult to navigate in a critical situation. Also, the results obtained showed a significant difference at the *average level*: 26% of beginning teachers and 29% of beginning

students have certain *organizational skills*, but do not like to be in the spotlight; while, 17% of the beginning teachers and 5% of the beginning students demonstrated a *high level*, being interested in the organizational process during the professional adaptation period. Certainly, *the importance of communicative and organizational skills in the process of professional adaptation* acquires observable dimensions in interpersonal and group relationships, in organizational behavior and promoted communication style. In this regard, an in-depth analysis of the adaptation process should include knowledge of one's own communication and organizational skills in order to develop them during training. Thus, both the development of communicative and organizational skills and professional adaptation involves operating with a series of factors and indicators that constitute the reference system for the level of achievement of the interaction between personality and all environmental conditions.

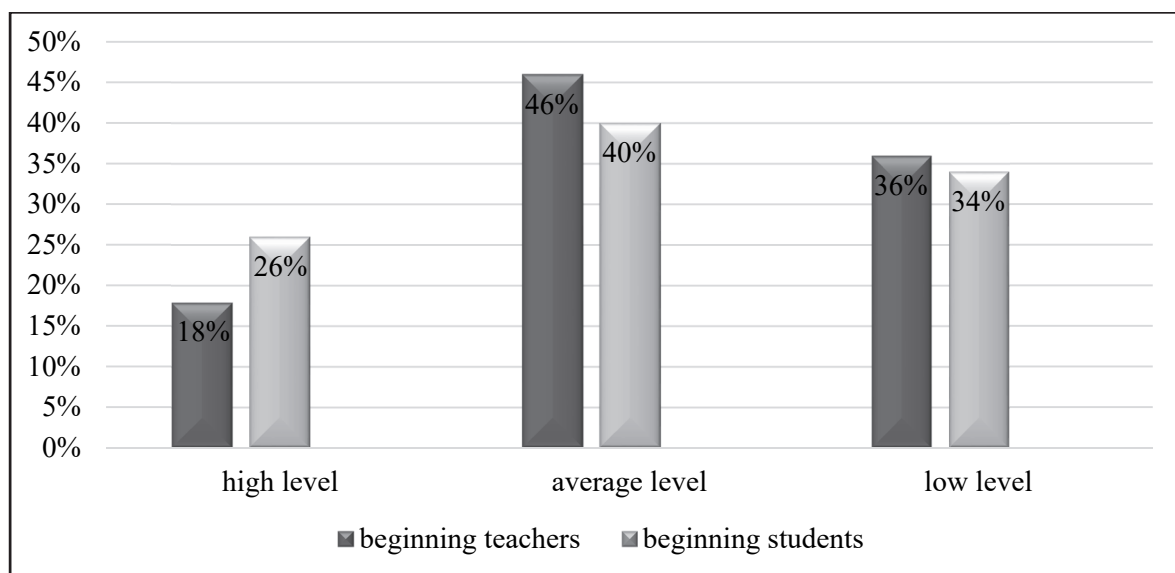


Figure 5. Distribution of values regarding the level of professional adaptation

The data presented in Figure 5 reveals the following picture of adaptation in the first period: *average level of adaptation* - 46% of beginner students and 40% of beginner teachers; *low level of adaptation* - 36% of beginner students and 34% of beginner teachers; *high level of adaptation* - 18% of beginner students and 26% of beginner teachers. As we can deduce from Figure 5, most of the respondents from both experimental groups have various adaptation difficulties. The results presented show that respondents with a *high level of adaptation* do not need major additional interventions in the adaptation process, they have their own adaptation strategies and are easily integrated in both the university and the professional environment. Respondents with *medium degree of adaptation* and those with *low degree of adaptation* need counseling, development of adaptation skills by implementing programs to optimize the level of adaptation.

Conclusion

Traditionally, when we think of the educational environment, the reference framework is that of the *open psychosocial climate*, a concept used more often in social psychology, but which is particularly important for all areas, because being unfavorable can generate many adaptation difficulties. Of course, the educational environment must support new employees. It is subject to

rules of professional ethics that are found in the organizational culture and policy, and, obviously, in the individual ethics of employees in management positions, responsible for adapting new employees. In such circumstances, the adaptation process requires the application of programs focused on the dimensions of: *prevention* - continuous process; *remediation* - intervention process and *optimization* - development process.

In our view, academic adaptation is an intense process of preparation for professional adaptation. Certainly, in the Republic of Moldova, the teaching profession is a strategic one. A successful professional adaptation is also supported by a legislative basis in the field. In the absence of adequate support, both students and beginning teachers will feel professional dissatisfaction and will give up on this noble occupation. Currently, more and more emphasis is placed on *teambuilding* - intensive training with members of an organized work team to develop cooperation, improving organizational communication, clarifying individual objectives in relation to organizational ones, integrating new members into the group, developing organizational culture, increasing participants' self-confidence and mutual trust within the team, the development of communication within the team, the development of interpersonal skills, etc. The purpose of a professional adaptation program must be oriented on the following dimensions: development of adaptive and integration skills, personality development, development of communicative and organizational skills, development of flexibility and self-control skills, positive self-awareness, acceptance and understanding of others, development of positive thinking, strengthening confidence in one's own cognitive abilities. Obviously, models and strategies for optimizing the level of professional adaptation can protect the new employee against emotional disturbances and negative effects on health. There are several categories of indicators of the quality of knowledge of the degree of professional adaptation: performance translated into skills, psychosocial integration in the group, satisfaction in the institutional context specific to the educational environment, behavioral norms and organization of activities, attitudes and work style, emotional states and motivation, communication and interpersonal relationships, etc. All these dimensions are correlated, their convergence being an indicator of their own skills that will facilitate adaptation and, obviously, professional success. In our view, the professional adaptation of teachers is an organized and dynamic process, which takes place in several stages and must be understood as a process that begins with academic adaptation.

References:

1. Adams G., Berzonsky M. Psihologia adolescenței. Iași: Polirom, 2009.
2. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. București: E. D. P., 1981.
3. Andrițchi V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012.
4. Callo T. Calitatea cadrului didactic ca intensiune. Didactica Pro. 2008, nr. 4-5 (50-51).
5. Cojocaru-Borozan M., Țărnă E., Sadovei L. Integrare socioprofesională prin discurs didactico-științific. Chișinău: UPSC. 2014.
6. Golu M. Dinamica personalității. București: GENEZE, 2003.
7. Matthews G., Deary I. Psihologia personalității. Iași: Polirom, 2005.
8. Păun E. Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactica. Iași: Polirom. 2017.

9. Piaget J. Psihologia inteligenței. București: Editura Științifică, 1965.
10. Popescu-Neveanu P. Personalitatea și cunoașterea ei. București: Editura Militară, 1969.
11. Selye H. Istoria sindromului general de adaptare. București: Editura Științifică, 1955.
12. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău. Institutul de Științe ale Educației, 2006.
13. Țărnă E. Adaptarea studentului în mediul universitar. Chișinău: UPS "I. Creangă", 2013.
14. Zlate M. Eul și personalitatea. București: Editura Trei, 2008.
15. Zlate M., Negovan V. Adaptare și strategii de adaptare. Probleme fundamentale ale psihologiei și științelor educative. București: Editura Universității, 2006.
16. Rean A. Psihologia adaptații lincinosti. SPb: Praim, 2006.

Information about the author:

Ecaterina Țarna (Chisinau, Moldova) - Doctor of Pedagogics, Associate professor, Chisinau Pedagogical State University „Ion Creanga”, Moldova. Academic teaching experience and areas of scientific interest: pedagogy, psychology, communication, conflictology. More than 60 publications national and international. Latest projects: "Consolidation of freedom of opinion in the Republic of Moldova", implemented in the Republic of Moldova with the support of Deutsche Welle Akademie and the Federal Ministry for Economic Cooperation and Development of Germany (2015-2019); Postdoctoral research project " The pedagogical values of developing non-conflictual attitudes in students from the professional integration perspective ", sponsored by the Ministry of Education, Culture and Research and the National Agency for Research and Development, implemented at the State Pedagogical University "Ion Creangă" (2019-2021). e-mail: ec.tarna@gmail.com

Mariana Goras (Chisinau, Moldova) - Deputy Chief, Education Department, Ministry of Education, Culture and Research, Chisinau, Republic of Moldova. Doctoral School "Educational Sciences", State Pedagogical University "Ion Creangă" from Chisinau. Research topic: "Optimizing the professional adaptation of beginner teachers" (5 publications). e-mail: mariana.goras@yahoo.com

Acknowledgments:

special gratitude to Silistraru Nicolae, dr. hab., Professor, for scientific counselling.

Contribution of the authors. The authors contributed equally to the present research.

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10082

УДК 81-13

**Olga Ryabova, Maria Ryabova
Russian New Universit, Moscow, Russia**

**For citation: Ryabova Olga, Ryabova Maria, (2020).
On the Question of Choosing Approaches to Teaching
Russian as Foreign Language.
Cross-Cultural Studies: Education and Science
Vol.5, Issue 2 (2020), pp. 107-114 (in USA)**

Manuscript received: 08/05/2020

Accepted for publication: 15/06/2020

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

**К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО
КАК ИНОСТРАННОГО**

**ON THE QUESTION OF CHOOSING APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN
AS FOREIGN LANGUAGE**

Abstract:

This article is devoted to teaching Russian as a foreign language. It presents the authors' views on the problem of teaching RFL and offers their own methods based on personal experience. The authors do not consider their proposed approach to the problem to be the only correct and mandatory one. They express the opinion that each teacher's work is individual and unique. No lesson can be repeated again. This is a phenomenal phenomenon. And this phenomenon depends on many factors. Some of these factors are mentioned in the article and serve as an illustration of the opinion expressed by the authors on the problem.

Continuing this topic, the authors offer readers a methodological approach that they adhere to when working with foreign students and explain the reasons for choosing this method. They pay attention to the specifics of teaching RFL and the main aspects of their work. They point out the most important areas of work with Russian language students based on their own opinion and experience.

The article draws attention to the method of conscious approach of students to the proposed

material. This approach to learning is considered by the authors to be one of the most important in the process of learning a foreign language. And in this regard, describe the way in which the method of conscious approach will be most successfully implemented.

The authors believe that the materials they developed will structure the grammar of the language and present it as a clear visual system. They hope this will help teachers and students work together.

Keywords: problems of RFL, method, way, conscious approach, phonetics, structuring, grammatical tables

Ведение

Преподавание РКИ имеет свою историю и свои традиции. Методы работы могут быть многочисленны и разнообразны. Они могут быть традиционными или современными, но в основе любого метода лежит главное, определяющее стремление - научить иностранного учащегося русскому языку (в той степени, в которой это ему необходимо), показать его богатство и красоту. Цели обучения русскому языку тоже могут быть разными. Так, русский язык необходим:

- для учёбы в России,
- для работы в России,
- для работы, связанной с Россией,
- для длительной или постоянной жизни в России,
- для знакомства с русской культурой, искусством, историей,
- для кратковременного посещения страны и т.д.

В зависимости от цели и времени пребывания в России учащихся преподаватель выбирает определённые методики работы с ними. Также важную роль в выборе способа преподавания играет личность самого преподавателя, его понимание задачи, взгляды на проблему и, конечно, опыт работы. Исходя из всего вышесказанного, мы предполагаем, что именно этими факторами руководствуется преподаватель, решая, какой методики он будет придерживаться в каждом конкретном случае.

Теория

Роль учителя, уровень его компетентности в процессе обучения РКИ трудно переоценить [5]. Однако этого тоже может быть недостаточно, т.к. любой преподаватель, занимающийся проблемами РКИ, знает, что, несмотря на выбранную им методику, занятия в различных группах будут совершенно разные: нельзя одинаково повторить один и тот же урок (имеется в виду определённая тема), например, в следующем году или даже на следующем занятии, но в другой группе. Такой феномен объясняется следующим: многое в работе преподавателя зависит от личности учащегося; от его индивидуальности; от состава группы, т.е. многонациональна она или однородна, одного возраста или разновозрастная; от количества учащихся в группе; от их религиозных взглядов; от целей

и задач обучения, т.е. все ли одинаково заинтересованы в процессе учёбы и в её конечном результате, или же некоторые студенты просто «отбывают» на занятии «повинность»; от атмосферы, царящей внутри группы, т.е. доброжелательны ли студенты друг к другу, или же между ними существуют явные или скрытые противоречия; от уровня образованности учащихся, т.е. насколько они развиты и готовы к восприятию нового языка и новой культуры, от уровня мотивации обучающихся [5, с. 11].. Поэтому преподаватель всегда находится в творческом поиске, решая, как лучше построить занятие и преподнести учащимся запланированный материал. Но любая методика, любое занятие строится по определённому плану, исполнение которого приводит к необходимому результату.

Данные и методы

В процессе изучения различных методик, их особенностей и закономерностей обучения русскому языку, в соответствии с которыми разработаны пособия В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, И.П. Лысаковой и Т.И. Чижовой, М.В. Вятютнева, А.А. Акишиной, О.Е. Каган, А.Н. Щукина, Т.И. Капитоновой, Л.В. Московкина, Э.Г. Азимова, Т.М. Балыхиной, В.Э. Морозова, Е.И. Пассова, Н.Е. Кузовлевой, В.Н. Вагнер, Г.И. Дергачевой, О.С. Кузиной и многих других, мы пришли к выводу, что каждый преподаватель должен создавать свою систему методов и приемов, эффективных для конкретной группы, конкретных обучающихся [7]. Мы предполагаем, что выбранная нами методика, основанная на интеграции различных подходов и приемов, позволяет достичь наибольшего эффекта [4]. Полученные результаты в обучении русскому как иностранному обусловлены, как нам представляется, такими факторами, как: «практическая ценность коммуникативных умений и навыков, повышенный познавательный интерес, систематизированность знаний, уровень удовлетворённости результатом обучающегося и преподавателя» [2]. В данной статье будут представлены некоторые приёмы и методы работы на примере группы студентов, приехавших в Россию изучать русский язык с целью поступления впоследствии в различные университеты, это и предопределяет успех образовательного процесса и «синергию такого педагогического взаимодействия в выработке конструктивных приемов и методов обучения для конкретного контингента» [2, там же].. Отметим, что учащиеся только начинают изучать русский язык и не обладают никакими знаниями в этой области. Работа с такими студентами рассчитана на один учебный год. Цель учащихся - достичь уровня В1, позволяющего им поступить на первый курс высшего учебного заведения.

Весь процесс обучения включает в себя несколько этапов:

- I. Знакомство с алфавитом и интенсивный фонетический курс.
- II. Вводно-грамматический курс.
- III. Падежно-предложная система.
- IV. Глаголы движения.
- V. Виды глаголов.
- VI. Сложные предложения.
- VII. Причастия и пассивные конструкции. Деепричастия.

Мы считаем, что следуя данному плану и интенсивному темпу занятий в процессе обучения, можно достичь желаемого результата.

Полученные результаты. Как известно, одним из основополагающих этапов работы является вводно-фонетический курс. Значение вводно-фонетического курса очень велико, и, мы думаем, оценено по достоинству всеми, кто занимается преподаванием любого иностранного языка.

Данный курс, и первый урок в особенности, является как бы «воротами в новый необычный мир». И эти ворота могут распахнуться перед учащимися или навсегда закрыться, если преподаватель поведет себя неосторожно и небрежно с начальным материалом, который он намерен предложить «новобранцу». Важность слова учителя при обучении РКИ всегда была предметом обсуждения в рамках теории и методики преподавания РКИ [1, с. 262]. Необходимо на первом же занятии заинтересовать учащегося, понять и поддержать его желание учиться новому и неизвестному, не нарушить робкий баланс и поддержать его в размышлении: «хочу попробовать -> мне интересно -> я буду этим заниматься». И если мы вызовем у наших учащихся такое желание, то сделаем уже полдела в достижении поставленной цели.

Приступая к работе с учащимися, которые вообще никак не владеют языком, мы должны помнить, что первым в этом вакууме непонятного, пока чуждого и враждебного будет звук. Они пока ничего не понимают, не знают буквы, не умеют читать, писать, говорить, но они способны слышать. И со звуками к ним приходят слова, которые складываются в ещё непонятные, таинственные, но интригующие фразы. А дальше звук и жест помогают понять значения первых элементарных слов (приветствие, знакомство), повторить сказанное и создать свою первую фразу на новом языке. С этого начинается погружение учащегося в изучаемый язык.

И здесь хочется обратить внимание на две следующие особенности:

- 1) важно, что в роли преподавателя выступает носитель языка, т.к. именно он наиболее чётко представляет структуру языка, его нюансы и тонкости и, почувствовав неожиданные трудности, может легко и быстро перестроиться, изменив ход урока, облегчить или усложнить предлагаемую тему и рабочие задания;
- 2) на первых занятиях учащиеся *не знают ничего*, у них не накоплено никакого базового материала, их опора только слух и память. И этот факт преподаватель должен чётко понимать и учитывать в своей работе.

Поэтому на первом занятии помимо вступительных фраз, создающих своего рода мостик между учащимися и преподавателем и между учащимися и языком, мы предлагаем знакомство с алфавитом. Преподаватель показывает технику письма заглавной и строчной буквы, способы соединения букв. (Мы считаем, что лучше показать, что в России используются прописные буквы, а не печатные. Но если такое написание вызывает трудности, лучше не настаивать и предоставить учащемуся действовать так, как ему удобно.) Следует отметить, что работу с алфавитом лучше проводить в течение нескольких

занятий (обычно двух), чтобы избежать излишней нагрузки и не утомить студентов однообразием работы. (Напомним: они ещё ничего не знают, нет накопленных знаний, на которые опирается каждый преподаватель в ходе занятий.)

В процессе знакомства с алфавитом происходит и знакомство со звуками и их постановка. Это важнейший этап работы, ключ к дальнейшему успешному обучению. От правильной постановки звуков зависит, насколько успешно будут учащиеся осваивать язык и насколько хорошо они будут им владеть: говорить, слышать, понимать.

О значении фонетики в обучении иностранному языку ещё в 20 – годах прошлого века говорил Л.В. Щерба. Он разработал целую систему обучения западноевропейским языкам на основе фонетического подхода и широко её популяризировал. Также он считал, что все фонетические явления должны получать научное освещение, что приводит к сознательному усвоению знаний учащимися. Щерба утверждал, что полное понимание иностранной речи тесно связано с точным и правильным воспроизведением её звуковой формы, включая интонацию. Интересно отметить, что на его курсах учащиеся работали только с транскрибированными текстами, исключая орфографию. Именно фонетике он придавал первостепенное значение в изучении иностранного языка [6].

Таким способом Л.В. Щерба обучал западным языкам. Но русский язык для наших студентов тоже является иностранным, поэтому эти принципы обучения могут быть использованы и в современной практике. Для нас же важно отметить следующее: 1) именно фонетике учёный придавал большое значение в изучении иностранного языка и основывал на фонетическом принципе весь метод обучения; 2) учащиеся не просто получали знания, а учились с «открытыми глазами», т.е. весь материал, получаемый ими, объяснялся с научной точки зрения. Они понимали принцип, по которому «работает» язык, и, сознавая это, могли уже самостоятельно использовать полученные знания.

Именно этот принцип осознанности очень важен при изучении языка вообще.

Если учащийся понимает структуру, видит модель изменений и последовательность этих изменений, он легче воспринимает язык и лучше его запоминает. Принцип осознанности - путь к успешному усвоению языка.

Следующий этап работы - это знакомство с вводным грамматическим курсом и одновременная отработка звуков на базе вводимой лексики. На этом этапе важно обратить внимание на постановку и отработку согласных звуков, вызывающих наибольшее затруднение: [б], [в]; [з], [с], [ш]; [ц]; [р], [л]. Ими следует заниматься как отдельно, так и используя их впоследствии в грамматических упражнениях.

Здесь мы хотим продемонстрировать, как реализуется в процессе обучения РКИ грамматический принцип изучения языка, ибо именно он представляет для нас наибольший интерес. Но прежде нам необходимо разъяснить свою позицию.

Учащиеся будут изучать язык в течение целого учебного года, поэтому знание

грамматики как основы языка поможет лучше понять структуру языка. (Здесь речь идёт именно о принципе осознанности.)

Для реализации принципа осознанности рациональнее всего структурировать грамматический материал, т.е. представить его в виде системы [3].

Для представления грамматических правил в виде системы мы разработали опорные грамматические таблицы-модели. Следует сказать, что разработка учебных моделей позволяет оптимизировать многие процессы запоминания и практического применения знаний [8, с. 53-54]

Эти таблицы охватывают весь грамматический материал, исключая фонетику. Цель таблиц – систематизация грамматики с целью:

- а) сделать материал более прозрачным и доступным для понимания;
- б) показать по какому принципу происходит изменение грамматических форм, т.е. исходная точка -> модель изменения -> полученная новая форма;
- в) систематизировать грамматический материал, представив его в чётких рамках таблиц.

Грамматические правила представлены в виде набора таблиц по каждой теме. Поскольку для учащегося важно не только понять предлагаемый материал, но и представить его зрительно, все таблицы распечатаны на листах формата А4. Внутри каждой темы таблицы расположены в определённой последовательности. Такая последовательность соответствует логике подачи грамматического материала. Но при желании и преподаватели, и учащиеся могут менять порядок расположения таблиц и использовать их наиболее удобным для себя образом.

Мы считаем, что данные таблицы не являются основным источником получения информации, поэтому преподавателям целесообразно использовать их в качестве дополнительного иллюстрационного материала для более наглядного закрепления темы после объяснения грамматического правила. Самостоятельно с ними могут работать учащиеся, уже владеющие определёнными знаниями, цель которых – повторить язык и восстановить в памяти те или иные грамматические темы и конструкции. Данные таблицы универсальны. Они в сжатой форме включают в себя довольно обширный грамматический материал, что позволяет расширить и углубить полученные знания.

В качестве иллюстрации мы предоставляем таблицу окончаний имён прилагательных, входящую в вводный курс. Она включает в себя модели изменения окончаний и примеры и показывает причины вариантов гласных в окончаниях.

ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ. МОДЕЛИ

	1 твёрдо	2 мягко	3 после к, г, х	4 после ж, ш	5 → ой
он какой?	ЫЙ	ИЙ	ОЙ - ... ИЙ	ОЙ - ... ИЙ	ОЙ
он какой?	красн ЫЙ	син ИЙ	плох ОЙ тих ИЙ	больш ОЙ хорош ИЙ	молод ОЙ
она какая?	АЯ	ЯЯ	АЯ	АЯ	АЯ
она какая?	красн АЯ	син ЯЯ	плох АЯ тих АЯ	больш АЯ хор О щая	молод АЯ
оно какое?	ОЕ	ЕЕ	ОЕ	ОЕ - ЕЕ	ОЕ
оно какое?	красн ОЕ	син ЕЕ	плох ОЕ тих ОЕ	больш ОЕ хорош ЕЕ	молод ОЕ
они какие?	ЫЕ	ИЕ	ИЕ	ИЕ	ЫЕ
они какие?	красн ЫЕ	син ИЕ	плох ИЕ тих ИЕ	больш ИЕ хорош ИЕ	молод ЫЕ
МОДЕЛИ					
1 2 КАКОЙ + КТО / ЧТО -АЯ -ОЕ -ИЕ			1 2 НОВЫЙ ДОМ НОВАЯ КВАРТИРА НОВОЕ ЗДАНИЕ НОВЫЕ ОФИСЫ		

Выводы

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что при разработке уроков для конкретного контингента (группы) происходит выбор таких методов и приёмов, которые не только формируют необходимые знания, умения и навыки, но и способствуют сотрудничеству и сотворчеству преподавателя и обучающегося на любом этапе обучения РКИ, тем более в процессе освоения вводно-фонетического курса.

References:

1. Azimov E'. G., Shhukin A. N. Novy`j slovar` metodicheskix terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazy`kam). – M.: Izdatel`stvo IKAR, 2009. – 448 s.

2. Gershanova A.F. Integrativny`j podxod k formirovaniyu kommunikativnoj kompetencii na zanyatijax po russkomu yazy`ku kak inostrannomu/. Sovremennaya kommunikativistika: nauka – praktika – special`nost` [E`lektronny`j resurs]: sbornik dokladov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodny`m uchastiem, posvyashhennoj 80-letiyu professora O.Ya. Gojxmana (Moskva, 20 iyunya 2019 g.) / [otv. red. L.M. Goncharova]. – E`lektron. tekstovy`e dan. – M.: Redakcionno-izdatel`skij dom Rossijskogo novogo universiteta, 2020. – Rezhim dostupa: <http://www.rosnou.ru/scientific/conference/>
3. Krasil`nikova L.V., Kuz`minova E.A., Velichko A.V. Kniga o grammatike. – M: Izd-vo Izdatel`stvo Moskovskogo Universiteta, 2009. – 648 s.
4. Kapitonova T.I. Metody` i texnologii obucheniya russkomu yazy`ku kak inostrannomu. - M: Izd-vo Russkij yazy`k, Kursy`, 2009g. - 191s.
5. Molchanovskij V.V., Shepelevich L. Prepodavatel` russkogo yazy`ka kak inostrannogo. Vvedenie v special`nost`. – M.: Rus.yaz. Kursy`, 2002– 320 s.
6. Shherba L.V. Grammatika russkogo yazy`ka: Chast` I. Fonetika i morfologiya / L.V. Shherba – M.: Kniga po Trebovaniyu, 2014. – 210 s/
7. Shhukin, A. N. Metodika prepodavaniya russkogo yazy`ka kak inostrannogo: ucheb. posobie dlya vuzov [Tekst] / A.N. Shhukin. – M.: Vy`ssh. shk., 2003. – 332 s.
8. Gershanova A., Minasyan Sv. Invariants of Text Models in Teaching Russian as a Foreign Language /The American scholarly journal Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES), Volume 4, Issue III, November, 2019. - C53-61.

Information about the authors:

Olga Ryabova (Moscow, Russia) - senior lecturer, Department of Russian language and publishing business areas – Russian as a foreign language, Russian new University. The research area is the aspect teaching of the Russian language to foreign students, ways to adapt foreign students in the cultural and language environment. Seven articles have been published in the journal "RosNOU Bulletin". e-mail: ryabovaod@yandex.ru

Maria Ryabova (Moscow, Russia) - master's student At the Institute of Humanities technologies in Linguistics at the Russian new University. Research area-phonetics as the main aspect of teaching Russian as a foreign language. Three articles were published in the journal "RosNOU Bulletin". email: ab-yss@mail.ru

Acknowledgements:

The authors Express special gratitude to A. F. Gershanovay, head of the Department of Russian language and publishing of the Russian new University for assistance in the preparation of the article.

Contribution of the authors. The author contributed equality to the present research.

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10083

УДК (UDC) 372.853

*Armen M. Tsaturyan,
Vanadzor State University after H. Tumanyan,
“Vanadzor Special School of Deep Teaching Mathematics
and Natural Sciences” SNPO,
Vanadzor, Armenia
Svetlana M. Minasyan,
Armenia State Pedagogical University after Kh.Abovyan,
Yerevan, Armenia*

*For citation: Tsaturyan Armen M., Minasyan Svetlana M., (2020).
Methodological Analysis of «Teaching Methodology of
Physics in the Master’s Degree» Course Trajectories.
Cross-Cultural Studies: Education and Science
Vol.5, Issue 2 (2020), pp. 115-121 (in USA)*

Manuscript received: 18/04/2020

Accepted for publication: 15/06/2020

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРАЕКТОРИИ КУРСА «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ» В МАГИСТРАТУРЕ

METHODOLOGICAL ANALYSIS OF "TEACHING METHODOLOGY OF PHYSICS IN THE MASTER'S DEGREE" COURSE TRAJECTORIES

Abstract:

The article enhances some questions about the choice of the program material on "Physics Teaching Methodology (PTM) in the master's degree" for those who have chosen physics as a profession. Adopting the fact, that master's degree is the second academic degree and is an educational substantive level of higher education, the demands which are necessary to take into account while choosing the PTM course program material, have been analyzed and justified. Taking into account the fact that the learners are also aimed at getting ready for the further research activities and postgraduate studies, PTM course must be orientated on commenting all the basic ideas of physics in school course, in acquiring and using the methodological principles of physics, mastering all the cognitive methods and physics teaching modern technology. As a PTM course program

material in master's degree it is suggested to involve such topics, which have lately been of great use in the didactics. They are "The advancing teaching elements in teaching physics", "The organization of generalizing repetitions in physics", as well as some methodological questions about phenomenon of physics and mathematical modeling. In the presented project much attention is given to the expansion of interdisciplinary connections between physics and mathematics, to the phenomenon of physics, to the quality description of processes and also to some methodological questions on physics problems in different knowledge levels.

Keywords: Program, selection of material, basic ideas of physics, methodological principles, scientific cognitive methods, advancing teaching, organizing repetition

Введение

С развитием общества, науки, технологий и экономики, образование в целом изменяется не только по содержанию, но и по форме организации. Глобализация общества приводит к установлению международных стандартов, которые позволят каким-то образом создать поле для взаимоотношения и взаимодействия.

Один из таких нововведений в высшем образовании является дифференциация ее базового уровня специальностей, которые прикреплены в Болонском соглашении. Речь идет о появлении системе образования институтов бакалавриата и магистратуры. Эти академические степени высшего образования должны иметь четко сформулированные разницы в характере содержания и значения. Они, в первую очередь, должны вытекать из задач, которые решают каждое из них. Необходимо обратить внимание на два момента. Во-первых, предмет методики преподавания физики изменяется с течением времени, что связано как с изменением задач, стоящих перед образованием, в том числе физическим, так и с развитием самой науки – методики преподавания физики. Второй момент – это терминология. В связи с этим программу по двум уровням образования необходимо разработать так, чтобы показать отличие получения знаний на уровне бакалавриата и магистратуры. В том и в другом случае следует проблему рассматривать как педагогическую. Проблематика педагогических исследований формируется в связи с возникновением противоречий между имеющимися теоретическими знаниями и практическим опытом. Педагогическое исследование по курсу физики, желательно, проводить в соответствии с определенной методологией, основываясь на том, что на этапе бакалавриата больше уделяется вниманию изучения теории, а в магистратуре больше внимание уделяется экспериментальным гипотезам.

Данные и методы

До сих пор в определенных вузах во многих странах не получается достичь совершенствования организации процесса обучения этих двух академических степеней в плане содержания. При установлении определенных подходов к выбору учебного материала для этих уровней обучения нам представляется необходимость исходить из соображений поставленных целей, которые должны решать бакалавриат и магистратура, как отдельные степени академического образования. Бакалавриат, как первый базовый уровень высшего

образования, обеспечивает подготовку практикующего специалиста, который как итоговый результат пишет и защищает выпускную квалификационную работу, где демонстрирует свои умения в выбранной области.

В отличие от бакалавриата, магистратура как вторая ступень высшего образования, дает выпускникам возможность получить второй полноценный диплом другого уровня, который заключается в разнице характера обучения, предполагающего получение более углубленных знаний и навыков в узкой сфере, нежели по программе бакалавриата, а также подготовке студентов к научно-исследовательской деятельности, поступление в аспирантуру и т.д. Оно призвано магистрантам дать фундаментальные знания в научной сфере и ценные практические навыки, которые повышают конкурентоспособность выпускника-магистра на рынке труда.

В настоящее время, зависимо от выбранной специализации, содержание программы магистратуры формируется в основном с помощью разных спецкурсов. Это тоже приемлемо, но по нашим представлениям должно включать в программу и постоянные курсы данной специальности, которые решают узко специализированные вопросы. Для этого необходимо разработать новые подходы, направленные на поиск эффективных путей для выбора и дальнейшего усовершенствования содержательного компонента обучаемого материала из курса методики обучения физики /МОФ/.

Проведенный анализ по курсу физики для бакалавриата показал, что в основном применяются общенаучные, дидактические и частно-методические принципы. Эти принципы позволяют определить содержание учебного материала курса физики средней школы, выбрать систему его расположения (линейную, концентрическую, ступенчатую или спиральную); выделить стержневую идею для группировки вокруг нее учебного материала (в существующем курсе физики – это формы движения материи и физические теории); использовать структуру научного познания (его цикличность) в учебном познании и др. Анализ содержания курса по физики для магистратуры, почти тот же самый, хотя следует желать более осмысленного и глубокого изучения методологических явлений. Разработка и построение курса физики должно осуществляться на основе современной физической картины мира, должен строиться на основе взаимосвязи содержания классической и релятивистской физики, сочетании макрофизического и микрофизического уровней изучения физических явлений и процессов; связи детерминизма и статистических представлений при описании физических явлений и др.

Итак, выпускникам бакалавриата, которые готовятся стать учителями физики, из курса “Методики обучения физике” знакомятся с общими вопросами такие как осуществление межпредметных и внутрпредметных связей, методикой решения физических задач, методикой решения физических задач, методикой проведения лабораторных работ, методикой введения физических характеристик, проблемного обучения и т.д. Параллельно они изучают частные вопросы МОФ, содержание которых является методика преподавания отдельных тем по школьной программе физики.

Выпускники магистратуры наряду с этими знаниями должны владеть системой методологических подходов, которые будут сопутствовать при изложении, объяснении содержательного материала. Это приводит к тому, что процесс образования с чисто информационного смещается в сторону методологического.

Прежде всего, магистрантам необходимо иметь представление об уровнях владения физических знаний и о тех современных технологиях обучения физике, владение которых позволит стремиться совершенствоваться в учительской профессии.

При выборе программного материала для магистрантов акцент ставится на более общих закономерностях и тенденциях научного познания данной дисциплины, включая систему методологических знаний, так как овладение методологическими знаниями являются необходимыми элементами осуществления исследовательской деятельности, на них опираются любые исследования, в ходе получения и разработки знаний в рамках конкретной дисциплины, в том числе и физики. В частности, для достижения успеха в исследовательской деятельности (эмпирической) в области методики, необходимо освоить не только возрастно-психологические особенности учащихся, но и общие закономерности и тенденции научного познания, а также методы исследовательской деятельности. А с точки зрения узкой дисциплины, значимыми являются освоение фундаментальных идей, теорий и узко специализированных принципов.

Так как предметом исследований в МОФ является процесс обучения физике, то опытной составляющей исследования является всестороннее наблюдение этого процесса и формулирование научной гипотезы с целью дальнейшего экспериментального доказательства и теоретического обобщения.

Полученные результаты

С целью формирования соответствующей траектории для научной деятельности полезным является использование парадигмальных представлений. Относительно к образованию, современной является концепция, согласно которой образование рассматривается как учебная модель науки. Такая постановка вопроса позволяет из многих вариативных подходов организации процесса образования, отделить основополагающие направления относительно методологии обучения. Это прежде всего включение в образовательный процесс ряда составляющих процесса научного познания, такие как методы познания /наблюдение, описание, классификация, сравнение, измерение/ и общелогические методы познания /анализ, синтез, индукция, дедукция, моделирование/. При таком подходе содержание образования от чисто информационного смещается сторону методологического [1, 6].

В связи с этим в программу МОФ магистратуры необходимо включить идеи, которые сами по себе системообразующие и отражают философию новой методологии.

По нашим представлениям магистрантов необходимо ознакомить об уровнях восприятия и понимания физики: уровень понимания конкретных знаний, уровень понимания частных законов физики, уровень понимания фундаментальных законов и методологических

принципов физики. Далее необходимо анализировать суть методологических принципов физики и обосновать их роль в развитии физического понимания. Известно, что своим происхождением и функциями, методологические принципы отражают философскую и специально научную методологию. Они в первую очередь выступают в качестве системообразующих элементов, которые обеспечивают системность теоретических знаний. Отдельно представляя суть каждого методологического принципа, таких как принципы относительности, симметрии, суперпозиции, толерантности и т.д., необходимо выяснить их проявление не только в теоретических обсуждениях, но и при решении конкретных физических задачах, в которых удастся с их помощью на качественном уровне прийти к ответу. Например, для осознания значения методологического принципа симметрии, отметим, что фундаментальные законы сохранения энергии и импульса тесно связаны с определенными свойствами симметрии пространства и времени.

Математические методы при обучении физики играют исключительно важную роль. Но нельзя утверждать, что в настоящее время в полной мере и целенаправленно используются существующие возможности математических представлений.

В связи с этим можно обсудить вопрос об основных критериях выбора адекватного математического аппарата /наглядность, адекватность, универсальность/ при изложении теоретического материала по физике и решении задач. Необходимо убедительно показать пути расширения возможностей математических методов обучения и роль математического моделирования физических явлений и процессов. В качестве примера можно привести задачи, решения которых приводятся с помощью метода математической индукции, неравенств Коши, применением векторного вида уравнений и их векторно-графической интерпретацией и т.д.

Заключение

Важной составляющей физического образования на всех его уровнях является обучение решения физических задач, так как оно решает много дидактических задач и способствует формированию физического мышления и творческих способностей у учащихся. В качестве программного материала для МОФ можно представить три основных уровня решения физических задач, выдвинутым академиком А.С. Кондратьевым. В первую очередь речь идет о решении задач с применением частных конкретных законов, при котором требуется использовать более сложный адекватный математический аппарат, чем в других двух уровнях. Второй уровень характеризуется применением более фундаментальных физических законов и как правило используемый математический аппарат при этом более проще. Решение задач третьего уровня основана на применении методологических принципов физики и отличается от других, отсутствием использования математического аппарата, так как решение проводится на уровне качественных методов.

Кроме вопросов содержательного характера, в программу полезно включить вопросы, связанные с различными современными технологиями обучения, которые относятся к формам организации учебного процесса, применение которых значительно повышает ее эффективность.

В частности, речь идет об учебно-методической системе организации обобщающего повторения. Доказано, что ее необходимо проводить на уровне фундаментальных понятий, идей, теорий, законов и методических принципов физики, при этом придавая важную роль применению этих идей при решении физических задач [2].

Опыт работы и исследований в этом направлении показали, что применение элементов одной из моделей опережающего обучения при проведении текущего урока, способствует переносу знаний на дальнейшее обучение, на основе рассмотрения отдельных вопросов и методов в более широком смысле и обобщающем виде [3,4,5].

Итак, для программного обеспечения курса «Методика обучения физике» в магистратуре необходимо исходить из дидактических и узкоспециализированных целей, которая решает магистратура по данному направлению. А при выборе содержательного материала необходимо ориентироваться на более фундаментальные физические идеи, методологические принципы физики, общие методы научного познания и на современные технологии обучения физике.

References:

1. Kondratev, A.S. *Sovremenniiye tekhnologii obucheniya fizike: uchebnoe posobie/* A.S.Kondratev, N.A. Priyatkin. – SPeterburg.: Izda-vo S-Peterburg Universiteta, 2006. – 342 s.
2. Tsaturyan A.M. *Sovremenniiye tekhnologii organizatsii obobshchayushchego povtoreniya shkolnogo kursa fiziki. Monografiya.* - Vanadzor: SIM Tpagratun, 2013- 106 s.
3. Tsaturyan A.M. *Didakticheskiy fenomen operezhayushchego obucheniya. II Vsemirnyy Kongress v realnom i virtualnom prostranstve «Vostok-Zapad: peresecheniya Kultur» /ststi, doklady II Vsemirnogo kongressa v Yaponii 2019 goda/* Yaponia, Kioto, Universitet Kioto Sange, izdatelstvo «Tanaka Print», Tom I, 2019. – s. 363-369.
4. Tsaturyan A.M., Minasyan S.M. *Assosiativno-operezhaushchie svyazi i ikh metodologicheskie funktsii pri obuchenii.* Cross - Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). Volume 4, Issue III, November 2019, pp. 79-84
5. Tsaturyan A.M. *An option for an advanced training model.* Cross - Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). Volume 2, Issue III, November 2017, pp. 31-37

Information about the authors:

Armen M. Tsaturyan (Vanadzor, Armenia) – Doctor of Pedagogics, Ph.D., Associate Professor, H. Tumanyan Vanadzor State University “Vanadzor Special School of Deep Teaching Mathematics and Natural Sciences” SNPO, e-mail: evrika@rambler.ru

Svetlana M. Minasyan (Yerevan, Armenia) – Ph.D., Associate Professor of the Pedagogical Department, Armenia State Pedagogical University, 130 published articles. ORCID ID: 0000-0001-9301-4927; Author ID: 56576171400 (Scopus); Scopus Researcher ID: 765668; SPIN-COD: 6745-3510; Wos Researcher ID: AAB-7777-2019, e-mail: s.minasyanpmesi@gmail.com

Acknowledgements:

The authors are grateful to the Russian scientific electronic library elibrary.ru and CyberLeninca for the possibility of the necessary information search.

Авторы благодарят Российскую научную электронную библиотеку elibrary.ru и CyberLeninca за возможность поиска необходимой информации.

Contribution of the authors. *The author contributed equality to the present research.*

INFORMATIONAL AND SMART TECHNOLOGIES FOR EDUCATION

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10084

УДК (UDC) 811.161

**Denis N. Belousov,
Russian New University,
Moscow, Russia**

***For citation: Belousov Denis N., (2020).
Practice of using educational smart technologies
in teaching Russian as foreign language.
Cross-Cultural Studies: Education and Science
Vol.5, Issue 2 (2020), pp. 122-128 (in USA)***

Manuscript received: 11/05/2020

Accepted for publication: 15/06/2020

The author have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

**ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СМАРТ-
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК
ИНОСТРАННОМУ**

**PRACTICE OF USING EDUCATIONAL SMART TECHNOLOGIES IN
TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE**

Abstract

The article is intended to the integration of information and communication technologies into the process of teaching Russian as a foreign language. The author considers the general description of the educational process in teaching Russian as a foreign language in the information environment, its main components and structure. The description of technologies-improving skills language learning is given via smart - assisted language learning – the Internet: e-mails, social nets, messengers, interactive presentations and computer-mediated communication. The article deals with the methodology of teaching Russian as a foreign language in the process of integrating classical methodology and modern digital technologies. Author combines the best practices of using technologies-improving skills language in teaching and describes his science view and experience with foreign students of pre-university department of Russian New University.

Keywords. Russian as a foreign language, technologies-improving skills language, smart -

assisted language learning, methodology of the Russian language as a foreign one, digital technologies in teaching the Russian language as a foreign language

Введение

Образовательные смарт-технологии (далее – ОСТ) в настоящее время стремительно приобретают приоритетное значение в обучении русскому языку как иностранному. Применение ОСТ важно не только для повышения конкурентоспособности того или иного университета на рынке услуг высшего образования, но и для успешной работы самого учебного заведения. Реалии таковы, что без применения грамотно отобранных ОСТ невозможно организовать эффективное управление и контроль образовательным процессом.

ОСТ дают возможность педагогу эффективно управлять работой иностранных учащихся как в процессе контактных занятий, так и во время внеаудиторной работы, осуществлять поддержку в качестве тьютора с применением электронной почты, специально организованных групп в социальных сетях, мобильных приложениях и иных образовательных ресурсах, позволяющих организовать уроки русского языка как иностранного в открытой информационно-образовательной среде [3].

Теория

Организовав сообщество или группу, преподаватель имеет возможность открывать доступ к заданиям, файлам, интерактивным презентациям, учебным фильмам. Студент в режиме реального времени получает доступ со своего мобильного устройства ко всем необходимым материалам, находясь при этом за пределами аудиторной учебной среды [8]. Среди таких ресурсов, которые обеспечивают дистанционный доступ учащегося к образовательным материалам и которые наиболее популярны среди российских преподавателей, нужно, прежде всего, выделить Wizer.me – эффективный и удобный инструмент по созданию рабочих листов с интерактивными упражнениями, в том числе и с фрагментами видео; Stepik – российская образовательная платформа, позволяющая индивидуальным авторам или группе преподавателей создавать учебные онлайн-уроки с применением текстового контента и видеоряда, с применением автоматической проверки выполненных упражнений и моментальной обратной связи; Canvas Network – американская платформа с применением массового интерактивного участия через цифровые смарт-технологии и свободный доступ через сеть Интернет; основные преимущества ресурса – это применение вики-страниц с интерактивными и мультимедийными тестами, моментальная обратная возможность взаимной оценки учащихся и совместного редактирования ответов; Padlet – формат виртуальной учебной доски с возможностью размещения текстовых заметок, изображений, фотографий, аудио и видеоряда, и что важно, в том числе с веб-камеры мобильного устройства преподавателя или студентов, а также ссылки и файлы, размещенные на сторонних цифровых ресурсах; Google classroom – платформа, которая совмещает в себе все сервисы Google, необходимые для организации уроков русского языка как иностранного в системе цифрового образования; преподаватель может разработать свой урок или цикл уроков, делиться с учащимися всеми необходимыми учебными материалами,

организовывать совместную работу студентов, делить их на группы, отслеживать прогресс усвоения нового материала; Miro.com – онлайн доска для удаленной командной работы на уроках РКИ; особенность и важное отличие от ранее описанного ресурса Padlet – это возможность интеграции с ресурсом Google Drive, что обеспечивает доступ практически к неограниченному объёму учебных материалов любого формата от текста до видео в режиме реального времени; Moodle – веб-приложение, применение которого обеспечивает непрерывную взаимосвязь преподавателей и учащихся в сочетании интерактивного самообучения и интенсивной консультационной тьюторской поддержкой.

Данные и методы

Обобщая все характеристики вышеописанных образовательных смарт-ресурсов, мы выделяем следующие ключевые элементы в обучении РКИ в информационном образовательном пространстве: 1) обязательное обеспечение цифрового образовательного контента для учащихся в режиме реального времени; 2) наличие обратной связи между студентами и преподавателем; 3) обязательный взаимообмен полученными опытом и знаниями между учащимися самостоятельно и с участием преподавателя; 4) постоянный мобильный доступ ко всем образовательным ресурсам независимо от места нахождения студента и преподавателя; 5) безусловное формирование новых форм навыков, знаний, компетенций и умений, их закрепление и дальнейшее развитие; 6) проявление гибкости при индивидуальном обучении в интерактивном образовательном цифровом пространстве; 7) непрерывное и всестороннее обновление применяемых методик и технологий в обучении русскому языку как иностранному с применением цифровых смарт-технологий.

Особенность обучения в онлайн-среде заключается в постоянном развитии и изменении образовательных технологий. Массив информации, который присутствует в цифровом интернет пространстве, постоянно нарастает. Регулярно создаются новые веб-страницы и сайты, новые смарт-платформы и образовательные ресурсы [2, 4]. Это создает определённые сложности в выборе смарт-инструментов для интеграции с учебным процессом: какой формат образовательных технологий наиболее предпочтителен в группах иностранных студентов разных уровней изучения русского языка? Какие цифровые инструменты мы можем использовать как преподаватели РКИ?

Полученные результаты

Образовательные смарт-технологии мы объединяем в несколько групп: 1) онлайн-словари; 2) учебные материалы в формате интерактивных презентаций; 3) рабочие интерактивные листы с элементами мультимедиа; 4) платформы и инструменты для общения и коммуникации в режиме реального времени. Важно обращать внимание на то, какие навыки работы с предлагаемыми ресурсами требуются от учащихся, знакомы они или нет с особенностями их работы. Примером может служить работа в приложениях MS Office Power Point, Word, Windows Media и т.д. - они универсальны на всех компьютерах и знакомы всем студентам без исключения. Задача преподавателя заключается только в том, чтобы помочь учащимся перейти в них на русский вариант. Использование упомянутых приложений

целесообразно и эффективно с начальных уровней (A1, A2) обучения русскому языку как иностранному. На уроках в Центре дополнительного образования иностранных граждан Российского нового университета с помощью них мы отрабатываем лексический минимум, который требуется студентам. Так, например, вместе со знакомыми глаголами «писать», «говорить», «слушать», «читать» они без особых трудностей усваивают новые глаголы, необходимые для описания работы с приложениями: «сохранить», «копировать», «открыть», «закрыть», «создать», «удалить» и т.д. Важно отметить, что результаты работы в таких приложениях легко интегрируются с ранее описанными смарт-ресурсами Padlet, Google classroom, Canvas Network и Stepik, что позволяет студенту делиться результатами своей работы со своего мобильного устройства или персонального компьютера с другими студентами для коллективного обсуждения и взаимной оценки, с одной стороны, а с другой, даёт возможность преподавателю организовать групповую проектную работу учащихся в границах одной презентации Power Point. Важно отметить, что презентации – это незаменимый визуальный ресурс и тот тип учебного текста, которые запоминается студентам. Это ещё раз подтверждает, что их применение начиная с уровней A1 и A2 оправдано, особенно при отработке базовых лексико-грамматических тем «Погода», «Мой друг», «Моя семья». На уровне A1 словарный запас учащегося минимальный и яркая, красочная, насыщенная образами презентация будет способствовать лучшему пониманию и восприятию материала. Алгоритм работы с обучающими презентациями следующий: сначала студенты работают с обучающими презентациями, которые предлагает преподаватель, затем учащиеся разрабатывают свои презентации при текущем контроле преподавателя и завершающий этап – проектная работа, каждый студент разрабатывает свою презентацию и представляет ее на обсуждение другим ученикам.

Отдельно мы выделяем такой аспект в обучении РКИ с применением образовательных смарт-технологий, как компьютерная или цифровая лексикография. Электронные социокультурные словари – это особенный инструмент, при помощи которого мы реализуем и вводим в работу те идеи, которые недостаточно востребованы в словарях на бумажном носителе; это тот ресурс, применение которого даёт возможность проводить исследование в процессе накопления и обработки информации, например, о частотности обращения иностранных студентов к лексике определенной тематики и её применению в речевых ситуациях [1]. В отличие от бумажного носителя лексикография в цифровом формате предлагает студентам, изучающим РКИ, неограниченные навигационные возможности. Кроме традиционного способа размещения материала – по темам или по алфавиту – электронный вариант предоставляет возможность как преподавателю, так и учащимся моделировать максимально подходящие для себя взаимосвязи между структурными элементами словаря: списком авторов и составителей, списком литературных источников, комментариями и статьями, отдельными лексическими единицами и т.д. Мы группируем социокультурные словари в два цифровых формата: 1) словарь в формате, который студенты могут скачать и установить, как отдельную программу на своё персональное мобильное устройство; 2) интерактивный формат – социокультурный словарь интегрирован в определённый цифровой смарт-ресурс, т.е. учащийся может использовать такой словарь в режиме онлайн, посещая определённый ресурс в сети Интернет (ранее описанные в

настоящей статье Stepik, Canvas Network, Google classroom, Moodle и т.д.).

В связи с повсеместным распространением социальных сетей, мессенджеров, доступности электронных мобильных устройств прослеживается тенденция постепенного «стирания» и утраты традиционных правил грамматики русского языка. В процессе общения посредством подобных цифровых устройств всегда сложно вспомнить, как расставить знаки препинания, а также сами правила пунктуации и орфографии, а самое главное, не применяя эти правила, студент, для которого русский язык является неродным, начинает понимать, что несоблюдение данных правил не влияет на сам факт осуществления коммуникации в цифровом пространстве, она все равно происходит [5, 6]. Но состоится ли адекватное общение, если, например, нужно заполнить официальный документ или написать резюме? А если нужно заполнить заявку на научный грант или написать статью в научный журнал. Конечно, нет. Для работы над этой проблемой мы используем специальные мобильные приложения: «Слово дня», поддерживает платформы IOS и Google play с возможностью ежедневных уведомлений, архивом ранее изученных слов и социокультурных явлений, связанных с ним, кроме определения слова возможна настройка показа примеров его использования с размещением результатов просмотра в социальных сетях; «Отличник по русскому», только платформа IOS, представляет собой онлайн тренажер по работе с новыми словами, отработке их правописания и расстановке ударения, приложение снабжено примерами на употребление изученных слов и упражнениями на расстановку пунктуации в предложениях с новыми словами; «1500 словоформ», платформы IOS и Google play, словарь представляет собой список слов, в которых чаще всего иностранные студенты допускают ошибки как в написании, так и в употреблении; «Alias», платформы IOS и Google play, цифровой аналог бумажной игры в карточки со словами с одним важным преимуществом – карточки со словами не закончатся на самом интересном моменте, возможность работать в приложении как одному студенту, так и группой, возможность установки уровня сложности в зависимости от уровня владения студентом русским языком. Использование подобных смарт-ресурсов на уроках русского языка как иностранного позволяет нам добиться расширения словарного запаса у учащихся с одновременной отработкой правил орфографии и пунктуации.

Выводы

Опираясь на изложенный материал, мы делаем вывод, что на современном витке развития общества формат работы преподавателей русского языка преобразовался в части способа и порядка передачи информации, умений, навыков и знаний студентам. Образовательные смарт-технологии стали обязательной составляющей в процессе обучения русскому языку как иностранному на всех уровнях его освоения. Эффективность в процессе преподавания РКИ уже доказали такие смарт-инструменты, как интерактивные платформы с элементами цифрового обучения и свободным доступом через сеть Интернет, интерактивные виртуальные учебные доски и презентации, мобильные приложения и электронные словари социокультурного содержания. У студентов формируется нужная мотивация и отношение к русскому языку и электронным учебным материалам.

References:

1. Agapova N.A., Kartofeleva N.F. (2014) O principah sozdaniya elektronogo slovarya lingvokulturologicheskogo tipa: k postanovke problemy [On the principles of creating an electronic dictionary of the linguoculturological type: raising the problem] Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Tomsk State University Journal]. Tomsk: Tomsk State University, 6 – 10
2. Bogomolov A.N. (2009) Internet-tehnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Internet technologies in teaching Russian as a foreign language] Vestnik Centra mezhdunarodnogo obrazovaniya Moskovskogo universiteta. Filologiya. Kultura. Pedagogika. Metodika [Journal of International education center of Moscow State University. Philology. Culture. Pedagogic. Methods]. M.: Moscow State University, 40 – 41
3. Hromov S.S., Gulyaeva N.A., Apalkov V.G., Nikonova N.K. (2015) Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo na nachalnom etape (uroven A1, A2) [Information communication technologies in teaching Russian as a foreign language at elementary level (level A1, A2)] Zhurnal Otkrytoe obrazovanie [Open Education Journal]. M.: Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, 75 – 81
4. Kathryn W., Kartashova V.N. (2017) Peculiarities of teaching the Russian language in U.S. universities (with the examples of Sewanee: the University of the South) // People's Friendship University of Russia Journal: Current problems of multicultural education, 14 (3), 301 – 310
5. Lyovina G.M. (2016) Intencification of teaching Russian as a foreign language: mobile application // People's Friendship University of Russia Journal: Russian and foreign languages and teaching methods of them, 4, 42 – 47
6. Son I.S. (2013) Mobile learning in learning foreign languages Theory and practice of education in modern world: materials of III Intern. scientific. Conf. (Saint-Petersburg, may 2013). SPb.: Reputation, 164—167
7. Thomas J. Garza (2013) Keeping it Real: Intensive Instruction and the Future of Russian Language and Culture in U.S. Universities // Russian Language Journal, 63, 7 – 24
8. Filippova V.M. (2019) Lingvodidakticheskij potencial metoda proektov i ego realizaciya v prepodavanii RKI [Lingvodidactic potential of the project method and its implementation in teaching of Russian as a foreign language]. M.: Pushkin State Russian Language Institute, 208

Information about the author:

Belousov Denis (Moscow, Russia) - masters student (linguistic science), Russian New University, 105005, Radio str. 22, Moscow, Russia, e-mail: denis-kgd@list.ru

Acknowledgements:

The author of the paper expresses his gratitude to Golikova Tatyana Alexandrovna, professor, doctor of philology of Russian New University and to the Department of the Russian language

and Publishing in person Gershanova Anna Feliksovna, associate professor, PhD candidate of philology, Russian New University, Institute of Humanitarian Technologies, whose provided expertise greatly contributed to the research.

Автор выражает признательность профессору, доктору филологических наук Российского нового университета, Голиковой Татьяне Александровне и кафедре русского языка и издательского дела Института гуманитарных технологий (Российский новый университет) в лице доцента кафедры, кандидата филологических наук, Гершановой Анны Феликсовны за ценные советы, поддержку и научную экспертизу при планировании исследования и рекомендации по оформлению настоящей статьи.

Contribution of the author. *The author contributed equality to the present research.*

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10085

УДК(UDC) 159.91

**Natalia V. Fedorova,
Novosibirsk State Pedagogical
University,
Novosibirsk, Russia.**

**Zulfira S. Zyukina,
Law Institute Peoples Friendship University of Russia,
Moscow, Russia.**

**For citation: Fedorova Natalia V., Zyukina Zulfira S., (2020).
(2020). Intellectual Games Concept Review the XIX – XXI
Centuries
(Google Book Ngram Corpus Scientific Materials Base).
Cross-Cultural Studies: Education and Science
Vol.5, Issue 2 (2020), pp. 129-138 (in USA)**

Manuscript received 01/04/2020

Accepted for publication: 15/06/2020

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

**ОБЗОР КОННОТАЦИЙ ПОНЯТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР В XIX–
XXI ВЕКЕ (БАЗА НАУЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ GOOGLE BOOK NGRAM
CORPUS)**

**INTELLECTUAL GAMES CONCEPT REVIEW IN THE XIX – XXI
CENTURIES
(GOOGLE BOOK NGRAM CORPUS SCIENTIFIC MATERIALS BASE)**

Abstract:

In the context of the development of information technology in the world, modern scientists have noted in children, youth and adults the processes of creative and intellectual degradation, the growth of functional illiteracy. In the 20th century, the value of general intelligence for each new generation was one more statistical “norm” than the previous one. Scientists have discovered that the activity of a man of the 21st century in his free time becomes more significant for the development of his intellect and creativity (gaining a state of "flow") than activity during working hours. The intellectual load during leisure time allows a person to maintain a high level of mental activity until the end of his life, to prevent brain degradation.

In the scientific community, from the mid-19th century, the verbal definition of the term “intellectual games” is enclosed in different types of games. Drawing analogies between the concepts of “Quiz” and “intellectual games”, the authors of the article determine that they are the product of two opposites: mass, entertainment culture and intellectual culture, which is characteristic of a rational person, capable of endless development. The authors described a modern tool for working in the database of scientific materials Google Book Ngram Corpus. With its help, connotations of intellectual games in the history of their development were considered.

Keywords: Intellectual degradation, gaming activities, intellectual games, connotations of intellectual games, quiz, interactive games, quest

Introduction

The problem of functional illiteracy is increasingly observed among those who have higher education and even receive a degree. In the 20th century, the problem of the magnitude of general intelligence for each new generation was one more statistical “norm” than the previous one; this situation should be taken into account in the 21st century. One of the most recognized forms of intelligence development is gaming. The problem of the popularity of intelligent gaming technologies and their connotations will be the subject of our article.

Methods

Search and analysis of literary sources was carried out in the database elibrary.ru по ключевым словам «Guessing game», «Mental game», «Head game», «Game of skill», «Intellectual olympiad», «Intellectual play», «Intellectual marathon», «Intellectual sport», «Brain ring», «Mind game»; a connotation analysis of texts of works devoted to the problem of intellectual games was conducted, which allows us to state their effectiveness in order to maintain a high level of mental activity until the end of life and to prevent brain degradation.

Обсуждение (постановка) проблемы

В любом микрорайоне крупного российского города мы обязательно увидим вывески различных компаний, которые предлагают услуги по развивающим играм для детей первых лет жизни или по подготовке детей к школе в игровой форме, по интеллектуальному развитию (школьников, дошкольников) с помощью игр. Для молодёжи и взрослых предлагаются игровые комнаты – как для настольных игр, так и для интеллектуальных квестов. И в каждом университете города есть собственные студенческие команды для интеллектуальных состязаний. Телешоу типа КВН собирают многомиллионные зрительские аудитории, а «Что? Где? Когда?» (ЧГК) проводятся не только как шоу, но и в виде международных спортивных интеллектуальных марафонов. Чем же вызвана такая популярность и востребованность подобных игровых форм?

Ответом на этот вопрос можно считать констатацию учёными у детей, молодёжи и взрослых процессов творческой [12; 5] и интеллектуальной [4; 3; 8; 9] деградации, а также разрастание такого явления как «функциональная неграмотность» [7; 1]. Явление функциональной неграмотности всё чаще наблюдается не только среди тех лиц, кто умеет писать и читать, но и среди тех, кто имеет высшее образование и даже получает учёную

степень. При этом отметим, что в XX веке величина общего интеллекта (оценка конвергентного мышления) для каждого нового поколения была больше на одну статистическую «норму», чем у предыдущего [6]. Владимиру Михайловичу Бехтереву приписывается авторство высказывания о том, что только 1/5 части людей дано «великое счастье умереть, сохранив на дорогах жизни разум».

Известный исследователь счастья, Михай Чиксентмихайи, показывает, что, как правило, деятельность человека в его свободное время более значима для развития его интеллекта и творчества (обретения состояния «потока»), чем деятельность в рабочее время [16]. Этот тезис в разное время поддерживался другими авторами. Например, философы XIX века считали, что саморазвитие граждан общества в их свободное время будет богатством этого общества (К. Маркс, «Капитал»), и «свободное развитие каждого является условием свободного развития всех» (К. Маркс, «Манифест коммунистической партии»). Современные исследователи считают, что характер деятельности человека в часы его досуга определяет, что будет происходить с ассоциативными полями коры головного мозга - деградация мозга или его развитие [10]. Один из участников ЧГК, Б. Р. Мандель, приводит цитату из дневника К. Э. Циолковского о развитии им своих способностей: *«...сначала открывал истины, известные многим, затем стал открывать истины, известные некоторым, и, наконец, стал открывать истины, никому ещё не известные»* [Цит. по 2, стр.67]. Этот автор обобщает ряд исследований разных лет (Япония, США, Израиль) в которых показывается, что занятия испытуемыми умственным трудом (к которому автор относит интеллектуальные игры) позволяют им в пожилом возрасте иметь такой ясный ум, какой был у них в молодости [2].

Таким образом, интеллектуальная нагрузка во время досуга (например, в процессе интеллектуальных игр, научной деятельности или изучения иностранных языков) позволяет сохранить нам высокий уровень умственной активности до конца жизни, предотвратить деградацию мозга. При таких интеллектуальных занятиях человек может входить в состояние «потока», который был описан М. Чиксентмихайи и сопоставлен с ощущениями «счастья». Всё это может объяснить нам востребованность интеллектуальных игр в современном обществе.

Определение понятия

Для ответа на вопрос «Что понимается под «интеллектуальными играми?» в поисковой строке научной электронной библиотеки [elibrary.ru] нужно сформировать запрос о работах, в названиях, аннотациях, ключевых словах или в самом тексте которых встречается термин «интеллектуальные игры» (с учётом морфологии). По ряду организационных причин более или менее «полноценными» годами, которые могут дать адекватное представление о научной активности в целом, будем считать только период после 2009 года. Таким образом, за последние 10 лет (с 2009 года включительно) на момент обращения (27.11.2019) получилось 947 научных работ (годовую динамику количества работ см. в Таблице 2 из раздела 2.1), показывающих устойчивую тенденцию к росту работ, обращающихся к этой теме. Если попытаться бегло сгруппировать работы из данной выборки, то можно увидеть, что в научных кругах обсуждаются (изучаются) вопросы,

которые связаны (по мнению авторов) с интеллектуальными играми (они приводятся в произвольном порядке):

- игры (в школе и вузах) для подготовки к экзаменам (ЕГЭ, ОГЭ и другие ГИА), на уроках литературы, физики, химии, географии, астрономии, математики, биологии, экономики, русского и иностранных языков, менеджмента, маркетинга, музыки, права, экологии и так далее (включая олимпиады различного уровня);
- игровое обучение дошкольников и игры с детьми первых лет жизни;
- влияние шахмат, бильярда и подобных игр на разные возрастные категории людей (в том числе при наличии у них различных спортивных навыков);
- специализированные интеллектуальные игры для формирования и развития профессиональных навыков специалистов образования, государственной службы, на транспорте, в управлении, отраслях промышленности;
- игры для развития коммуникативных навыков, включая контингент со слабым уровнем социализации, вызванного различными причинами;
- интеллектуальные игры с точки зрения развития интеллектуальных и творческих способностей, мышления;
- интеллектуально-развлекательные и организационно-деятельностные игры;
- формы интеллектуальных игр (мультимедийные, театрализованные и т.д.);
- психофизиологические, психологические, физиологические, философские, педагогические, социальные, методические аспекты интеллектуальных игр;
- патентное право на интеллектуальную собственность, которая связана с разработкой, подготовкой и коммерческой реализацией интеллектуальных игр;
- обсуждение командных интеллектуальных состязаний между вузами или ЧГК с точки зрения опыта разработки, организации, проведения, итогов – как с позиций организаторов, так и с позиций участников;
- и ряд других.

В Elibrary, как и в других отечественных и зарубежных библиометрических базах, нет возможности проведения многоуровневого коннотационного анализа текстов (тем более, если работы написаны на различных языках), что предполагает использование других инструментов. При этом из 947 указанных выше работ нет ни одной зарубежной (есть только одна работа на английском языке, в которой отечественные авторы обсуждают игру «Дебаты»).

Вопросы выбора адекватных словоформ (тем более на чужом языке) представляют собой известную проблему. Поэтому потребовалось вербальное определение «общеизвестного» термина «интеллектуальные игры», примерами которых могут быть «Что? Где? Когда?» (ЧГК), КВН и др. При этом отметим, что рассмотрение игр, проводимых Антоном Семёновичем Макаренко или Георгием Петровичем Щедровицким, требуют отдельного рассмотрения и не входят в задачи данной работы.

Несмотря на то, что на сайте ЧГК англоязычный вариант указан как «intellectual game», это не соответствует действительному употреблению данной биграмммы в англоязычных источниках (год первого совпадения с базой n-грамм – 1807): по ссылкам в Google Books (которые связаны с результатами поисковых запросов в Google Books Ngram Viewer) речь

идёт только об играх типа го, шахмат и аналогичным им или о политических «играх» государств. Таким же образом рассмотрим ряд других биграмм, иногда используемых отечественными авторами для соответствия понятию «интеллектуальные игры».

«Mind game»: биграмма встречается с 1885 года, она связана с гольфом, психологией спорта и (позже) политическими процессами.

«Mental game»: биграмма встречается с 1820 года, она связана с покером, баскетболом, теннисом и (позже) психотерапией.

«Head game»: биграмма встречается с 1816 года, она связана с бейсболом, футболом, управленческими и судебными процессами.

«Game of skill»: биграмма встречается с 1759 года, она связана с играми на ловкость – такими как метание спортивных снарядов (в цель), позже встречается в связи с теорией игр.

«Intellectual olympiad»: биграмма не встречается, монограмма «Olympiad» встречается с 1638 года, она связана со спортивными играми в период между Олимпийскими играми, а также с олимпиадами научными / студенческими / школьными в узких предметных областях (физика, математика и т.д.). Употребление монограммы «Olympiad» практически исчезает к концу XIX века (напомним, что мы оцениваем долю совпадений n-граммы в год с базой всей научной литературы за этот год).

«Intellectual play»: биграмма встречается с 1812 года, она достигает наибольшего пика в период с 1920 по 1940 годы, связана с развивающими играми для детей ранних возрастов (от 1 года) и обучающими/прикладными играми в педагогической практике (школьники, студенты).

«Intellectual marathon»: биграмма встречается в первый раз в 1931 году (максимальный уровень за всю историю этой биграмм; юриспруденция и право, строительство, архитектура, политика, педагогические и психологические эксперименты), затем использование биграмм прекращается вплоть до 1957 года. С 1958 года биграмма встречается регулярно (лингвистика, изучение одарённости детей, промышленный дизайн, экономика, философия; встречается также в рекомендациях по научной деятельности, включая PhD), кроме 1964-67 и 1979-82 годов.

«Intellectual sport»: биграмма встречается с 1832 года, она связана как с искусством публичных выступлений (в самых различных областях, включая богословие и политику), так и с играми типа крокета. Своего пика она достигает в период с 1900 по 1971 годы.

«Brain ring» (обратная калька от нашего брейн-ринга – «соревнования мозгов»): биграмма встречается с 1850 года и имела отношение только к анатомии.

«Guessing game»: биграмма встречается с 1858 года и имеет отношение к шарадам, загадкам. Современный диапазон более широк: ситуации, связанные с детской психотерапией, наставления для программирования по созданию игровых программ и веб-инструментов.

Этот список можно продолжать далее, но это не приведёт нас к искомой n-грамме. Попробуем воспользоваться для этой цели обзорными работами. В обзоре «Интеллектуальная игра: социокультурный феномен в движении (к вопросам истории и определения сущности)» [2] автор с помощью более чем 40 источников рассматривает понятие «игра» со всех мыслимых точек зрения. Автор показал общепринятые функции и назначения для драматических, военных, праздничных, спортивных, деловых, ролевых и дидактических игр, отметил, что подобной определённости по отношению к интеллектуальным играм нет. При этом автор придерживается точки зрения (и в этом мы с ним согласны), что *«Изобретение интеллектуальных игр, как и возможность называть их именно так, является не только важнейшим моментом в исследовании интеллекта человека и в вероятности получения новых, нестандартных, нетрадиционных средств его развития, но и приводит к целому ряду открытий в изучении психических, когнитивных способностей и возможностей человека, а также к появлению новых направлений в педагогике, психологии, культурологии, социальной педагогике и т.д.»* [2, стр. 7].

Серьёзным толчком к пониманию природы интеллектуальным игр (которые автор противопоставляет шашкам, шахматам и т.д.) автор считает появление ЧГК и в этом русле рассматривает её англоязычный аналог «Quiz» (с термином «Jeopardy» автор связывает такие мероприятия, как «Брейн-ринг» и «Своя игра»). Проводя аналогии между понятиями «Quiz» и «интеллектуальные игры», автор показывает, что это – *«порождение двух противоположностей: массовой, развлекательной культуры и стремления к знаниям, которое свойственно неутомимой натуре человека разумного, желающего развиваться бесконечно»* [2, стр. 7]. Автор выделяет ещё один важный элемент: широкий интерес к интеллектуальным играм именно у молодёжи (который сохраняется среди молодых участников и в более позднем возрасте). Автор относит интеллектуальные игры к числу *«мощных средств, формирующих и совершенствующих не только интеллектуальное развитие, но и коммуникативные умения и навыки, социальные, социально-психологические, личностные и профессиональные качества человека»* [2, стр. 8]. В заключении автор предлагает собственное определение, содержание и результат интеллектуальных игр: «интеллектуальная игра - игра, при которой в полной мере задействованы мышление и память, а умственные операции участников-игроков направлены на опознание и понимание предъявленного материала; игра, имеющая конвергентную (поиск в одном направлении при получении одного единственного правильного ответа) и дивергентную (поиск в разных направлениях) продуктивность с целью получить оценённое суждение о логичности (правильности) заданной ситуации, точности ответа или найденного решения. Содержанием интеллектуальной игры являются:

- конкретное (реальные предметы или их изображение);
- символическое (буквы, знаки, цифры);
- семантическое (значения слов);
- поведенческое (поступки другого человека и самого себя).

Конечный «продукт» интеллектуальной игры может быть представлен в следующих основных разновидностях:

- единицы объекта (найти недостающие буквы и слова);

- классы объектов (рассортировать, классифицировать предметы); - отношения (установить связи между объектами);
- системы (выявить правила организации множества, нескольких объектов);
- трансформация (изменить и преобразовать заданный материал);
- импликация (предвидение результатов в рамках неопределённой ситуации)» [2, стр. 8].

Таким образом, для адекватного поиска надо внести важное дополнение: изучаемые нами интеллектуальные игры неразрывно связаны с самой формой их проведения. И действительно, организаторами и участниками ЧГК описывается данный процесс, в числе прочих определений, как «игровая программа» «телепрограмма», «телеигра» (в контексте «интеллектуального действия»). Отметим также, что аббревиатура КВН означает «клуб весёлых и находчивых», в котором на первом месте стоит прилагательное «весёлые», а прилагательное «находчивые» – только на втором. То есть надо не только дать оригинальный ответ на задание (это важно), но и, что не менее важно, уметь это подать в виде интересного представления. Более конкретно это выражается в методическом пособии по организации и проведению интеллектуального марафона [13, стр.5-6]: *«интеллектуальный марафон имеет комбинированный сценарий, представляющий собой конгломерат брейн-ринга, игр «Что? Где? Когда?», элементов игры КВН, что позволяет сделать из игр творческо-игровое шоу, максимально привлекательное и доступное для студентов с разным уровнем интеллектуального потенциала»*. При этом разработчикам новых интеллектуальных игр рекомендуется учитывать коммуникативный и содержательный аспекты игры [14] и опираться на обучающие и воспитывающие возможности таких игр [15]. Рассмотрим ряд биграмм этой направленности.

«Play show»: биграмма встречается с 1838 года, она связана с театральными или поэтическими постановками. В современное время дополнительно встречается в текстах, связанных с программным обеспечением (кнопка или режим «Play show»).

«Game show»: биграмма встречается с 1858 года (игровое шоу, музыкальное шоу), в современное время – любая (не только интеллектуального характера) телевизионная игра с призами для победителей.

«Quiz show»: биграмма в современное время – это телевикторина (будет рассмотрено ниже). В английском языке монограмма «викторина», в отличие от монограммы «олимпиада», не связана с физическими упражнениями.

Результаты проведенного анализа

Таким образом, термин «интеллектуальная игра» в нашем понимании и понимании ряда авторов наиболее близок к англоязычному термину «викторина», которая проводится с использованием такого инструментария, который наиболее адекватен задачам организаторов, и с возможной формой представления в виде шоу (развлекательной программы для участников и зрителей). В то же время, например, другие авторы [2] указывают, что интеллектуальная игра может быть с элементами «мозгового штурма» (монограмма Brainstorming, но не «Brainstorm» – это из области неврологии/психиатрии), когда требуется поиск нового решения (дивергентное мышление). КВН ближе к музыкальному шоу («Game

show»), чем к интеллектуальной игре («Quiz show»). Само шоу может иметь формы – аудиовизуальную (видеозапись, действие на сцене перед зрителями, ТВ-трансляция), визуальную (например, пантомима) или аудиальную (радиопостановка или аудиозапись).

В диапазон значений «quiz» попадает и такая «игра», как проверочный тест (в школе, вузе: письменный или с помощью интернета; у нас обычно проводился в форме различных диктантов). Формально к этому списку надо относить ЕГЭ и ГИА у нас; SSAT, SAT и ACT в США, A-level в Великобритании и т.д.

Для подтверждения этого мнения можно привести многократные высказывания на эту тему А. А. Вассермана, «ветерана» ЧГК (до 90-х годов основными призами ЧГК были книги, затем ЧГК стала полностью «денежной», с 2002 года проводится чемпионат мира среди команд стран, где проживают выходцы из СССР). Например, в интервью А. А. Вассерман говорит о том, что интеллектуальные игры, подобные ЧГК, практически являются видом спорта, и кроме телевизионных передач существуют более серьёзные виды соревнований [11]:

«... чемпионат мира по проекту «Что, Где, Когда?» существует уже более 13 лет. В этом виде спорта уже давным-давно определили, каким образом проверить уровень развития участников. Это производится путём составления вопросов не на знание, а скорее, понимание происходящих процессов. Все эти вопросы, как правило, соответствуют уровню общеобразовательной школьной программы. Давно решён вопрос на подобных мероприятиях и с несанкционированным доступом к вопросному материалу. Поэтому сторонникам и противникам ЕГЭ я бы рекомендовал обратить внимание на интеллектуальные игры, где все проблемы, которые ими обсуждаются, давно решены».

Далее в интервью А. А. Вассерман отмечает: «Творческие наклонности ученика могут выявить только творческие испытания. Например, сочинение» [11]. Здесь отметим: известный эксперт считает, что ЕГЭ может быть соотнесено с вариантами интеллектуальных игр при том, что подобные инструменты не предназначены для оценки творческих процессов. Также важно, что А. А. Вассерман говорит о различном применении интеллектуальных игр: только для проверки знания фактологии и для проверки понимания существующих взаимосвязей между отдельно взятыми фактами.

Таким образом, можно сделать вывод: формой проведения интеллектуальной игры может быть «Quiz show» (телевикторина или викторина с непосредственным присутствием зрителей) или «Quiz program» (радиовикторина). Отметим, что «Quiz play» – викторина в виде игрового шоу, а «Quiz game» – это малоформатная игра на узко заданную тему (темы), которая может иметь форму настольной викторины. Примером могут быть семейная игра Walt Disney Quiz Game (по истории студии Диснея и её творчеству) или «Biology Challenge!: A Classroom Quiz Game» – игра для класса по изучению (проверке) знаний по биологии.

Лингвистическое сравнение всех «Quiz»-биграмм позволяет сделать заключение, что собственно задания (суть интеллектуальной игры) – это Quiz, всё остальное – это формы проведения (которые соответствуют целями организаторов в каждом конкретном случае).

Бурное развитие компьютерных технологий и появление интернета не изменило качественно такой инструмент, как «большая игра», которая, например, может проводиться

в форме телепередачи. Но эти новшества должны были оказать влияние на «малые игры», такие как quiz online (интерактивная игра), quiz game (малоформатная игра, к которой относятся варианты настольной и компьютерной игры), intellectual quest (интеллектуальный квест).

Заключение

На основе анализа литературных источников нами было установлено, что интеллектуальная нагрузка во время досуга в процессе интеллектуальных игр позволяет сохранить высокий уровень умственной активности до конца жизни и предотвратить деградацию мозга. При таких интеллектуальных занятиях человек может испытывать состояние «потока», который М. Чиксентмихайи соотносит с ощущением «счастья».

Мы описали современный инструмент для работы базе научных материалов Google Book Ngram Corpus. С его помощью были рассмотрены коннотации интеллектуальных игр в истории их развития. Было показано, что интеллектуальные игры соответствуют английскому понятию «викторина», которая проводится с использованием такого инструментария, который наиболее адекватен задачам организаторов, и с возможной формой представления в виде шоу (развлекательной программы для участников и зрителей). Лингвистический анализ «Quiz»-биграмм подтвердил вывод, что суть интеллектуальной игры англоязычного формата – это Quiz (викторина), а всё остальное – это только формы проведения таких игр. При этом игра может иметь задания на конвергентное мышление (поиск одного правильного решения) или на дивергентное мышление (все решения правильные, если они новые). Это всё имеет отношение к «большим играм», однако нами также обсуждены понятия, связанные с «малыми играми»: интерактивными, малоформатными и квестами.

References:

1. Adler M. Kak chitat' knigi. Rukovodstvo po chteniyu velikih proizvedenij /M. Adler / Per. s angl. – М.: Mann, Ivanov i Farber, 2012. – 344 s.
2. Mandel' B. R. Intellektual'naya igra: sociokul'turnyj fenomen v dvizhenii (k voprosam istorii i opredeleniya sushchnosti) / B. R. Mandel' // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2009. – №2. – S. 62 – 68.
3. Nikolaeva E. I. Kognitivnye podhody k opisaniyu intellekta / E. I. Nikolaeva // Kognitivnaya psihologiya: metodologiya i praktika. – Sankt-Peterburg, 2015. – S. 131 – 143.
4. Nikolaeva E. I. Psihofiziologiya i ocenki: privodit li k schast'yu popadanie v fizmatklass? / E. I. Nikolaeva, E. G. Vergunov // Narodnoe obrazovanie. – 2014. – № 10. – S. 199 – 204.
5. Nikolaeva E. I. Sootnoshenie pokazatelej obshchego i neverbal'nogo intellekta i kreativnosti s ocenkami po predmetam u uchaschihsya chetvertyh klassov / E. I. Nikolaeva, E. G. Vergunov, S. G. Plotnikov // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. – 2014. – №3 (40). – S. 106 – 109.
6. Raven Dzh. K. Rukovodstvo k progressivnym matricam Ravena i slovarnym shkalam. Razd.1. Obshchaya chast' rukovodstva / Dzh. K. Raven, Dzh. H. Kurt, Dzh. Raven / Per. s angl. – М., Kogito-Centr, 1997. – 82 s.

7. Rajs F. Psihologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta / F. Rajs, K. Doldzhin / Per. s angl. – SPb: Piter, 2010. – 812 s.
8. Savel'ev S. V. Obshchestvo izgonyaet umnyh / S. V. Savel'ev // Harvard Business Review Rossiya. – 2012. № 5. S. 11.
9. Savel'ev S. V. Izmenchivost' i genial'nost' / Savel'ev S. V. – M.: Vedi, 2015. – 144 s.
10. Savel'ev S. V. Cerebral'nyj sorting / S. V. Savel'ev. M.: Vedi, 2016. 232 s.
11. soldatkin-ya-anatolij-vasserman-sovremennye-ehkzameny-bolshaya-katastrofa-ya-soldatkin-gazeta-moskva-centr-18-12-2015-url-http-caoinform-ru-anatolij-vasserman-sovremennye-ekzamenyi-bolshaya-katastrofa-data-obrashcheniya-04-03-2017.
12. Tunik E. E. Luchshie testy na kreativnost'. Diagnostika tvorcheskogo myshleniya / E. E. Tunik. – SPb.: Piter, 2013. – 320 s.
13. Fedorova N. V. Igrajte s nami, igrajte kak my, igrajte luchshe nas (iz opyta raboty kluba intellektual'nyh igr dlya studentov): metodicheskoe posobie / N. V. Fedorova. – Novosibirsk: NGPU, 2013. – 71 s.
14. Fedorova N. V. Soderzhatel'noe i kommunikativnoe pole intellektual'noj igry / N. V. Fedorova // Kommunikativnoe obrazovanie v 21 veke: problemy i perspektivy. – Kemerovo: Kemerovskij gosuniversitet, 2015. – S. 338 – 344.
15. Fedorova N. V. Intellektual'naya igra kak obuchayushchaya i vospityvayushchaya tekhnologiya / N. V. Fedorova // Obrazovanie kak edinstvo obucheniya i vospitaniya. – Novosibirsk: Sibirskij gosudarstvennyj universitet putej soobshcheniya, 2016. – S. 89 – 93.
16. CHiksentsmihaji M. Evolyuciya lichnosti / M. CHiksentsmihaji / Per. s angl. – M.: Al'pina non-fikshn, 2013. – 420 s.

Information about the authors:

Natalia Vladimirovna Fedorova (Novosibirsk, Russia) - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social, Cultural and Library Activities of the Institute of Culture and Youth Policy of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.

Zulfira Salikhovna Zyukina (Moscow, Russia) - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Russian Language Department of the Law Institute Peoples Friendship University of Russia, Moscow, Russia.

Acknowledgements:

The authors are grateful to the Russian scientific electronic library elibrary.ru for the possibility of the necessary information search.

Авторы благодарят Российскую научную электронную библиотеку elibrary.ru за возможность поиска необходимой информации.

Contribution of the authors. *The author contributed equality to the present research.*

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10086

УДК (UDC) 378.1

Natalia V. Korepanova

Moscow State Pedagogical University (MPGU).

Moscow, Russia

Elena A. Starodubova

Moscow State Pedagogical University (MPGU).

Moscow, Russia

For citation: Korepanova Natalia V., Starodubova Elena A., (2020).

Distance Learning: Challenges and Prospects.

Cross-Cultural Studies: Education and Science

Vol.5, Issue 2(2020), pp. 139-149 (in USA)

Manuscript received: 18/05/2020

Accepted for publication: 15/06/2020

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

DISTANCE LEARNING: CHALLENGES AND PROSPECTS

Abstract:

This article analyzes the ways and forms of distance learning and its organization at the present stage in Moscow State Pedagogical University, based on the authors' experience during the pandemic of 2020. The problems of replacing classical, traditional and distance education using the Internet that are important for modern higher education are raised. Considering the advantages of distance learning, the authors indicate the possibility of studying in a flexible schedule, at an individual's pace, without interruption from the main activity, in one's comfort zone and outside of the subjective assessment of student achievements. Based on the analysis of their experience in distance education (the InfoDa portal, Webinar, Zoom, Skype, Discort, etc. platforms), the authors describe the main forms of the teacher's work with students, their advantages and disadvantages: "insecurity" about copyright, the impossibility of problematic lectures in the absence of feedback from the audience, restrictions on the use of creative forms of work, and a significant increase in the load of the teacher, etc. In the absence of a variety of emotional stimuli, students have problems of psychological adaptation, the creative level of work decreases, and a lack of self-discipline is observed. The authors emphasize that distance education can be worthy of support and diversify

traditional learning. It can be used for advanced training, self-education, and accompanying students with special educational needs.

Keywords: distance education, IT technologies, educational platforms, self-organization, motivation, self-education skills, scientific research, creative activity

Introduction

В нашу жизнь прочно вошли IT технологии. Современное образование уже немыслимо без Интернета. Студенты и школьники активно используют компьютер и Интернет в своей жизни и образовании. Во всем мире активно развивается дистанционное обучение. Новые технологии позволяют организовать активное взаимодействия студента с обучающей системой. А сам процесс образования сделать полноценным и интересным.

Все больше специалистов и чиновников открыто говорят о замене классического, традиционного обучения, современным, дистанционным, с использованием IT технологий и Интернет [5].

Действительно, дистанционное обучение имеет ряд преимуществ:

- возможность учиться удалено от места обучения, не покидая свой дом или офис, успешно совмещая учебу с работой;
- обучение возможно в любое время в любом месте со смартфона, планшета, с которыми современный человек не расстается. Это позволяет студентам учиться по своему собственному индивидуальному графику оставаться в «зоне комфорта», сохраняя привычные обстановку и уклад жизни;
- обучение более гибкое, обучающийся сам определяет темп обучения, может возвращаться по несколько раз к отдельным вопросам, исправлять ошибки, может пропускать отдельные темы, разделы и т.д;
- индивидуальный характер обучения открывает новые возможности для исследовательской работы и творческого самовыражения, обучаемого;
- обучение дает возможность каждому повышать свою квалификацию всю жизнь, в самых престижных вузах мира, без отрыва от основной деятельности, обучаясь вечером и в выходные дни;
- обезличенный характер обучения снимает проблему конфликтных межличностных отношений и субъективной оценки достижений студента;
- дистанционное обучение намного экономичнее традиционного и для обучающихся, (они, фактически, платят только за доступ к учебному материалу и оценку самостоятельно выполненных работ) и для руководства вузами (после разработки программ и курсов, существенное сокращение профессорско-преподавательского состава и расходов по содержанию недвижимости).

Однако, дистанционное обучение, не считая огромной трудоемкости разработки дистанционных курсов для преподавателей, имеет существенные недостатки, которые во многом и для многих обучающихся перевешивают, приведенные выше преимущества [1].

Materials and methods

Данная статья описывает опыт авторов в условиях перехода на дистанционное обучение в период пандемии 2020 г.

Сайты и порталы для размещения материалов лекций и заданий для студентов.

В организации дистанционного образования МПГУ используется портал ИнфоДа (программа Moodle). Данный портал уже около семи лет используется в нашем университете в поддержку заочных и очных курсов, во время педагогической практики, для сопровождения студентов, обучающихся по индивидуальным планам. Пользуясь порталом, студенты в любое время могут посмотреть нужные им материалы курса, задать вопросы лично преподавателю или на форуме, увидеть новости, пройти внутрисеместровое тестирование. Портал также активно используется для всероссийских и международных конференций, олимпиад, организуются вебинары для учителей школ и родителей, курсы повышения квалификации работников образования. В условиях перехода на дистанционное обучение эта платформа стала основной для проведения занятий со студентами. А с ее огромной загруженностью стали привлекаться дополнительные платформы (Webinar, Zoom, Skype, Discort, и пр).

Портал ИнфоДа (программа Moodle) позволяет студентам, записанным на курс, работать со всеми выложенными на страницу курса, материалами в любом формате или при переходе по размещенной активной ссылке. Преподаватель, автор курса размещает на странице курса программу, таблицу рейтинг-плана, примерные вопросы для контроля, планы и тексты лекций, презентации, интересные работы студентов для взаимного обучения, ссылки на видео и любые материалы Интернета, по желанию автора курса. Оформление курсов зависит от содержания, логики и предпочтений автора.

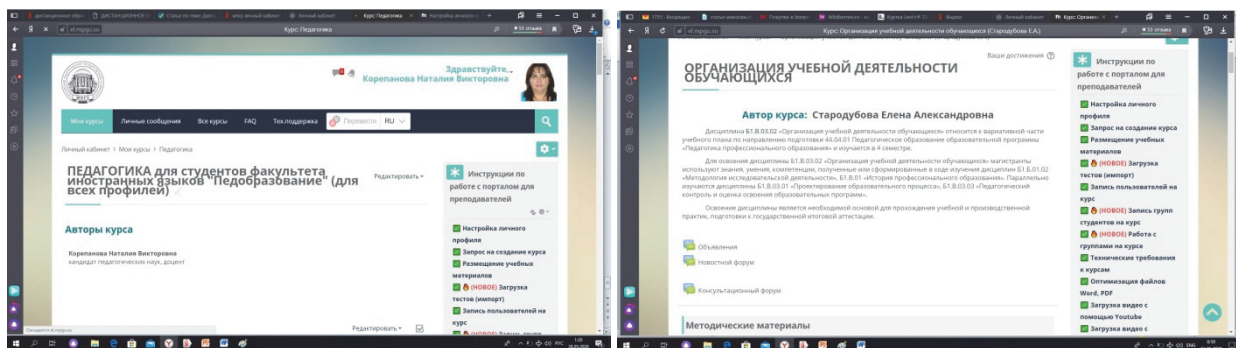


Рис.1. Информация об авторе, курсе, контактная информация

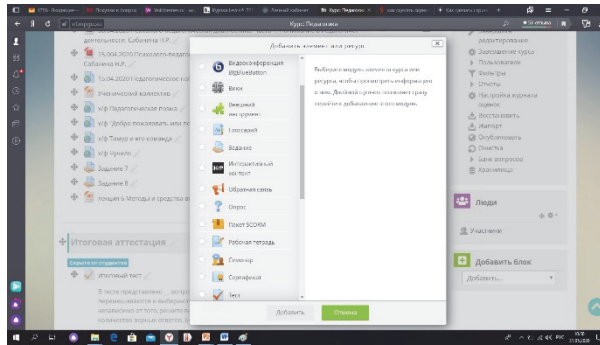


рис.2 Окно загрузки материалов.

Программа Moodle – это своеобразный «конструктор». Преподаватель, автор курса сам заполняет страницу курса, помещая материалы к курсу, разработанные им, по своему усмотрению, в своей логике и в любом формате, любые официальные документы или ссылки на любые интернет-источники.

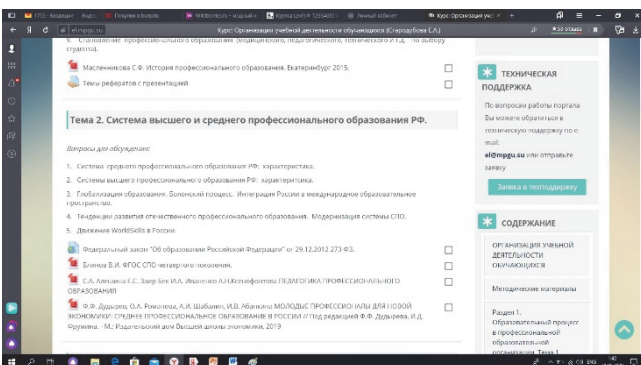
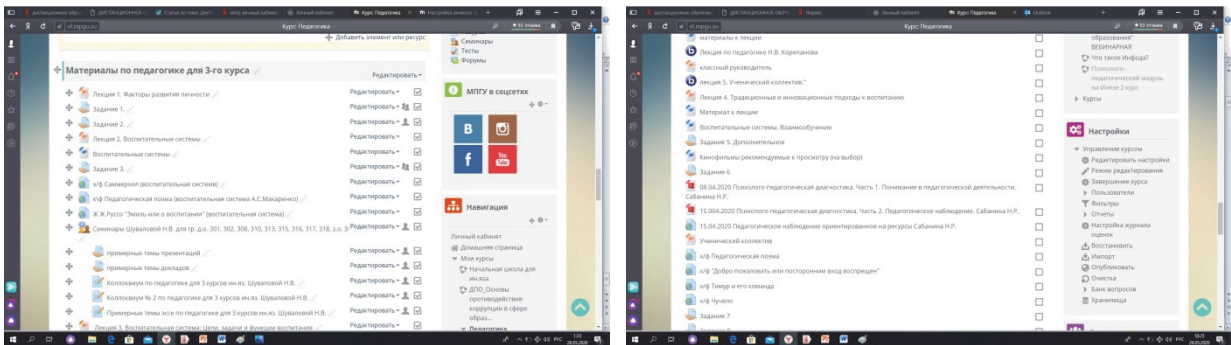


Рис. 3 Размещенные материалы курса (можно использовать разные форматы документов).

Портал ИнфоДа (программа Moodle) позволяет задавать дедлайны для выполнения заданий (программа просто запретит размещение выполненных заданий по истечении срока).

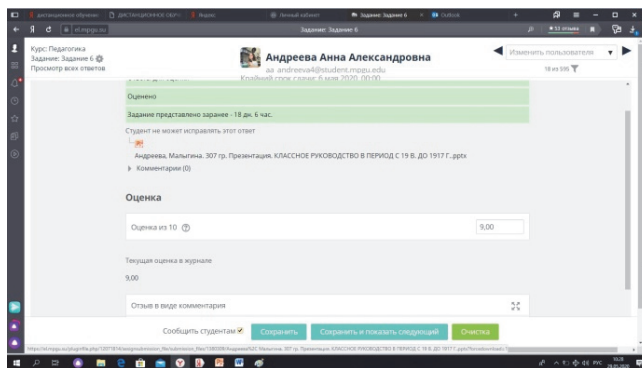


Рис.4 Прикрепленное задание студента

Студенты имеют возможность для размещения выполненных заданий в любое удобное время и сразу получают оповещение при его проверке (рис.4).

Также в программе Moodle можно размещать тесты с автоматической проверкой, гибко подходить к срокам/времени тестирования, и количеству возможных попыток тестирования.

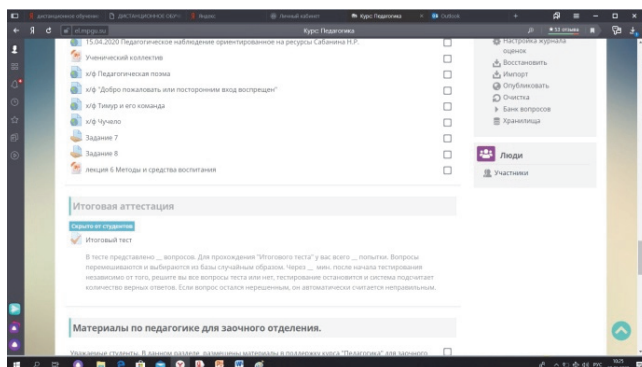


Рис 5. Итоговый тест

Кроме того, данная платформа поддерживает формат личной переписки преподавателя со студентами, общение на форуме, возможность разных объявлений, новостей с обязательной информацией о них всем участникам курса.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся формы дистанционного образования, которые мы использовали мы в своей работе в среде ИнфДа и, которые наиболее распространены при дистанционном обучении:

Видео-лекции. Преподаватель записывает видео лекции по соответствующей теме и выкладывает на портал ВУЗа для последующего просмотра студентами. Преимущества видео-лекции:

- можно смотреть в любое удобное время, необходимое количество раз, возвращаться к отдельным моментам;
- при многократном чтении одного курса в разных потоках на длинную перспективу может сократить загруженность преподавателя. (Данный тезис можно принять как преимущество, с оговоркой на то, что каждый преподаватель практически каждый раз, читая одну и ту же лекцию, дополняет ее разными примерами, актуальными для

данной аудитории, что при видео формате, конечно, отсутствует).

Дистанционный формат высшего образования позволил активно использовать отдельные виды лекций, для которых необходимы особые условия. Например, вводные, обзорные, информационные лекции можно читать как лекции-визуализации, в которых подача лекционного материала осуществляется средствами компьютерных технологий. Чтение такой лекции сводится к развернутому комментированию просматриваемых визуальных материалов. Лекция с заранее запланированными ошибками рассчитана на стимулирование студентов к постоянному контролю предлагаемой информации (поиск ошибки: содержательной, методологической, методической, орфографической). Чтение такой лекции с использованием видео-материалов, с последующим оформлением творческой работы, вызывает значительный интерес студентов.

К недостаткам видео-лекции относятся:

- необходимость специального оборудования и соответствующие навыки для качественной съемки;
- необходимость дополнительного времени для съемки и ее подготовки, наличие не лежащих в рамках профессии компетенций или привлечение специалистов для съемки и монтажа видеоматериала;
- отсутствие обратной связи во время лекции и, соответственно, понимания, как воспринимают студенты материал лекции; студент не имеет возможности задать уточняющий вопрос;
- авторские права преподавателя не защищены;
- необходимость подготовки нескольких лекций по разным курсам еженедельно.

Традиционно большая часть лекций по педагогике носит *проблемный* характер. На этой лекции новое знание вводится через проблемность вопроса, задачи или ситуации. При этом процесс познания студентов в сотрудничестве и диалоге с преподавателем приближается к исследовательской деятельности. Содержание проблемы раскрывается путем организации поиска ее решения или суммирования и анализа традиционных и современных точек зрения. В условиях видео-лекции нет возможности вносить в лекцию элементы дискуссии, игр, опираться на опыт данной аудитории. *Бинарная лекция* вообще не может быть применена в дистанционном формате.

Электронные рассылки используются с разными целями:

- для оповещения студентов при размещении любого файла на портал (оповещение приходит студенту на корпоративную почту (рис.3), привязанную к portalу);
- для рассылки заданий преподавателя;
- для отчетности студентов перед преподавателем о индивидуальной самостоятельной работе (рис. 4);

Несомненные *преимущества электронных рассылок* - возможность выполнять задания студентами и осуществлять проверку преподавателем в удобное время для каждого. При вывешивании задания, преподаватель последовательно и подробно описывает его

содержание и планируемый результат, задает критерии оценивания и форму работы, что требует от преподавателя хорошего знания особенностей и возможностей студентов, (это не всегда возможно на начальном этапе читаемого курса или в условиях больших потоков). Если содержание (описание) задания непонятно студентам – задание вызывает шквал ответных писем с уточняющими вопросами (часто похожими), требующими дополнительных временных затрат преподавателя.

Среди *недостатков электронных рассылок* – преподаватель задает алгоритм выполнения задания, что незначительно стимулирует развитие творческого потенциала студентов. Некоторые виды учебной работы: подготовка конспектов, рефератов, докладов, презентаций – могут быть выполнены в соответствии с заданным алгоритмом. Однако отдельные виды заданий, например, *кейс-технология* - технология проблемно – ситуационного анализа, основанная на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов) - предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов. Студенту предлагается полный комплект учебно-методических материалов, разработанных на основе производственных ситуаций, стимулирующих формирование у обучающихся навыков самостоятельного конструирования алгоритмов решения производственных задач. Работа с кейсами способствует развитию навыков структурирования информации; анализу, оценке, выбору оптимального варианта решения; актуализации и критическому оцениванию накопленного опыта в практике принятия решений. Кейс-технология требует эффективной коммуникации в процессе коллективного поиска, в процессе которой часто происходит разрушение алгоритмов, стереотипов и штампов в организации поиска верного решения и тд. В аудиторной работе эти недостатки снимаются. При работе над кейсом, преподаватель наблюдает реакцию и понимание студентами заданий, может корректировать, упрощать или усложнять уровень задания, предлагать индивидуальные или групповые варианты задания по интересам и пожеланиям студентов.

Кроме того, появляются сложности у преподавателей с проверкой, а у студента с исправлением работ. Нагрузка на преподавателя значительно возрастает, и проверка работ превращается в нескончаемую рутину. Требуется на каждую работу каждому студенту написать рецензию, возможно, не один раз, в случае исправления работы студентом, с целью повысить балл отметки. В нашем варианте – это около 80 работ в неделю! Неоднократно встречаются типовые «общие» ошибки, которые при аудиторной работе, можно обсудить со всей группой сразу, внести уточнения, коррективы, увидеть и убедиться в понимании ошибки и путей ее исправления студентами. Соответственно, вероятность исправления ошибки во втором варианте работы, существенно выше. Кроме того, групповое обсуждение, сильно повышает качество работ, провоцирует «озарения» в понимании у студентов, стимулирует творчество.

Не стоит также забывать, что мы осуществляем профессиональную подготовку будущих учителей. Психологически безопасная и комфортная обстановка на аудиторном занятии, позитивный эмоциональный фон, ситуации успеха, преодоления страха, неуверенности в своих силах, создаются не только положительной оценкой уже сделанной работы, но и постоянным стимулированием, своевременными инструкциями, подчеркиванием

«персональной исключительности» студента, детальной оценкой результатов его работ, предполагающей выделение «позитивных» и «не очень» сторон, индивидуальной и коллективной рефлексией – все эти стимулы трудно использовать on-line.

Видео-конференции (с использованием платформ: Webinar, Zoom, Skype, Discort, и пр.) значительно удобнее, обеспечивают обратную связь преподавателя со студентами. Используются на семинарских и практических занятиях при количестве участников до 25-30 участников (Webinar, Zoom, Skype, Discort), Видео-конференции дают возможность задавать и реагировать на вопросы, студенты при необходимости могут записать видео-конференцию, чтобы просмотреть ее еще раз (предположительно для некоммерческого использования), посторонние слушатели исключаются, что более менее гарантирует авторские права преподавателя. Есть возможность демонстрировать презентации, видео и вывешивать на экраны на время конференции, необходимые документы (кейсы, таблицы, статистику, определения, используемые термины, и пр.). Имеют ограничения по времени: 40-60 мин.

Однако, бесплатные (для пользователей Интернет) версии видео-конференций ограничены по количеству участников до 25- 30 (Webinar, Zoom, Skype, Discort). Платные же - дорогостоящие и требуют заключения договоров, что возможно только в условиях ВУЗа (коммерческое использование 200-300 человек, договор оформляется на юридическое лицо). Наш университет заключил договор с платформой Webinar. (см. рис 3). Техническая поддержка обеспечивает конференции и лекции на этой платформе на хорошем уровне, если такие конференции проводятся не ежедневно в одно и то же учебное время и разными курсами сразу с большим количеством участников на каждом.

В условиях перехода на общее дистанционное обучение, в период пандемии, когда одновременно большое количество преподавателей ведут разные занятия с большим количеством студентов, ни одна платформа не выдерживала, техническая поддержка не успевала регулировать связь, наблюдались постоянные сбои в работе платформ и рекомендовалось начать новую конференцию для преподавателей, а для студентов зайти в программу снова, что не всегда получается при большом количестве слушателей из разных регионов, даже при высоком качестве и скорости Интернет в России, в сравнении со многими странами.

Ключевая проблема контроля при тестировании, экзамене - аутентификация пользователя, исключение использования шпаргалок для ответов и материалов интернета, открытых на том же компьютере в другом окне. Невозможно наблюдать, кто и каким образом проходит тестирование. В ряде случаев это является проблемой и требует установки двух видеокамер: фронтальной и за спиной обучающего, соответствующего программного обеспечения (дополнительные серьезные затраты для студентов) и умений пользователя. Некоторые ВУЗы пытаются идти по этому пути, что с нашей точки зрения, вызывает дополнительный стресс и у студентов, и у преподавателей.

Results and discussions

Изучение мнения студентов (около 200 чел.) о организации дистанционного образования с использованием портала ИнфоДа МПГУ (программа Moodle), позволило выделить следующие недостатки:

Отсутствие прямой очной коммуникации между обучающимися друг с другом, с преподавателем - значительный минус для процесса обучения. Отмечается недостаточная эмоциональная окрашенность он-лайн занятий, недостаточная работа по стимулированию и поддержке творческой атмосферы в группе обучающихся.

Для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина, а его результат в целом зависит от самостоятельности и сознательности учащегося, от его мотивации, сформированности умений и навыков самостоятельной работы.

Студенты ощущают недостаток практических занятий и семинарских дискуссий. При огромном объеме письменных работ, выполняя задания, чаще всего, они опираются на работы одного автора или одно педагогическое направление у них просто не остается времени для анализа материала и творческого его переосмысления, что не дает им взглянуть на проблему всестороннее. При очном же общении, в дискуссии студенты, в одной группе могут иметь разные точки зрения и аргументы в их поддержку.

Хотелось бы отдельно добавить про дистанционное обучение в условиях общеобразовательных учебных заведений. Учителя школ столкнулись, помимо перечисленных проблем, еще с более низкими, чем у студентов, навыками самостоятельной работы, отсутствием ответственности и умениями самоорганизации и самоконтроля. При том, что в данных условиях, у большинства школьников родители были дома, на самоизоляции и удаленной работе и, казалось бы, могли осуществлять контроль и организовывать работу своих детей. Однако, учителя школ отмечают, что не все родители могут и понимают, как организовать такое обучение, кто-то в учебное время плотно занят своей работой, в семьях, где несколько детей нет возможностей одновременной работы сразу всех членов семьи за компьютером, для выполнения своих заданий. Таким образом, часто случается, что школьник заходит на он-лайн урок и при работающем компьютере или ином устройстве, при отсутствии контроля и организации со стороны учителя, занимается посторонними делами, не понимает материал урока, что потом создает стресс для всех членов семьи при подготовке отчетных заданий.

Следовательно, это сразу потребовало дополнительных репетиторов. Или серьезный провал обучения в последние полтора месяца для многих обучающихся. При выходе родителей на работу, если дистанционное обучение в школах сохранится, ситуация будет значительно хуже. Школы выставили отметки по выполненным (возможно, с родителями) заданиям, без триместровых работ и тестов. В связи с чем, к материалу последнего триместра, по мнению ряда учителей (специально исследованием организацией дистанционного образования в средних учебных заведениях мы не занимались) придется возвращаться в будущем учебном году.

Conclusion

Таким образом, переход на всеобщее дистанционное обучение, в сложившейся на сегодняшний день ситуации, показал наглядно все его несовершенство. Коммуникативные системы и технические платформы оказались неподготовленными к активному и разнообразному их использованию. Преподавателям, прошедшим обучение на соответствующих курсах повышения квалификации по использованию ИТ технологий, в недавнее время, в авральном порядке пришлось осваивать новые платформы, решая одновременно множество задач, не всегда своевременно и на должном уровне. Сильно отстает от требований времени, техническое сопровождение и поддержка лекционного, коммуникативного (консультационного) формата взаимодействия со студентами. Для большинства студентов, при огромной перегрузке, имеют место проблемы, связанные с отсутствием очного активного общения с преподавателем и однокурсниками, проблемы психологической адаптации, повышенная тревожность. Творческие и научные работы имеют значительно более низкий уровень, контроль показывает обрывочные, плохо закрепленные знания и пр. Достойный уровень усвоения материала показывают только высокомотивированные студенты, с хорошими навыками самостоятельной работы и самоконтроля.

Мы считаем, что дистанционное образование, при всем его удобстве и мобильности, возможностях ИТ технологий и Интернета, может стать достойной поддержкой и разнообразить традиционное очное обучение, реализуя все плюсы и, за счет очной формы обучения, существенно снизить недостатки, тем самым реализовать возможности и достоинства и той и другой формы обучения.

Вероятно, в старших классах общеобразовательных учреждений и на младших курсах вузов необходимо вводить курсы, направленные на формирование и развитие у обучающихся навыков самоорганизации и самообразования, умения и потребность в научно-исследовательской деятельности, что, в свою очередь, позволит увеличить к старшим курсам процент дистанционного обучения и поможет будущим специалистам в дальнейшем повышать профессиональную квалификацию и развивать компетенции дистанционно.

Дистанционное образование может и должно оставаться, и развиваться параллельно с традиционными формами, для повышения квалификации, самообразования, сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями, обучающихся по индивидуальным планам, работающих на производстве.

References:

1. Okolelov, O. P. Handbook of innovative theories and methods of training, education and personal development: teacher's handbook: reference book. - Moscow | Berlin: Direct Media, 2015. - 272 p. - Access mode :<http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=278853>
2. Zvonnikov, V. And. Modern means of assessing learning outcomes: Textbook for

- universities on ped. specialties / V. I. Zvonnikov, M. B. Chelyshkova. - 4th ed., Erased. - Moscow: Academia, 2011. - 222, 1 p. : ill., tab. - (Higher vocational education) (Pedagogical education)
3. Gallwey W. Timothy. The Inner Game of Work: Focus, Learning, Pleasure, and Mobility in the Workplace Oct 17, 2001 / Random House Publishing Group, -2005 — 252 p.
 4. Rotter J., Sallivan G., Mishel W. . Interpersonal relationship theory and cognitive personality theories. St. Petersburg: Prime - EUROSC. 2007 - 270 s. (Russian edition)
 5. Vasiliev V. Distance Learning: An Activity-Based Approach // Distance and Virtual Learning. - 2004 - N 2 - S. 6-7

Information about the authors:

Natalya Viktorovna Korepanova (Moscow, Russia) - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Institute of Higher Education, Moscow State Pedagogical University Moscow. Russia. ORCID 0000-0003-0359-8258, SPIN-код: 7108-5041, AuthorID: 754862. Moscow. Tashkentskaya 18 bldg. 4, nv.korepanova@mpgu.su

Elena Aleksandrovna Starodubova (Moscow, Russia) - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Institute of Higher Education, Moscow State Pedagogical University Moscow. Russia. ORCID [0000-0002-6502-2425](https://orcid.org/0000-0002-6502-2425); SPIN-код: 4490-8140, AuthorID: 735116. Moscow. Tashkentskaya 18 bldg. ea.starodubova@mpgu.su

Acknowledgements:

The authors of the article express their gratitude to the members of the Department of Pedagogy of the Institute “Higher School of Education” of the Moscow State Pedagogical University who shared their experience in organizing and implementing distance education. Авторы статьи выражают свою благодарность членам кафедры педагогики Института «Высшая школа образования» МПГУ, которые поделились своим опытом в организации и реализации дистанционного образования.

Contribution of the authors. *The author contributed equality to the present research.*

Reviews and notes

Словацко-польско-русский словарь лингвистических терминов II Морфология / М. Войтекова и кол. Прешов: Философский факультет Прешовского университета в Прешове, 2019. 232 с. ISBN 978-80-555-2237-1.

Slovak-Polish-Russian Dictionary of Linguistic Terms II Morphology / M. Vojteková et al. Prešov: Faculty of Arts of Prešov University in Prešov, 2019. 232 p. ISBN 978-80-555-2237-1.



В рецензируемом нами словаре *Slovensko-poľsko-ruský slovník jazykovedných termínov II* (Словацко-польско-русский словарь лингвистических терминов II) с подзаголовком *Morfológia* (Морфология), являющимся составной частью исследования научного грантового проекта *VEGA 01/0180/17 Vplyv aktuálnych smerov lingvistického výskumu na jazykovednú disciplínu (v slovensko-poľsko-ruskom komparatívnom pláne)*; (*ВЕГА 01/0180/17 Влияние актуальных тенденций лингвистического исследования на дисциплину «Языкознание» (в словацко-польско-русском сопоставлении)*), осуществляемого на Философском факультете Прешовского университета в Прешове в 2017 – 2019 гг. под руководством ответственного исполнителя Марты Войтековой – авторский коллектив – М.

Войтекова и Доминика Винцейова (авторы словацкой и польской части), С. Пахомова и Н. Мертова (авторы русской части) – предлагают широкой научной общественности, а также студентам и аспирантам, новый толково-переводной специальный терминологический словацко-польско-русский словарь с целью заполнить пробел в лексикографической разработке вопроса со сравнительной и современной точки зрения.

Целью авторов является представление исчерпывающей картины обработанных уровней трёх славянских языков посредством детальной проработки вопроса (в связи с объемом принимаемых во внимание терминов и их определений). В словаре авторы представляют только терминологию, которая имеет непосредственное отношение к языку и в то же время появляется в описании соответствующего языка. Тире авторы связывают с отсутствием именованного по отношению к системе рассматриваемого языка. Можно согласиться с мнением авторов, что причиной данного явления может быть «отсутствие языкового феномена (денотата) в данном языке или другая концепция описания языкового уровня в данном языке» (с. 127).

Рецензируемый нами словарь представляет собой тип толково-переводного специального терминологического словаря, содержащего почти 1300 терминов, охватывающих все три языка. Заглавные слова, состоящие из однокомпонентных

(синтаксически немотивированных) и многокомпонентных (синтаксически мотивированных) наименований, упорядочены по словацкому алфавиту. К исходным словацким заглавным словам авторы добавляют терминологические эквиваленты на польском и русском языках. Термины, находящиеся в словарных статьях в синонимических отношениях, приводятся через косую черту. Ценным является не только то, что авторы термины не сокращают, а приводят их в полной форме, но также и указание заглавных терминов так в единственном, как и во множественном числе на основе того, какая форма для него является типичной и в какой форме он обычно употребляется на практике. При составлении порядка отдельных терминов авторы в словаре целесообразно употребили иерархию синонимического ряда, где на первом месте в словарной статье стоит общепринятый и наиболее употребительный термин – синонимическая доминанта.

Достоинством рецензируемого словаря являются и добавленные в его конце алфавитные указатели словацких, польских и русских терминов с указанием страницы их нахождения в словаре. Алфавитный указатель словацких терминов авторы, соответственно, решили включить по причине синонимических терминов, встречающихся в рамках одного заглавного слова. При помощи указателя словацких терминов читатель может легко найти синонимы, указанные в словаре на втором и последующем месте заглавного слова, которые уже не упорядочены в алфавитном порядке. Таким образом, словарь позволяет быстрее и легче найти определённый термин согласно каждому из трёх языков. Кроме того, алфавитный порядок не требует предварительного знания положения термина в системе понятий, и в то же время читателю достаточно знать термин на одном из трёх языков.

При составлении словаря авторы использовали семасиологический подход с преимуществом лексикологического и лексикографического методов, а также ономасиологический подход как на внутриязыковом, так и на межъязыковом уровнях. В рамках семасиологического подхода авторы действовали от формы к содержанию / от термина к значению. Результатом является семантическое описание терминов. В рамках ономасиологического подхода авторы действовали от понятия к термину / от содержания к форме. Авторы также исходили от понятий, принадлежащих к концептуальной сфере специальности, до заглавных слов, до причисления соответствующих понятий. Сравнивая дефиниции, авторы к термину в исходном языке присоединяли терминологический эквивалент в целевом языке.

В целом, представленный М. Войтековой, Д. Винцейовой, С. Пахомовой и Н. Мертовой словарь, отличающийся чёткостью композиции, продуманным расположением материала и написанный соответствующим научным языком, полезен не только для широкого круга лингвистов, но также для аспирантов и студентов, является интересной и серьёзной работой, заслуживающей положительной оценки.

Ян Галло, доцент кафедры русистики Философского факультета Университета им. Константина Философа в Нитре (Словацкая Республика)
Jan Gallo, Associate Professor of Russian Department at Faculty of Arts of Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovak republic)

Characteristics of the journal: international, peer-reviewed, scientometric databases,
Published three times a year, open access articles.

Type setting DTP: L. Shmict

Printing risography.

Format 60x84 1/16. Offset paper N1. A printed sheet 19.

Circulation 100.

Publisher address: Russian Department, Middlebury College, Middlebury, Vermont, USA

E-mail: infoccs.edu@gmail.ru

All rights reserved © 2020 CCS&ES