

ISSN 2223–2982



**СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№7–2 2020 (ИЮЛЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015
В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел./факс: 8(495) 755-1913
E-mail: redaktor@nauteh.ru
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия.

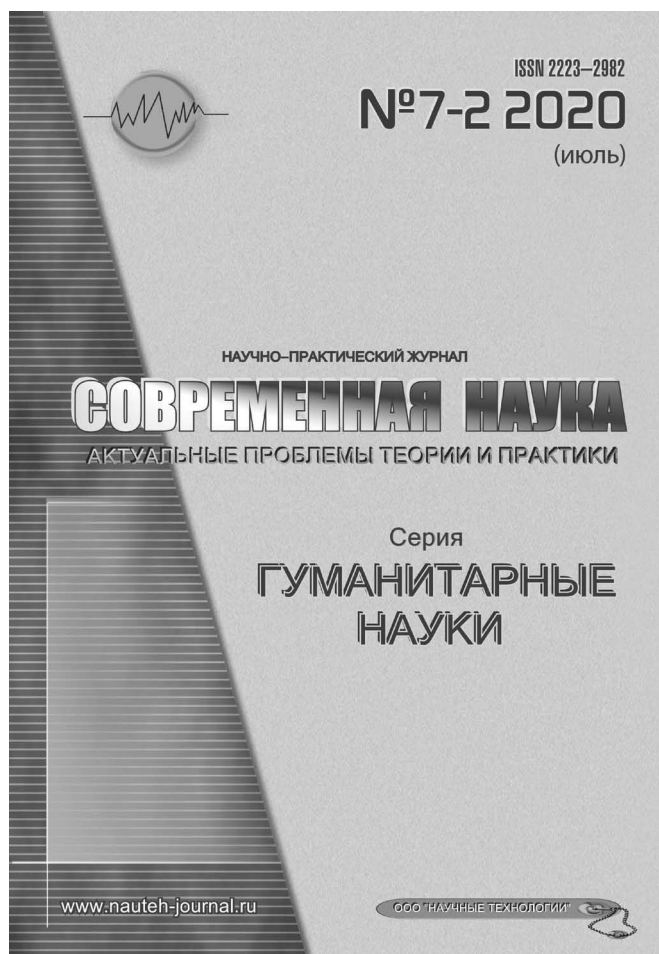
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 7-2 (июль) 2020 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука:
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296

Подписано в печать 26.07.2020 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор, Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н, доцент, независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н., профессор, Московский государственный областной университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ИИДСВ РАО)

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор, Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор, Московский гуманитарный университет

Петрушинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н., профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский государственный университет

Пушкарева Наталья Львовна — д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт экономики РАН, г.н.с.

Сидорова Марина Юрьевна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор, Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО МИД России, ст. преподаватель

Щедрина Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор, Московский Государственный Областной Университет

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор, Владимирский филиал Финансового университета при Правительстве РФ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

- Безик Ю.И.** – Роль военного духовенства в Брусиловском прорыве в период Первой мировой войны
Bezik Yu. – The role of the military clergy in the Brusilovsky breakthrough during the First World War..... 6
- Бондаренко С.Я.** – Провинциальная кадровая политика в послевоенное время
Bondarenko S. – Post-war provincial cadre policy... 11
- Каташев М.С.** – Развитие сельскохозяйственной производственной кооперации в среде кочевников Горного Алтая в 1920-е гг.
Katashev M. – Development of agricultural production cooperation in the among nomadas of Mountain Altai in the 1920s 14
- Николаев Д.А., Хвостова И.А.** – Формирование и походный марш 1-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – март 1813 гг.)
Nikolaev D., Khvostova I. – Formation and marching of the 1-d regiment of the Nizhny Novgorod militia in 1812 (September 1812-March 1813)..... 19
- Семёнов В.Н.** – История атомных подводных лодок Тихоокеанского флота
Semenov V. – History of nuclear submarines of the Pacific fleet 23
- Столяров А.М., Тухватулин А.Х.** – Пётр III и Отто Фон Брюммер: ученик и воспитатель (оценка взаимоотношений)
Stolyarov A., Tukhvatulin A. – Peter III and Otto Von Brümmer: apprentice and educator (relationship asesment) 29
- Фу Сюецзин, Нин Яньхун** – Роль Китая в экономическом развитии Дальнего Востока России в период с 1858 по 1917 гг.
Fu Xuejing, Ning Yanhong – The role of China in the economic development of the Russian Far East in the period from 1858 to 1917 33

Педагогика

- Бао Нуань** – Особенности обучения русской вокальной школы и ее отражение в педагогической практике китайских педагогических вузов
Bao Nuan – Features of teaching Russian vocal schools and its reflection in the teaching practice of Chinese pedagogical universities 38
- Готовцева И.П., Капустин И.В., Корзяков В.А., Лямина И.М., Авдеева И.В.** – Реализация интерактивных методов обучения в процессе подготовки специалиста по профилю в неязыковом вузе (на примере дисциплины иностранный язык)
Gotovtseva I., Kapustin I., Korzyakov V., Lyamina I., Avdeeva I. – Implementation of interactive teaching methods in the process of training a specialist in a non-linguistic university (on the example of the discipline foreign language)..... 42
- Иванилова И.В., Юркевич Е.В.** – Социокультурная компетенция как фактор устойчивости формирования знаний
Ivanilova I., Yurkevich E. – Socio-cultural competence as a stability knowledge factor 48
- Илиева А.А.** – Применение методов ЛФК при остеохондрозе
Ilieva A. – Application of MPK methods in osteochondrosis 50
- Калашникова О.А.** – Профессиональная коммуникативная компетенция как цель в обучении военного переводчика в авиационном вузе
Kalashnikova O. – Professional communicative competence as a goal in teaching military translator in air force institute 53
- Комов М.В.** – Теоретические основы формирования профессионально-этических качеств курсантов ведомственных вузов силовых структур Российской Федерации в современных условиях

- Котов М.* – Theoretical bases of formation of professional-ethical qualities of cadets of departmental universities of power structures of the Russian Federation under modern conditions. 58
- Кузнецова Т.Н.** – Вопросы обучения английскому языку делового общения в нелингвистических вузах
Kuznetsova T. – Questions of teaching the english language of business communication in non-linguistic universities. 63
- Ли Жомэй** – Дидактические аспекты проектирования на уроках литературы на уровне основного общего образования
Li Ruomei – Didactic aspects of designing in literature lessons at the level of basic general education 71
- Манагаров Р.В.** – Некоторые приемы оптимизационной методики обучения чтению на иностранном языке студентов-нелингвистов
Managarov R. – Some ways of the optimization method system of teaching the non-linguist students to read texts in foreign languages 77
- Мулявина Э.А., Омельченко И.Н.** – Многоступенчатость образования как условие обеспечения качества подготовки кадров для сферы культуры и искусства
Mulyavina E., Omelchenko I. – Education's multi-stage as a condition of making quality preparation of personnel for the culture and art 80
- Николаева М.В., Сусленикова Е.Э.** – Формирование межкультурной компетенции у студентов в условиях дистанционного обучения
Nikolaeva M., Suslennikova E. – The inter-cultural competence formation for students in distance learning 85
- Панарина Г.И.** – Анализ восприятия американской литературы российскими студентами
Panarina G. – The analysis of perceiving the american literature by the russian students 90
- Рубцова Д.Н., Румянцева Н.М.** – К вопросу об отборе лексики при обучении языку специальности (довузовский этап)
Rubtsova D., Rummyantseva N. – On the issue of vocabulary selection in teaching the specialty language. (pre-university stage. 93
- Сун Тао** – Обучение письменной русской речи в китайских вузах
Song Tao – Teaching Russian written speech in Chinese universities. 98
- Сычев И.А., Аронова М.А., Тарарышкин А.П., Колосова Т.Ю.** – Проблемы интеграции преподавания курса общей химии при подготовке студентов высшей медицинской школы
Sychev I., Aronova M., Tararyshkin A., Kolosova T. – Problems of integration of teaching general chemistry in the preparation of students of higher medical school 103
- Феопентова С.В., Лямина И.М., Беляева Т.К.** – Особенности использования метода предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) с целью активации обучения иностранному языку студентов магистратуры неязыковых вузов
Feopentova S., Lyamina I., Belyayeva T. – Features of using the method of content and language integrated learning (CLIL) in order to activate foreign language training for graduate students of non-linguistic universities. 107
- Цзян Хайбинь** – Выбор будущей профессии – залог успешной социальной адаптации
Jiang Haibin – Choosing a future profession is the key to successful social adaptation 112
- Юзбекова М.К.** – Особенности мышления ребёнка с интеллектуальными нарушениями
Uzbekova M. – Features of thinking of a child with intellectual disabilities 115

ФИЛОЛОГИЯ

- Андреева Е.Ю.** – Синтаксические преобразования и проблема межъязыковой асимметрии при переводе биографии с английского языка на русский
Andreeva E. – Syntactic transformations and the problem of interlingual asymmetry in translation of the biography from english into russian 118
- Богатырева А.Х.** – Главные члены предложения. Проблема выделения прямого дополнения как главного члена предложения в современном ингушском языке

Bogatyreva A. – Main members of the offer. The problem of distinguishing the direct complement as the main member of a sentence in modern English.....121

Васильева А.Ю. – Метафорические номинанты со значением отрицательной этической оценки в древнерусском языке
Vasilieva A. – Metaphorical nominants with a meaning of a negative ethical assessment in old Russian language126

Зудаева В.В., Поскачина Е.Н. – Некоторые аспекты описания человека храброго в немецкой лингвокультуре
Zudaeva V., Poskachina E. – The description of the brave person in the German linguoculture131

Коляда Н.А., Осипова Е.И. – Репрезентация стереотипного образа англичанина на материале английской и немецкой художественной литературы
Koljada N., Osipova E. – Representation of the stereotypical image of an Englishman based on the English and German-language fiction.....134

Корниевская Т.К. – Структурно-стилистические характеристики англоязычного военного дискурса
Kornievskaya T. – Structural and stylistic characteristics of the English-language military discourse.....139

Кравченко М.А., Кравченко О.В. – Когнитивные технологии использования прецедентных феноменов в рекламных текстах
Kravchenko M., Kravchenko O. – Cognitive technologies for using precedent phenomena in advertising texts142

Матюшина В.В. – Паремия как составляющая содержания понятия, его смысловой аспект
Matjushina V. – Proverb as a constituent element of the contents of a concept, its meaningful aspect..145

Махмудова С.М. – Способы передачи чужой речи в рутульском языке
Makhmudova S. – Methods of transmitting someone else's speech in the Rutul language151

Михайлов М.Р., Михайлова Ю.Л. – «Слово года» как культурологический феномен неологизации английского языка на современном этапе его развития (на примере британской и американской версий Издательства Оксфордского университета)
Mikhaylov M., Mikhailova Ju. – «Word of the Year» as a cultural phenomenon of neologization of the English language at the present stage of its development (on the example of the British and American versions of the Oxford University Press)155

Михайлова Ю.Л., Михайлов М.Р. – Особенности функционирования лексических единиц по теме «COVID 19» в английском и русском языках
Mikhailova Ju., Mikhailov M. – Features of the functioning of lexical units on the theme «COVID 19» in the English and Russian languages.....159

Пешкова Н.П., Андрианова Ю.Г. – Стратегии восприятия текста при оценке напряжённости сюжета и характера движения сюжетного времени в детективных произведениях А. Кристи: психолингвистический аспект
Peshkova N., Andrianova Yu. – The strategies of text perception used by the text recipients while assessing the plot tension and the peculiarities of the plot time motion in detective novels by A. Christie: psycholinguistic aspect162

Русяева М.М., Баранова Н.А. – Эмоция «радость» в публицистическом тексте (на примере немецких онлайн-СМИ)
Rusyaeva M., Baranova N. – Emotion “joy” in a public text (based on the German online media)170

Информация

Наши авторы. Our Authors.....175

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....177

РОЛЬ ВОЕННОГО ДУХОВЕНСТВА В БРУСИЛОВСКОМ ПРОРЫВЕ В ПЕРИОД ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

Безик Юрий Иванович

*К.воен.н., докторант, Общецерковная аспирантура и докторантура им. Святых равноапостольных Кирилла и Мефодия (г. Москва)
bezikgeorgii@mail.ru*

THE ROLE OF THE MILITARY CLERGY IN THE BRUSILOVSKY BREAKTHROUGH DURING THE FIRST WORLD WAR

Yu. Bezik

Summary: The phenomenon of the first large-scale war of the XX century. - The First World War cannot fail to amaze with the scale of the hostilities, the number of victims, the general senselessness of the policies of the world powers, leading «to nowhere.» Nevertheless, under the prevailing difficult conditions, Russian people showed qualities inherent in our people and helping in any emergency: kindness, courage, dedication, and the ability of faith. On the whole, priests who appeared on the fronts of the First World War showed the same. The situation, which is politically very ambiguous (both from the point of view of foreign policy determined by the interests of the elite related to the redistribution of colonies and sales markets; and from the point of view of domestic policy related to the tense revolutionary situation), led to the fact that sometimes the person played a key role in the sense of her human spirit, her desire to live and do good. The Brusilov breakthrough - an outstanding operation in many ways of the First World War - owes its non-standard character to the role of the individual - General Brusilov, Russian soldiers and priests - who tried their best to enlighten the spirit of Russian soldiers in a situation of political and economic collapse.

Keywords: World War I, military clergy, Brusilov, Brusilov breakthrough, personality, humanity, spiritual support, patriotism.

Аннотация: Феномен первой масштабной войны XX в. – Первой мировой войны не может не поражать масштабностью боевых действий, количеством жертв, общей бессмысленностью политики мировых держав, ведущей «в никуда». Тем не менее в сложившихся тяжелых условиях русские люди проявляли качества, присущие нашему народу и помогающие в любой экстренной ситуации: доброту, мужество, самоотверженность, способность веры. Это же в целом проявили священники, оказавшиеся на фронтах Первой мировой войны. Положение, политически весьма неоднозначное (как с точки зрения внешней политики, определявшейся интересами элиты, связанными с переделом колоний и рынков сбыта; так и с точки зрения внутренней политики, связанной с напряженной революционной ситуацией), приводило к тому, что ключевую роль порой играла личность в смысле ее человеческого настроения, ее желания жить и творить добро. Брусиловский прорыв – выдающаяся во многих смыслах операция Первой мировой войны – своей нестандартностью обязана именно роли личности – генерала Брусилова, русских солдат и священников – изо всех сил старавшихся просветлить дух русских воинов в ситуации политического и экономического краха.

Ключевые слова: Первая мировая война, военное духовенство, Брусилов, брусиловский прорыв, личность, человечность, духовная поддержка, патриотизм.

Первая мировая война – безусловно, драматический период в русской и мировой истории. Имеющая в качестве причин, причины далекие от реальных потребностей воюющих народов,двигаемая в основном как это часто бывает правительствами, первая столь масштабная война в XX веке носила, если можно так выразиться, необратимый характер. Иными словами, не воевать в то время, по крайней мере будучи таким важным политическим игроком, как Россия, было невозможно. К сожалению, историю, тем более историю войн, двигают зачастую не мирные труженики, далекие от передела рынков и колоний, а амбициозные политики, часто забывающие о человеческом компоненте политического процесса.

Бедная не по своей вине, своеобразно деспотичная и очень патриотичная Россия к началу первой мировой войны, можно сказать, была достаточно экономически подготовлена, несмотря на многие накладки. [Еремин, 2015 – с. 93-96; Камынин, 2014 – с. 48-53; О готовности

Российской империи к Первой мировой войне, 2014]. Это подтверждается достаточной конкурентностью русских, их неоднократной помощью сильнейшим державам мира того времени – Англии и Франции, союзникам по Антанте. При этом сам характер этой уже весьма технической, очень масштабной «бойни» был достаточно неопределенным, что выразилось в таких терминах, как «окопная война», «позиционная война» [Первая мировая война 1914–191, 2019]. Дело в том, что, чем масштабнее военное противостояние, чем оно более технично, тем очевиднее становится, что это противостояние бессмысленно. А в случае мировой войны, когда кажется, что «все против всех», характер военных действий и вовсе часто принимает вид «неподвижной» локации тех или иных войск, что очень мешало чьим бы то ни было, каким бы то ни было победам и прорывам. Постепенно, конечно, это привело и к экономической разрухе.

Россия вступила в войну, о которой идет речь, воодушевленной. Катаклизмы, вызванные революционной

ситуацией, произошли вследствие изменений внутри российского общества, государства и русской православной церкви [Белоус, 2017 – с. 18]. Однако, сложная революционная ситуация, которая определяла политический процесс в нашей стране по большому счету, на какое-то время «отступила» перед необходимостью представлять интересы Родины на международной арене [Недоступов, 2018 – с. 8-18; Кузнецова, 2018 – с. 176-178; «Война сильнее всяких проповедей учит нас патриотизму», 2014]. Как уже было сказано, довольно часто в процессе этой войны мы помогали нашим союзникам по Антанте, имевшим тогда наибольший политический вес в мире (собственно, именно желая противостоять этому весу Германия и развязала войну). Англия и Франция оттягивали наши силы, ибо международные обязательства Россия всегда выполняла. При этом, как мы уже сказали, яркими эпизодами война, о которой идет речь, в принципе не отличается. Тем более в плане защиты Россией своих (чисто военных) интересов – чему мешали и просьбы союзников, и революционная ситуация, которая, кстати, по большому счету, не ограничивалась российской территорией.

Если говорить о заметных победах, точнее определенных прорывах России в период с 1914 (начало войны, спровоцированное убийством наследника австрийского престола) по 1918 гг. (когда был заключен сепаратный Брестский мир), то следует признать, что самым заметным явлением здесь стал Брусиловский прорыв – названный по имени талантливого, умного и волевого командующего А.А. Брусилова, назначенного впоследствии главнокомандующим. Одно из высказываний этого военачальника, к которому достаточно хорошо относились в войсках, глубоко характеризует и драматичность первой мировой, и ее «странный» характер, и дух русских солдат, и волю самого Брусилова – речь идет о приказе начдиву 12-й кавалерийской дивизии А.М. Каледину, датированном 29.08.1914 и содержащем слова: «Умереть, но умирать не сразу, а продержаться до вечера»... [«Приказываю – умереть!», 1963]. Надо сказать, что Брусиловский прорыв изначально был назван Луцким – по географическому признаку, но из уважения к человеку, совершившему прорыв в теории и практике военного дела, предвосхитившему победы Великой Отечественной (что отмечают даже наши политические, идеологические противники), данная операция была названа по имени ее автора – что представляет практически единственный случай в истории [Кречетников, 2016; Брусиловский прорыв в ходе Первой мировой войны (1916), 2016]! Что же это была за личность, был ли Брусилов верующим, какую именно роль сыграло военное священство в эпоху Первой мировой войны в целом и в ходе Брусиловского прорыва, «повернувшего вспять» войну, в частности?

В таких условиях, когда психологически ориентироваться порой было очень сложно, духовный настрой российских солдат, их еще достаточно заметная религиозность поддерживались идеологией Русской православной церкви. Говорить здесь подробно о связи Русской православной церкви и государства, видимо, не стоит, ибо этот вопрос достаточно сложен, являясь дискуссионным по многим причинам. Следует сказать, что, чем ближе священник, врач, кто-то другой был в этот период к народу, тем более он ориентировался на свои личностные, общесоциальные, культурные качества, характеристики, потому что иначе в сложившейся крайне неоднозначной ситуации нельзя было оставаться хоть сколько-то продуктивным – политическая составляющая процесса (как внутри страны, так и на международной арене), так сказать, трещала по всем швам. Люди тянулись друг к другу, всячески пытались помочь себе и другим, понимая, что мир глобальной политики предают их, он разбалансирован, кажется, с самой жизнью.

Войсковым священникам в данном случае было весьма нелегко, потому что в течение многих веков они находились в состоянии адекватного взаимовлияния как по отношению к народу, так и к государственному аппарату (все-таки триада консерватора XIX в. С.С. Уварова, связанная с самодержавием, православием и народностью, конечно, отражает в целом исторические закономерности) [Камалова, 2018 – с. 55-69]. Именно РПЦ на протяжении длительного времени была проводником господствующей в государстве религии и оказывала решающее воздействие на его судьбы [Давлетшин, 2004]. «Время любить, и время ненавидеть; время войне, и время миру» (Еккл. 3: 8). Эту фразу из книги Екклесиаста можно трактовать как своего рода указание на определенное место для войны в условиях нашего мира для всех людей. Сам Господь Иисус Христос предостерегал, что войны будут сопровождать человечество весь период его земного существования: «Также услышите о войнах и о военных слухах. Смотрите, не ужасайтесь, ибо надлежит всему тому быть, но это еще не конец» (Мф. 24: 6).

Как говорит автор статьи «Православное духовенство в годы первой мировой войны», «в массе своей лица духовного звания оставались с народом, разделяя с ним тяготы невиданной войны» [Леонтьева, 2014 – с/104-119]. В 1914–1918 гг. почти 40 священников погибли, около 400 получили ранения или контузии, более 200 оказались в плену. Война обернулась крушением многовекового союза государства и православной церкви. Как часть государственного механизма, РПЦ развалилась». Кроме того, связь между церковью и армией в России, установившаяся издавна, также просуществовала до 1917 г [Риффель, 1999]. Надо сказать, что подобная точка зрения для многих историков представляется достаточно очевидной. *Это говорит о серьезном (серьезнее, чем*

кому-то кажется) духовном, организационном, политическом кризисе России в начале XX в., что важно осознать и сейчас. Повторим, что в такой ситуации важнейшую роль играли личные качества каждого человека, и священники здесь, выполняя особую роль, в массе своей, по-видимому, оставались добрыми, самоотверженными русскими людьми.

Указанная историческая статья «Православное духовенство в годы первой мировой войны» довольно разносторонне раскрывает самые разные противоречия кризисного времени (в том числе противоречия, связанные с самим священством), она дает подтверждение тому, что почти в каждой духовной семинарии, академии в тот период обнаружались добровольцы, желающие идти на фронт для пользы Отечества [Вениамин, 2004 – с. 170-171]! Можно отметить такие случаи, как случай молодых кишиневских священников «первого набора» – образованных, энергичных, самоотверженных, прошедших специальные медицинские курсы [Шавельский, 2005 – с. 445-446]. В один из полков прибыл служить обладатель университетского диплома А. Введенский [Левитин-Краснов, 1996 – с. 23]. Следует сказать о том, что, когда уже большой патриотический энтузиазм несколько иссяк (например, в 1916 г.), среди священников все-таки находилось немало тех, кто добровольцем желал отправиться на фронт, церковью собирались материальные средства для ведения войны [Леонтьева, 2014].

Особенно в начале войны, многие вернулись к забытым было обрядам молебнов, причастий, военные часто помогали священникам так или иначе обустроить церковные места: однажды за ночь солдаты построили церковь из оконных рам и молодых деревьев, раненых выносили на носилках к алтарю [Амвросия, 2008 – с. 185; Вениамин, 1998 – с. 285]. Часто священники с большим риском для жизни совершали богослужения прямо в окопах [Амвросия, 2008 – с. 203, 225; Церковный вестник, 1914 – с. 44]. *Война заставила людей переосмыслить смерть, глубоко и драматично заглянуть ей в глаза, а также в глаза друг другу* [Амвросия, 2008 – с. 240-245]. *При отпеваниях не забывали порой и противника...* [Ксюнин, 1920 – с. 120]. Наблюдалось определенное религиозное единение с другими конфессиями, генерал А.Е. Снесарев после совместной рождественской службы с униатами, например, заявил: «Если наши духовные вожди не будут слишком формальными, возврат униатов в лоно Православной церкви совершится скоро и сам собою» [Снесарев, 2012 – с. 76]. Как пишет Т. Г. Леонтьева, «формальная обрядность уступала место естественной вере, обостренной близостью смерти. Враждующие комбатанты уже в 1915 г. на Пасху выходили друг к другу, христосовались, обменивались угощениями» ... [Леонтьева, 2014]. Священник сообщает: «Более высокого и чистого состояния на исповеди, чем со своими солдатами, я ни-

когда не переживал. Душа открытая, раскаяние легкое, замечательные лица» [Церковный вестник, 1914 – с. 50]. Вряд ли эти слова неискренни. А проповедник В. Востоков вспоминал о случае, когда раненый русский солдат попросил раньше перевязать противника, ибо тот был сильнее ранен... [Леонтьева, 2014 – с. 104-119]

Итак, если не политически (несмотря на все старания), то психологически, организационно Русская православная церковь в основном старалась поддерживать народ. Что касается самого высшего воздействия религии, связанной с сущностью религиозного чувства, то здесь следует отметить: при том, что и священники, и паства – лишь люди, не могущие не иметь недостатков, и иногда эти недостатки весьма существенны – они коренятся, например, в нежелании видеть историческую правду, реальный потенциал борьбы и т. п.; при всем этом высшие силы находятся с теми, кто искренен, кто желает правды и что-то делает для ее утверждения. С этой точки зрения, война, о которой идет речь, вероятно, в принципе должна считаться проигрышной (с учетом ложных целей военных действий), однако, чем более дельным является человек, чем он более одухотворен, тем больше вероятности того, что даже в очень кризисной ситуации высшие силы будут, так сказать, резонировать с его внутренним настроением, волей. С этой точки зрения как раз и интересен Брусиловский прорыв. Из каких компонентов складывается это явление, какова была реальная роль священников, ведомых высшими силами и помогавших воинству во время Брусиловского прорыва?

Конечно, общий правильный нравственный настрой, который имели русские люди на протяжении практически всей истории России, настрой, закалявшийся в испытаниях, определяет богохранимость нашей страны. Однако человек, созданный по образу и подобию Божьему, обладает свободой воли, определенной свободной действий, свободой нравственного выбора – индивидуального и социального. Именно это очень важно в экстремальной ситуации – тем более, когда ход мировой истории определялся в целом неправильно, с учетом войны, не нужной народам земли (напомним, что в Первой мировой участвовало около 2/3 тогдашнего населения земного шара, 38 из 59 независимых стран!) [Первая мировая война 1914–1918, 2019]. А.А. Брусилов, как многие в то время, был верующим человеком, не отличаясь при этом верой, бросающейся в глаза (этот человек, вероятно, вообще не бросался в глаза ничем, кроме выразительной прямоты характера и результатов своих дел; что касается формы веры, то она иногда носила экспериментальный характер, свойственный времени)

[Куличкин, 2011]. Совершив неоднократно личный правильный нравственный выбор, приложив к этому гибкость, четкость ума, профессионализм, Брусилов продемонстрировал «чудо», которое оказалось возможно, потому что множество субъектов этой военной операции, включая священников – были настроены на прорыв, работали на него, нравственно заслуживая хоть какой-то награды в нелегкое время.

С точки зрения технической, тактика командующего, о котором идет речь, заключалась в наступлении сразу по нескольким, разнонаправленным векторам – что очень подходило в ситуации позиционной войны: «Главным «ноу-хау» Брусилова стало то, что его план наступления предусматривал не один, а несколько разнонаправленных ударов для прорыва фронта противника. До этой операции никто ни в России, ни в мире так не наступал» [Сидорчик, 2013]. К.А. Залесский говорит о человеческой живости, определенной нестандартности, гибкости мышления А.А. Брусилова: «В отличие от командующих другими фронтами, [он] не имел ни академического военного образования, ни реального боевого опыта. На первом этапе наступления он отдал инициативу подчиненным, ставя им только самые общие цели и позволяя действовать по обстановке. Но потом сам поверил в успех дерзкой операции и заставил уверовать других» [Историк Константин Залесский, 2016]. Залесский говорит о вере как об одном из ключевых компонентов достаточно живой натуры Брусилова. В свою очередь, необходимо отметить, что смиренное осознание своих сил рассматривается в Священном Писании как единственно правильное для верующего воина, «ибо не от множества войска бывает победа на войне, но с неба приходит сила» (1 Мак. 3: 19). Конечно, при этом генерал полагался не только на Божью помощь, но и отличался четкостью и глубиной мысли, дисциплинированностью, принципиальностью, достаточной образованностью. Более того – он, можно сказать, до описываемой военной операции и после нее (уже в период Советской власти) отличался тягой к теории, много лет отдал преподаванию военной науки [Сидорчик, 2013].

Итак, руководитель, автор самой знаменитой операции Первой мировой войны был честен, умен, в определенной степени нестандартен, характеризовался патриотизмом и профессионализмом одновременно [Александров, 2009 – с. 13-19]. Отличаясь верой в себя, в людей, в необходимость прорыва, он был достаточно религиозен, чтобы обстоятельства ему благоприятствовали. Поэтому поведение священников, сопровождавших войска Брусилова, работавших с солдатами, офицерами, находившимися под командованием, влиянием личности, о которой идет речь, бросается в глаза как поведе-

ние самоотверженно-прекрасное – способствовавшее, со своей стороны военному чуду. Особое значение в нем имела духовная подготовка праведных воинов перед битвой, заключающаяся, прежде всего, в правильном устремлении мыслей к Богу: «Если ополчится против меня полк, не убоится сердце мое; если восстанет на меня война, и тогда буду надеяться» (Пс. 26: 3).

В книге В.Е. Шамбарова «За Веру, Царя и Отечество», в главе, посвященной брусиловскому прорыву, написано: «На Юго-Западном фронте 9-й Казанский драгунский полк получил приказ атаковать, но не мог двинуться с места под жестоким огнем. Тогда вдруг полковой священник о. Василий (Шпичек), очень тихий и скромный человек, выехал на своей смиренной лошадке вперед и крикнул: «За мной, ребята!» – и поскакал, безоружный, на врага. За ним ринулись офицеры, потом весь полк. И смели противника. Впрочем, такой подвиг был далеко не единичным. С крестом в руке поднимал в атаки лейб-гвардии стрелков иеромонах о. Александр (Тарноуцкий), несколько священников погибло в рядах 318-го Черноморского полка. Часто священники брали на себя столь опасное дело, как вынос раненых с поля боя. Всего же за время войны 14 священнослужителей были награждены георгиевскими крестами, более 100 – наперсным крестом на георгиевской ленте. ...как разъяснял протопресвитер армии и флота Георгий Шавельский: «Пленение священника свидетельствует, что он находился на своем посту, а не пробавлялся в тылу, где не угрожает опасность» [Шамбаров, 2003]

Подводя итоги анализу роли военного духовенства в Брусиловском прорыве в годы Первой мировой войны, следует отметить, что лицам духовного звания удавалось поддерживать стойкость, боевой дух и патриотизм русских бойцов на фронтах за счет того, что сами представители военного духовенства продолжали являть чудеса доброты, храбрости и самоотверженности. Священники в период военных действий способствовали объединению русских людей в веру, в борьбе за справедливость, укрепляли их дух перед лицом смерти.

Безусловно, успешность Брусиловского прорыва связана с личностными качествами самого А.А. Брусилова, однако, не только с профессиональными: вера, являясь значимой составляющей его натуры, сыграла не последнюю роль в результате предпринятой русскими войсками военной операции. Велико было и значение военного духовенства, сопровождавшего Брусиловский прорыв – не щадя собственной жизни, бросаясь безоружными на врага, вынося раненых с поля боя, священники оставались верными своему народу и Отечеству, а их личные подвиги и мужество вдохновляли солдат, были примером духовной стойкости в борьбе за правое дело.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Б.Ю. А.А. Брусилов как военный и общественно-политический деятель (историография и источники изучения проблемы) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. 2009. № 5. – С. 13–19.
2. Амвросия (Оберучева), мон. История одной старушки. М.: Изд-во храма свв. бесср. и чудотв. Космы и Дамиана на Маросейке, 2008. – С. 185, 203, 225, 240–245.
3. Белоус П.В. Тобольская епархия русской православной церкви в годы Первой мировой войны (1914–1918): автореферат дисс. ... канд. ист. наук. – Тюмень, 2017. – 35 с.
4. Брусилов А.А. Воспоминания. М.: Воениздат, 1963. – 286 с.
5. Брусиловский прорыв в ходе Первой мировой войны (1916) // РИА Новости, 04.06.2016 // <https://ria.ru/20160604/1442440337.html> (дата обращения: 12.04.2020).
6. Вениамин (Федченков), митр. Божьи люди. Мои духовные встречи. – М.: Отчий дом, 1998. – 414 с.
7. Вениамин (Федченков), митр. На рубеже двух эпох. – М.: Изд-во «Правило веры», 2004. – С. 170–171.
8. «Война сильнее всяких проповедей учит нас патриотизму». Первая мировая и российская провинция, год 1914-й // Военное обозрение, 23.01.2014 // <https://topwar.ru/38600-voyna-silnee-vsyaikh-propovedey-uchit-nas-patriotizmu-pervaya-mirovaya-i-rossijskaya-provinciya-god-1914-y.html> (дата обращения: 12.04.2020).
9. Давлетшин В.Р. Военное духовенство в России XVIII – начале XX века и его деятельность по морально-психологическому обеспечению охраны государственной границы: исторический анализ: дисс. ... канд. ист. наук. – М., 2004. – 233 с.
10. Еремин И.А. Степень готовности России к Первой мировой войне в оценках дореволюционных, советских и современных исследователей // Известия Алтайского государственного университета. 2015. № 3–2 (87). – С. 93–96.
11. Историк Константин Залесский: «Брусиловский прорыв спас западных союзников. Но те отплатили России неблагодарностью» (интервью Э. Чеснокова с К. Залесским) // Комсомольская правда, 04.06.2016 // <https://www.kp.ru/best/msk/brusilov/> (дата обращения: 12.04.2020).
12. Камалова А.А. Взаимодействие государства и Русской православной церкви в дореволюционной России // Вестник Московского государственного областного университета. 2018. № 4. – С. 55–69
13. Камынин В.Д. Современные представления о степени готовности промышленности России к Первой мировой войне (на материалах Уральского региона) // Известия Уральского федерального университета. Сер. 3 – Общественные науки. 2014. № 4 (134). – С. 48–53
14. Кречетников А. Брусиловский прорыв: украденная победа или бесполезная бойня? // BBC NEWS Русская служба, 07.10.2016 // <https://www.bbc.com/russian/features-37235327> (дата обращения: 12.04.2020).
15. Ксюнин А.И. Народ на войне. Из записок военного корреспондента. – Пг.: Изд-во Б.А. Суворина, 1916. – С. 120.
16. Кузнецова В.В. Патриотические манифестации в России в начале Первой мировой войны // Молодой ученый. 2018. № 47 (233). – С. 176–178.
17. Куличкин С.П. Брусилов // Куличкин С. П. Первые из первых. Полководцы Земли Русской. – М., 2011 // <https://www.portal-slovo.ru/history/41690.php> (дата обращения: 12.04.2020).
18. Левитин-Краснов А., Шавров В. Очерки по истории русской церковной смуты. – М.: Изд-во Крутицкого патр-го подворья, 1996. – С. 23.
19. Леонтьева Т.Г. Православное духовенство в годы Первой мировой войны // Россия и современный мир. 2014. № 2 (83). – С. 104–119.
20. Недоступов Д.А. Эволюция общественных настроений в России в 1914 – 1918 гг. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. 2018. № 3. – С. 8–18
21. О готовности Российской империи к Первой мировой войне // Военное обозрение, 04.08.2014 // <https://topwar.ru/55524-o-gotovnosti-rossijskoy-imperii-k-pervoy-mirovoy-vojne.html> (дата обращения: 12.04.2020).
22. Первая мировая война 1914–1918 // РИА Новости, 28.06.2019 // <https://ria.ru/20190628/1555928824.html> (дата обращения: 12.04.2020).
23. «Приказываю – умереть!» // Российский героический календарь, 17.03.2016 // <http://rosgeroika.ru/podvigiv-nasledstvo/2016/march/prikazyivayu-umeret> (дата обращения: 12.04.2020).
24. Риффель И.В. Государственная религиозная политика в Вооруженных Силах России в XX веке: автореферат дисс. ... кан. ист. наук. – СПб., 1999. – 20 с.
25. Сидорчик А. Гений прорыва. Как царский генерал Брусилов оказался в рядах Красной Армии // Аргументы и факты, 31.08.2013 // https://aif.ru/society/history/geniy_proryva_kak_carskiy_general_brusilov_okazalsya_v_ryadah_krasnoy_armii (дата обращения: 12.04.2020).
26. Снесарев А.Е. Письма с фронта. 1914–1917. – М.: Кучково Поле, 2012. – С. 76.
27. Церковный вестник. 1914. – С. 44, 50.
28. Цыпин В., протоиер. Взаимоотношения Церкви и государства. Канонические принципы и историческая действительность // https://azbyka.ru/otechnik/Vladislav_Tsypin/vzaimootnosheniya-tserkvi-i-gosudarstva-kanonicheskie-printsipy-i-istoricheskaja-dejstvitel'nost/ (дата обращения: 12.04.2020).
29. Шавельский Г., протопр. Русская церковь перед революцией. – М.: Артос-Медиа, 2005. – С. 445–446.
30. Шамбаров В.Е. Брусиловский прорыв // Шамбаров В.Е. За Веру, Царя и Отечество. – М., 2003 // <https://history.wikireading.ru/81160> (дата обращения: 12.04.2020).

© Безик Юрий Иванович (bezikgeorgii@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОВИНЦИАЛЬНАЯ КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА В ПОСЛЕВОЕННОЕ ВРЕМЯ

Бондаренко Сергей Яковлевич

К.и.н., доцент, Вологодский институт права
и экономики ФСИИ России
bosjak.1953usel2016bond4arenko@yandex.ru

POST-WAR PROVINCIAL CADRE POLICY

S. Bondarenko

Summary: The article deals with the problem of personnel policy in this period, its features at the regional level and includes a number of its aspects. These are the principles of recruitment criteria for the selection of officials the degree of influence of managers at various levels on the decision of personel appointments in peacetime and wartime.

Keywords: power, state, nomenclature, state apparatus.

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы провинциальной кадровой политики в указанный период и включает в себя ряд её аспектов. Это принципы комплектования, критерии отбора чиновников, степень влияния руководителей различных уровней власти на принятие решения кадровых назначений в послевоенное время.

Ключевые слова: власть, государство, номенклатура, государственный аппарат.

Провинциальная кадровая политика в период после окончания Великой Отечественной войны 1941 – 1945 годов на Европейском Севере России характеризовалась соблюдением принципов последовательности и преемственности. Резких перемещений чиновников с одной должности на другую почти не было. На чиновничьи должности, с которых принимались управленческие решения, чаще назначались работники из числа нижестоящих чиновников партийно-советского аппарата, реже – хозяйственники, комсомольские работники, колхозники. В целом большинство чиновников продвигалось вверх, их карьера развивалась положительно, успешно. Вместе с тем, в изучаемый период скорость продвижения не была столь стремительной, как в конце 1930-х гг. и военное время. Путь «наверх» стал длиннее: снизилось количество перемещений конкретного чиновника с должности на должность и возрос период пребывания на каждой из них. Причем, чем выше стремился подняться чиновник в должностной иерархии, тем дольше был путь к новой должности. Наиболее медленным был темп карьеры областных чиновников. Большинство из них, заняв ответственный пост в обкоме или облисполкоме, достигали своего предела, дальше продвигались уже единицы. Лишь в годы Великой Отечественной войны темп карьеры провинциального чиновничества был интенсивнее, что отразилось в частоте должностных перемещений. Речь идет об уровне сменяемости чиновничества.

Характер карьеры в послевоенный период позволяет оценить такой показатель, как уровень сменяемости, т.к. источники, отражающие текучесть кадров партийно-советского аппарата, содержат информацию не только о количестве сменившихся работников, но и о причинах их выбытия. При анализе причин сменяемости нужно иметь ввиду, что в изучаемый период проявление в качестве доминирующей группы причин сменяемости на разных

уровнях местной власти и в различных должностных группах было различным. В целом, проведенный анализ источников позволил выделить основные группы чиновников по причинам их сменяемости. В первую группу включены перемещения чиновников, связанные с их повышением по должности. Другими словами, это восходящая вертикальная социальная мобильность. Такой тип сменяемости присутствовал на всем протяжении изучаемого периода, он был самым распространенным, имел место и в военное время. В послевоенное время, группа чиновников, перемещенных на более высокие должности, занимала ведущее место среди всех сменившихся на всех уровнях партийно-советского аппарата. Так, в течение 1947-1948 гг. среди секретарей горкомов и райкомов ВКП(б) Архангельской области сменилось 73 работника, из них 22 человека (30,1 %) были выдвинуты на более ответственные посты. Из 41 секретаря горкомов и райкомов ВКП(б) Архангельской области, сменившихся за 1949 год, 11 человек (26,8 %) были повышены в должности [1]. Среди заведующих отделами горкомов и райкомов ВКП(б) Архангельской области за период 1947-1949 гг. доля чиновников, выдвинутых на более ответственную работу, составляла 47,8% от числа всех сменившихся [2]. Среди инструкторов Архангельского обкома, сменившихся за 1953 г., 37,5% чиновников были выдвинуты на более высокие должности [1].

Вторую группу образовали чиновники, чьи перемещения не были связаны с изменением их положения в должностной иерархии, т.е. фактически их и не понизили, и не повысили в должности. К таким передвижениям относятся направления чиновников “на укрепление отстающих участков работы”; перемещения в целях “более правильного использования”; для укомплектования вновь созданных руководящих должностей; в порядке “смены обстановки”, а также для работы на руководящих должностях в освобожденных районах. Это была гори-

зонтальная социальная мобильность при сохранении существующего достигнутого социального статуса. Группа таких работников была немногочисленна. К примеру, из числа 95 сменившихся с 22 июня 1941 по 1 августа 1943 г. работников Вологодского обкома партии 2 работника (2,1%) направлены в освобожденные от немецкой оккупации регионы [3]. В составе чиновников горкомов и райкомов ВКП(б) Вологодской области за 1944 год из 732 работников сменилось 347 человек [4]. Из них 19 сотрудников (5,5 %) были перемещены на аналогичную работу в другие парткомы, 23 работника (6,6 %) – направлены в освобожденные районы, 21 работник (6,1 %) – откомандированы по эвакуации [4]. В 1950 г. часть председателей сельских Советов Архангельской и Вологодской областей была переведена на должности председателей колхозов в связи с их разукрупнением.

В третью группу объединены перемещения, связанные с отстранением чиновников от должности за нарушения директив, скомпрометировавших себя, за необеспечение “должного” руководства, т.е. перемещения, связанные с понижением в должности, так называемая нисходящая вертикальная социальная мобильность. Такая группа в целом была немногочисленна, и составляла 17,1% всех сменившихся работников [5].

В четвертую группу объединены перемещения, связанные с направлением чиновников на учебу по специальному отбору. Эти перемещения были характерны для всех уровней власти и особенно распространены в послевоенное время. Так, среди чиновников Архангельского обкома за 1953 год сменилось 23 работника, из них 6 сотрудников (26 %) направлены на учебу [1]. В декабре 1948 года Б.Ф. Николаев, первый секретарь Архангельского обкома ВКП(б), был зачислен слушателем курсов переподготовки первых секретарей обкомов, крайкомов, ЦК компартий союзных республик [2]. Среди 73 сменившихся секретарей горкомов и райкомов ВКП(б) Архангельской области в течение 1947-1948 гг. 24 человека (32,8 %) были направлены на учебу в высшую партийную школу при ЦК ВКП(б). Из 41 секретаря горкомов и райкомов ВКП(б) Архангельской области, сменившихся за 1949 год, 13 человек (31,7 %) – направлены на учебу [5].

Пятую группу образовали перемещения чиновников, связанные с освобождением их должности по личным мотивам: болезни, семейным обстоятельствам, в связи с переменой места жительства и др. Группа таких чиновников в целом была немногочисленной. К примеру, из 23 работников, сменившихся в 1953 г. в аппарате Архангельского обкома, лишь 4 работника (17,4%) были освобождены по болезни и семейным обстоятельствам [1]. Среди 347 сменившихся за 1944 г. работников горкомов и райкомов Вологодской области 60 человек (17,3%) были освобождены по причине болезни [4]. Вместе с тем, в некоторых должностных группах количество работни-

ков, освобождаемых по причине болезни, было довольно значительным. Так, за период с 1947 по 1949 гг. среди сменившихся заведующих городскими и районными здравотделами Архангельской области доля чиновников, освобожденных по болезни, семейным обстоятельствам и другим уважительным причинам, составляла 89,6 %, среди заведующих гор - райотделами торговли – 68,2 %, среди председателей плановых комиссий – 51,3 %, среди заведующих гор - райотделами сельского хозяйства – 48,1 % [5].

Таким образом, характер должностных перемещений отражал особенности процесса социальной мобильности чиновников в послевоенное время. Так, повышение в должности, направление чиновников на учебу по специальному отбору с последующим назначением на более высокие руководящие должности представляло собой процесс вертикальной восходящей социальной мобильности; перемещения, связанные с отстранением чиновников от должности как скомпрометировавших себя, за невыполнение директив, не обеспечение “должного” руководства отражали процессы вертикальной нисходящей социальной мобильности; а “партийные переброски”, связанные с направлением чиновников на работу в освобожденные районы, в целях “укрепления отстающих участков работы” свидетельствовали о горизонтальной социальной мобильности чиновников. Следует отметить, что в составе провинциального чиновничества преобладала вертикальная, направленная вверх, мобильность, что еще раз подтверждает вывод о том, что карьера большинства чиновников развивалась по восходящей линии. В то же время, в годы войны, карьера значительного количества чиновников, особенно районного и сельского звеньев власти, была приостановлена либо прекратилась, т.к. многие работники ушли на фронт. Однако их быстро заменили другие работники, карьера которых с началом войны пошла «в гору». Для военного периода характерна и нисходящая вертикальная мобильность. В послевоенный период во всех аппаратах вертикальная восходящая мобильность вновь стала доминирующей.

Итак, анализ рассмотренных вопросов и приведенных в этих целях данных позволяет сделать следующие выводы. В начале 1950-х гг. подавляющую массу провинциальных чиновников представляли «сталинские кадры». Однако это были руководители разных поколений. Так, небольшая прослойка руководителей, в основном это были «первые лица» области и первые секретари райкомов, пришла во власть в конце 1920-х гг. Более значительную группу составляли чиновники, оказавшиеся у власти в регионе в конце 1930-х гг., после чисток и репрессий, и в годы войны, заменив ушедших на фронт работников, в основном, среднего и низшего звена. Другая многочисленная группа провинциального чиновничества была представлена руководителями,

вставшими у руля в послевоенный период, в 1947-1949 гг. Все группы чиновников объединяло то, что становление их как руководителей проходило в условиях жесткого подавления внутривластных разногласий, чисток и репрессий, под воздействием полного сосредоточения политической власти в руках Сталина и его окружения. Это способствовало тому, что провинциальные чиновники вынуждены были усвоить такой стиль поведения, где главное было точно и своевременно выполнять указания вышестоящего руководства. Вместе с тем, среди них выделялись работники военного времени, которые были поставлены в наиболее сложные условия, перед ними ставились трудные задачи, от решения которых зависела не только судьба их самих, но и всей страны. Это способствовало проявлению большей инициативы, самостоятельности, четкому осознанию долга перед обществом и государством. Чиновники послевоенного времени, многие из которых являлись бывшими фронтовиками, также имели опыт принятия сложнейших решений, однако, они не обладали высоким уровнем компетентности, культуры управленческой деятельности в условиях мирного времени.

Использованные сведения позволяют также выделить несколько типов карьеры, присущих чиновникам послевоенного периода. Так, наиболее распространенным типом карьеры среди вологодских и архангельских ответственных работников был «аппаратный» тип, связанный с работой в аппаратах партии и исполкомов Советов. В изучаемый период также имел место и «производственный» тип карьеры, который был связан с тем, что в партийно-советский аппарат приходили руководители предприятий, колхозов, инженеры, другие специа-

листы с производства и т.п. Особенно востребованными они оказались в период Великой Отечественной войны. Условия военного времени оказали существенное влияние на карьеру чиновников. Война способствовала более быстрому карьерному росту некоторых чиновников, которые приходили на место мобилизованных в ряды Красной Армии ответственных работников.

К началу 1950-х гг. произошло повышение срока пребывания чиновников в должности и общего стажа руководящей деятельности, что свидетельствовало об относительной кадровой стабилизации в этот период. Этому предшествовали существенные изменения в подходах и требованиях ЦК ВКП (б) к кадрам в центре, так и к провинциальному кадровому составу, в частности. Необходим был переход организации партийной и экономической работы с «военных» на «мирные» рельсы. После 1947-1949 годов, в течение которых вновь значительно поменялся кадровый состав провинциальных органов власти, пришли новые люди. Кадровая стабилизация начала 1950-х гг. имела и иную сторону: путь «наверх» по номенклатурной лестнице стал длиннее, темп карьеры замедлился. Причем, чем выше был социальный статус конкретной должности, тем больше был и период нахождения в ней, тем дольше чиновник ждал нового назначения. Основным источником пополнения слоя чиновников вышестоящих должностей были те же работники партийно-советского аппарата, но только нижестоящего уровня. Таким образом, провинциальное чиновничество в послевоенный период формировалось за счет наличия и функционирования узкой прослойки работников партийных комитетов и советских органов, что делало его замкнутым слоем советского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный Архив Общественно-Политических Движений и Формирований Архангельской Области. Ф.296. Оп.2. Д. 769. Л.6
2. ГАОПДФ АО. Ф.296. Оп.2. Д. 500. Л. 50
3. Вологодский Областной Архив Новейшей Политической Истории. Ф. 2522. Оп. 6. Д. 110. Л. 37-38.
4. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6. Д. 324. Л. 52
5. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 2. Д. 769. Л. 14.

© Бондаренко Сергей Яковлевич (bosjak.1953usel2016bond4arenko@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ КООПЕРАЦИИ В СРЕДЕ КОЧЕВНИКОВ ГОРНОГО АЛТАЯ В 1920-Е ГГ.

Каташев Максим Степанович

К.и.н., БНУ Республики Алтай «Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова»
kms_37@mail.ru

DEVELOPMENT OF AGRICULTURAL PRODUCTION COOPERATION IN THE AMONG NOMADAS OF MOUNTAIN ALTAI IN THE 1920S

M. Katashev

Summary: The article is devoted to the issue of participation in the agricultural production cooperation during the NEP years of the indigenous people of Altai Mountains – Altaians. It is established that in the early years of formation production cooperation in a nomadic environment, partnership initiative often came from wealthy layers nomadic community. It is concluded that the organization of cattle-breeding specialization partnerships was most responsive to the natural and traditional-historical conditions of land use of the population.

Keywords: nomadic community, new economic policy, agricultural cooperation, livestock cooperative organization, production specialization.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению вопроса участия в сельскохозяйственной производственной кооперации в годы нэпа коренного населения Горного Алтая – алтайцев. Установлено, что в первые годы становления производственной кооперации в кочевой среде, инициатива в создании товариществ зачастую исходила от зажиточных слоев кочевой общины. Сделан вывод о том, что организация товариществ животноводческой специализации в наибольшей степени отвечала природным и традиционно-историческим условиям землепользования населения.

Ключевые слова: кочевая община, новая экономическая политика, сельскохозяйственная кооперация, животноводческое товарищество, производственная направленность.

В условиях постепенного оздоровления хозяйственной жизни перед партийным руководством страны стояли задачи дальнейшего восстановления и роста сельскохозяйственного производства. Кооперация являлась одним из основных элементов проводимого большевиками нэпа. В национальных окраинах России, и в Горном Алтае, в частности, проблема восстановления хозяйственной жизни стояла особенно остро, поскольку последствия Гражданской войны самым тяжелым образом отразились на кочевом хозяйстве. На сельскохозяйственную производственную кооперацию, помимо всего, возлагалась задача укрепления хозяйственного положения алтайского населения и включения его в советскую систему хозяйствования.

Ойротская автономная область (с 1948 по 1990 гг. – Горно-Алтайская автономная область в составе Алтайского края, с 1991 г. – Республика Алтай) в 1920-е годы в административно-территориальном отношении являлась частью Сибирского края. Область представляла собой отдаленный приграничный аграрный регион, народное хозяйство носило преимущественно скотоводческую направленность. Промышленное производство было представлено кустарными промыслами и мелкой крестьянской промышленностью. Значительная часть коренного населения – алтайцев – вела кочевой и полу-

кочевой образ жизни. Кочевое скотоводство преобладало в центральной и в отдаленной юго-восточной частях региона. В центральных аймаках (районах) коренное население вело комплексное полукочевое скотоводческо-земледельческое хозяйствование с небольшими перекочевками, в юго-восточных – кочевое ведение хозяйства, с перемещениями на отдаленное расстояние.

История развития кооперации в Горном Алтае в первые годы нэпа получила достаточно подробное рассмотрение в отечественной историографии. В большинстве работ сибирских и горно-алтайских историков сельскохозяйственная кооперация рассматривалась в общем контексте социально-экономической истории Сибири и Горного Алтая. Среди исследований советского периода, непосредственно посвященных Горному Алтаю, первый данную тему затрагивал В.А. Демидов [10]. Автор придерживался классового подхода, однако несомненным достоинством работы является привлечение широкого комплекса архивных источников. В результате достаточно подробно представлены события, связанные с кооперативным строительством в Горном Алтае. Вместе с тем, необходимость следовать идеологическим установкам отразилась на характере оценки сложных социально-экономических процессов в алтайской деревне. Большой вклад в изучение аграрной истории Сибири в

период с 1917 по 1937 гг. внесли новосибирские историки. Итогом их многолетнего труда стала коллективная монография «Крестьянство Сибири в период строительства социализма. 1917 – 1937 гг.» под редакторством Н.Я. Гущина [14]. Сюжеты о кооперативном строительстве в национальном селе, в том числе и в Горном Алтае в указанный период написаны Б.Б. Батуевым.

Социально-экономические процессы в горно-алтайском селе в 1920-е гг. отдельно рассматривались Н.В. Екеевым [11]. Отдельное внимание автором уделено и кооперации. В дальнейшем свои выводы исследователь углубил и изложил в коллективной монографии, изданной в 2000 г. в главе, посвященной социально-экономическому развитию Горного Алтая в 1921 – 1929 гг. [13]

Новый этап рассмотрения указанной темы произошел в 2000-е гг. Большое методологическое значение имеют для нас работы А.А. Николаева. Исследователь рассмотрел в своих работах основные виды кооперации в России и в Сибири в 1920 – 1930-е гг., становление кооперативных объединений, тенденции их развития и взаимоотношения с крестьянскими хозяйствами [15; 16, с. 11-24].

Кемеровский исследователь М.В. Белозерова в своей докторской диссертации уделила большое внимание социально-экономическим процессам, происходившим в 1920-е гг. среди коренных народов Южной Сибири. Кооперацию исследователь рассматривает как один из важных инструментов интеграции коренных народов Сибири в советское общество [9].

Непосредственно процессы, связанные с кооперативным строительством в Горном Алтае, исследованы Е.М. Чедуровой. Автор подробно рассмотрела проблемы организационного становления и экономического развития разных видов кооперации в первой трети XX в. [18; 19]

Несмотря на достаточную разработанность в отечественной историографии проблем кооперативного строительства в национальных регионах Сибири, к числу которых относился и Горный Алтай, остаются слабо изученными вопросы, связанные с вовлечением в кооперацию кочевого и полукочевого населения.

В данной статье предпринята попытка рассмотреть, в какой степени сельскохозяйственная производственная кооперация способствовала развитию хозяйств кочевников в 1920-е гг.

С ростом восстановления сельского хозяйства в первые годы нэпа, в Горном Алтае, при содействии партийных и государственных властей, организуется сельскохозяйственная кооперация. Ее членами могли стать

производственные кооперативы, артели, товарищества и общества, имевшие целью улучшение и развитие хозяйства, совершенствование сбыта сырья, промышленных и кустарных изделий. Сельскохозяйственная кооперация представляла собой один из инструментов воздействия Советского государства на производственные процессы распыленных мелких хозяйств [19, с. 25]. Через систему сельскохозяйственной кооперации осуществлялись заготовки, сбыт и частичная переработка крестьянской продукции, государственное кредитование крестьянства, снабжение его инвентарем, оборудованием, семенами и пр. [11, с. 20]

В середине 1920-х гг. процесс кооперирования в алтайской полукочевой общине происходил стихийно. Возникали временные объединения для проведения сезонных работ. Зачастую хозяйства алтайцев-бедняков объединялись и приобретали сельскохозяйственный инвентарь [7, л. 13об.]. Небольшие коллективы использовали разделение труда. Так, в 1926 г. в урочище Мендур-Сокконе Усть-Канского аймака (района) 6 хозяйств временно объединились в товарищество по обработке земли (ТОЗ) с распределением обязанностей: четверо глав хозяйств предоставляли лошадей, пятый – плуг, а шестой пахал небольшой участок 1-1,5 десятины [6, л. 56об.]. «Крепкие середняки» предпочитали сами вспахать общую совместную землю. В качестве оплаты брали скот всех видов и разных возрастов, а также забирали урожай от совместного участка свыше равной доли.

В середине 1920-х гг., на начальном этапе организации в алтайской полукочевой среде производственных кооперативов, большую роль в их организации сыграли зажиточные слои. Появились простейшие коневодческие товарищества, которые в значительной степени были представлены зажиточными родовичами, а бедняков было небольшое количество. Так, в Онгудайском аймаке в 1926 г. действовали животноводческие товарищества: Сары-Кобинское (5 середняков), Усть-Кирымское (2 зажиточных, 2 середняка, 1 бедняк), Елетинское (5 зажиточных, 4 середняка, 3 бедняка), Усть-Талдинское (5 середняков) [6, л. 62]. В Кырлыкском сельсовете другого национального аймака – Усть-Канского – к 1926 г. были организованы 4 машинных товарищества, которые были представлены большей частью, зажиточными хозяевами, а также 2 овцеводческих товарищества. Товарищества огораживали сенокосы, общие выгоны, занимались полеводством: закладывали огороды, выращивали овощи [6, л. 58, 59об.].

Предприимчивые общинники из полукочевой среды пытались активно использовать новые возможности, которые были вызваны переменами в хозяйственной жизни. Животноводческие товарищества зачастую усложняли специализацию путем расширения сферы своей производственной деятельности. Так, Куладинское то-

варищество (Онгудайский аймак) пыталось заниматься полеводством «на культурной основе»: его члены сеяли клевер для заготовки кормов на зиму, землю удобряли навозом, привлекли агронома. Под все хозяйственные и культурно-технические мероприятия был взят кредит. Однако предпринятые усилия не увенчались успехом. Несмотря на рекомендации агронома, урожай подвергся заморозкам и погиб, пришлось возвращать денежные средства, товарищество понесло убытки. В 1925 г. в Мендур-Сокконском урочище (Усть-Канский аймак) общинники поставили перед собой довольно амбициозную задачу – организовать машинное товарищество. Инициаторами и членами будущего объединения являлись одно зажиточное хозяйство, четыре середняцкие и остальные бедняцкие и батрацкие. Однако из-за отсутствия задаточной суммы для получения кредита, реализовать идею машинного товарищества не удалось. По причине отсутствия задаточных сумм кредитные товарищества отказывали и беднякам в получении рабочего скота [6, л. 57].

Полукочевое и кочевое население организовывало товарищества животноводческой направленности, что диктовалось природными и традиционно-историческими условиями землепользования населения. Высокая товарность животноводческой отрасли создавало основу для создания низовых кооперативов скотоводческой специализации. Так, общим объемом продукции животноводства в оборотах товариществ в трех национальных алтайских аймаках – Онгудайском, Усть-Канском, Кош-Агачском – за 1926/27-1927/28 гг. вырос в стоимостном выражении с 131,0 тыс. руб. до 279,3 тыс. руб., а ее удельный вес поднялся с 91,8 % до 95,8 % [5, л. 69].

Итак, в условиях роста сельскохозяйственного производства и восстановления возможностей потребительского рынка, алтайские полукочевые и кочевые хозяйства организовывались в животноводческие товарищества. Как указывают данные Ойротского облисполкома, обороты товариществ между сезонами 1926-1927 и 1927-1928 гг. стабильно росли. При этом в кочевом Кош-Агачском аймаке обороты товариществ увеличивались с большим опережением. Несмотря на географическую отдаленность от рынков сбыта и плохие транспортные пути, животноводческие товарищества в указанном аймаке за год увеличили свои обороты в 2,6 раза, тогда как в Онгудайском и в Усть-Канском – в 1,9 и в 1,8 раза соответственно.

Система полукочевого и кочевого хозяйствования традиционно опиралась на три отрасли животноводства: коневодство (занимало первенствующее место), овцеводство и разведение крупного рогатого скота. Уже в 1925 г. в районах проживания кочевого и полукочевого населения действовали 5 коневодческих товариществ: одно – в Усть-Канском аймаке (Ябоган), остальные

– в Онгудайском (Каярлык, Кеньга, Сары-Кобы). Вместе с тем, в среде русских крестьян создание коневодческих товариществ шло быстрее – в это время действовали 8 коневодческих товариществ [8, л. 79].

После окончания гражданской войны и в ходе восстановительных процессов в аграрной сфере, кочевая община алтайцев переориентировалась на овцеводство и разведение крупного рогатого скота, которое в ряде земельных обществ занимали приоритетное место в структуре ведения хозяйства.

Коневодство становилось нерентабельной отраслью, валовая доходность от него снижалась. В отчетных данных Ойротского областного земельного управления, в 1926 г., средний «прирост ценности» 4-летней лошади давал в год 8-10 руб., тогда как прирост КРС давал вдвое, а овец – в 5 раз больше капитала [1, л. 9об, 10]. Овцеводство занимало важное место в хозяйстве алтайцев, в том числе кочевников. Продукция овцеводства была представлена также и шерстью, которую использовали для продажи и для личных нужд. Овцеводство не требовало больших затрат, круглый год скот содержался на подножном корму, зимой загонялся в пригоны. При затратах на подкормку, уход и охрану от волков, доходность от одной овцы определялась в 5 руб. [1, л. 59].

Система кооперации предоставляла населению возможность реализации продукции своих хозяйств. Однако из-за низких заготовительных цен хозяева предпочитали продавать скот (лошадей и овец) частному торговцу, либо реализовывать на ближайшей железнодорожной станции – в бывшем уездном центре г. Бийске [1, л. 16].

Помимо многочисленных документальных свидетельств советских и земельных органов, о снижении значения коневодства в хозяйственной жизни кочевой общины могут косвенно свидетельствовать показатели динамики поголовья скота по основным видам на уровне аймаков. Данные Земельного управления (1924) и Отдела статистики (1916, 1929). Ойротского облисполкома определенно указывают на низкие темпы роста поголовья лошадей при опережающем росте поголовья стада по КРС, и особенно – по овцам и козам. Необходимо также учитывать, что в русских хозяйствах рост поголовья скота по всем видам происходил более высокими темпами, поскольку развитие животноводства в алтайских селениях серьезно сдерживалось нехваткой кормов, недооценкой теплых и просто утепленных помещений для скота [2, л. 57, 58].

Однако можно определенно сделать вывод о том, что население национальных алтайских аймаков предпочитало переводить свои хозяйства с коневодческого направления на овцеводство и на разведение крупного скота. Так, в «крепких» середняцких полукочевых хозяй-

ствах урочищ Ламак и Мендур-Соккон наблюдалось снижение поголовья лошадей. За 1925-1927 гг. поголовье КРС не менялось, а овец – постепенно увеличивалось [6, л. 58]. Подобная ситуация наблюдалась во многих урочищах, где проживало полукочевое население.

О снижении значения коневодства могут свидетельствовать факты, которые партийные органы фиксировали в первых алтайских колхозах в конце 1920-х гг. Зачастую обобществлялись менее доходные отрасли хозяйства: полеводство, коневодство, и это снижало заинтересованность колхозников в работе [3, л. 70].

Со свертыванием нэпа государство стремится полностью подчинить кооперацию своему влиянию. После последнего из трех «кризисов нэпа» – «кризиса хлебозаготовок» 1927/1928 гг. партийное руководство принимает ряд решений по ужесточению давления на крестьянские хозяйства с целью изъятия «излишков» продукции. В январе 1928 г. Нарком внешней и внутренней торговли А.И. Микоян на заседании коллегии наркомата поставил вопрос о переводе закупок в сфере сельского хозяйства на систему контрактации на 1928/1929 гг. [17, с. 138-140] Сельскохозяйственные кооперативы, индивидуальные хозяйства, земельные общества переводились на контрактную основу. Государство выделяло им материальную и финансовую помощь под выполнение договора на конкретную сельскохозяйственную продукцию, с определением объемов и сроков исполнения. Тем самым, кооперативные организации получали прямую помощь от государства, но в то же время – усиливались их ответственность за выполнение договора.

Система контрактации сельскохозяйственной продукции быстро распространяется на аграрную сферу. На кооперацию стала распространяться система договоров с государством, в соответствии с которыми кооперация поставляла сырье [4, л. 34]. Летом система контрактации в стране получила законодательное оформление. В августе 1929 г. Политбюро ЦК ВКП(б) принимает решение о введении обязательной контрактации сельскохозяйственной продукции. С этого времени сельхоззаготовки перешли на плановую основу и вошла в систему госзадачий. Кооперация стала превращаться в инструмент государственного вмешательства в аграрную сферу.

Таким образом, кооперация послужила средством, которое государство использовало для интеграции кочевого и полукоечевого населения в структуру советского общества. В первые годы нэпа алтайцы слабо включались в кооперативное строительство. Полукочевое и кочевое население придерживалось привычных форм хозяйствования. Алтайское население рассматривало участие в сельскохозяйственной кооперации как возможность для укрепления своих скотоводческих хозяйств. На начальном этапе производственной кооперации инициатива в создании простейших животноводческих товариществ и товариществ по обработке земли принадлежала зажиточным слоям алтайской полукочевой общины. Традиционная отрасль кочевого хозяйства – коневодство – стало утрачивать свое первенствующее значение ввиду слабой рентабельности, кочевые хозяйства предпочитали специализироваться на разведении крупного рогатого скота. К концу 1920-х гг. кооперация все больше подпадала в зависимое положение по отношению к государственным структурам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 478. Оп. 5. Д. 2718.
2. Государственный архив социально-правовой документации (ГАСПД РА). Ф. П-1. Оп. 1. Д. 329.
3. ГАСПД РА. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 532.
4. ГАСПД РА. Ф. Р-33. Оп. 1. Д. 133.
5. ГАСПД РА. Ф. Р-33. Оп. 1. Д. 145.
6. ГАСПД РА. Ф. Р-42. Оп. 1. Д. 44.
7. ГАСПД РА. Ф. Р-42. Оп. 1. Д. 173.
8. ГАСПД РА. Ф. Р-42. Оп. 1. Д. 206.
9. Белозерова М.В. Проблемы интеграции и национального самоопределения коренных народов Южной Сибири (1920-е гг. – начало XXI в.): автореф. дис. на соиск. учен. степ. д.-ра. ист. наук; Том. гос. ун.-т. Томск, 2008. 55 с.
10. Демидов В.А. К социализму, минуя капитализм. Очерк социалистического строительства в Горно-Алтайской авт. обл. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1970. 224 с.
11. Екеев Н.В. Социально-экономическое развитие деревни Горного Алтая в 1920-х годах. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1988. 208 с.
12. Жданова Н.С. Сельскохозяйственная кредитная кооперация на Алтае в 1920-е гг. автореф. дис. на соиск. уч. степ. к. ист. н. Барнаул, 2015. 24 с.
13. История Горного Алтая. В 3 т. Т. 2. 1900 – 1945 гг. / под ред. Н. М. Екеевой, Н.Ф. Иванцовой. Бийск: Изд.-во БигПИ, 2000. 223 с.
14. Крестьянство Сибири в период строительства социализма. 1917 – 1937 гг. Новосибирск: Наука, 1983. 389 с.
15. Николаев А.А. Основные виды кооперации в России: историко-теоретический очерк. Новосибирск: Сибпринт, 2007. 280 с.
16. Сельское хозяйство Сибири в XX веке: проблемы развития и кризисы / отв. ред. В.А. Ильиных, О.К. Кавцевич. Новосибирск: Сибпринт, 2012. 408 с.

17. Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927-1939. Документы и материалы. В 5-ти тт. / Т. 1. Май 1927 – ноябрь 1929 / Под ред.: В. Данилова, Р. Маннинг. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1999. 880 с.
18. Чедурова Е.М. Кооперация Западной Сибири и ее роль в развитии аграрных технологий (1906 – 1971 гг.). Бийск: Изд-во БГПУ, 2003. 150 с
19. Чедурова Е.М. Сельская кооперация Горного Алтая в 20-е годы XX в. // Национальный регион России в эпоху революционных преобразований и становления политической системы сталинизма. 1917 – 1939 гг. (на примере Ойротии – Горного Алтая): Матер. межрег. науч.-практ. конф. /Редколл.: к. ист. н. Н.В. Екеев (отв. ред.), к. ист. н. М.С. Каташев, к. полит. н. Г. Б. Эшматова; БНУ РА «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова». Горно-Алтайск-Бийск: Общероссийское литературное общество, 2018. С. 20-29.

© Каташев Максим Степанович (kms_37@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ФОРМИРОВАНИЕ И ПОХОДНЫЙ МАРШ 1-ГО ПОЛКА НИЖЕГОРОДСКОГО ОПОЛЧЕНИЯ 1812 Г. (СЕНТЯБРЬ 1812 – МАРТ 1813 ГГ.)

FORMATION AND MARCHING OF THE 1-D REGIMENT OF THE NIZHNY NOVGOROD MILITIA IN 1812 (SEPTEMBER 1812-MARCH 1813)

**D. Nikolaev
I. Khvostova**

Summary: In this article, on the basis of archival materials of the Central archive of Nizhny Novgorod region (TSANO) discusses issues about the peculiarities of formation of one of the divisions of the Nizhny Novgorod militia in the era of 1812 – 1-d regiment, and, on the basis of the regimental reports, provides information about Hiking the March, coupled with data about numbers, logistics and other information that characterize the «private» episode of fighting for the nomination militia units of the Russian army to the borders of the Russian Empire to further commission of a foreign campaign.

Keywords: Patriotic War of 1812, Nizhny Novgorod militia in 1812, marching march, weapon, equipment.

Николаев Дмитрий Андреевич

К.и.н., доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
dmnikolaeff@mail.ru

Хвостова Ирина Алексеевна

К.и.н., доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
iri-khv@mail.ru

Аннотация: В данной статье на основе архивных материалов Центрального архива Нижегородской области (ЦАНО) рассматриваются вопросы об особенностях формирования одного из подразделений нижегородского ополчения в эпоху 1812 г. – 1-го полка, а также, на основе полковых рапортов, приводятся сведения о его походном марше, вкупе с данными об изменении численного состава, снабжении и прочими сведениями, характеризующими «частный» эпизод боевого выдвижения ополченского подразделения русской армии к границам Российской Империи для дальнейшего совершения заграничного похода.

Ключевые слова: Отечественная война 1812 г., нижегородское ополчение 1812 г., походный марш, оружие, снаряжение.

После вторжения войск Наполеона на территорию Российской Империи, Александр I в официальном рескрипте сообщил о начале новой войны [2, с.129] и выразил мнение, что этот ее этап носит общий и всенародный характер [1, с.117]. Манифестом от 6 июля 1812 г., обращенном ко всем подданным и сословиям Империи, утверждалась необходимость создания по всей стране местных губернских ополчений, которые «составляли бы вторую ограду, в подкрепление первой (т.е. регулярных войск – авт.) и в защиту домов, жен и детей...»; несколько позднее территории, где должны быть созданы ополчения, ограничили 16-ю губерниями, ближе всего расположенных к местам боевых действий [6, с.39]. 1 сентября 1812, согласно формализованным положениям, начался сбор ополчения в Нижегородской губернии, которое действительно стало народным [4, с.95], поскольку состояло, в основной своей массе, из помещичьих крестьян, и дворянским, по своему начальствующему офицерскому составу [3, с.121]. Всего по губернии, с сентября по декабрь 1812 г., подлежало сбору 12 275 пеших и 653 конных воинов для формирования 5 пехотных и 1 кавалерийского полков под командованием полковников А.К. Шебуева [16, с.27], А.П. Ровинского, Я.И. Каратаева, Ф.Ф. Ралля и Ф.И. Звенигородского [17, с.98]. Конный полк ополчения возглавил действитель-

ный статский советник П.Ф. Козлов [18, с.115]. Среди полномочных структур, созданных специально для этой цели, особо выделялись, по своему значению и функциям, комитеты пожертвований [5, с.95] и вооружения [12, с.58]. Обмундирование [13, с.58], снаряжение и даже вооружение [9, с.75] ополчений той поры осуществлялось за счет «отдатчиков ратников», т.е. помещиков [10, с.345], либо мещанских сообществ [15, с.35]. Все полки нижегородского ополчения входили в состав так называемого III ополченского округа (вместе с ополчениями казанским, вятским, симбирским, пензенским и костромским) под предводительством генерал-лейтенанта П.А. Толстого [7, с.67]; начальником же нижегородского ополчения являлся князь Г.А. Грузинский.

1-й пехотный полк нижегородского ополчения формировался в Нижнем Новгороде из ратников, призванных, в основном, из Нижнего Новгорода, Балахны и Макарьева. По рапорту командира полка Каратаева, состав полка к 25-му октября 1812 г. выглядел следующим образом:

«По списку состоит»: полковых начальников-1. батальонных начальников-4; сотенных-16; пятидесятных-23; урядников-90; писарей-2; барабанщиков-нет; воинов-2313

«Больных офицеров»-нет

«Больных воинов»: в лазарете-10; в околотке-5

«В недостатке»: воинов-87; писарей-24; урядников-86, пятидесятных-9, барабанщиков-37 «Налицо состоит»: полковых начальников-1. батальонных начальников-4; сотенных-16; пятидесятных-23; урядников-90; писарей-2; барабанщиков-нет; воинов- 2313

«Арестованных»-нет

«В отпуску»-нет [20, л.5]

Следует также отметить, что к 25-му октября 7 воинов бежали из полка (Г.И. Анчуггов, В. Орехов, Я. Житков, П. Харламов, И. Макаров, Т. Кулагин, И. Иванов) [20, л.2], а 12 человек находились в Нижегородской градской больнице [20, л.3]. К 30-му октября 1812 г. основной состав полка был набран и ратников, «состоявших налицо», насчитывалось 2404 человек [21, л.2]. Из числа набранных воинов (которые продолжали поступать), 118 человек были направлены под начало генерал-майора Ильина в «артиллерийскую лабораторию для делания боевых патронов» на «бессменно долгое время» (95, л.3) и это нашло свое отражение в очередном командирском рапорте от 10 ноября 1812 г.:

«По списку состоит»: полковых начальников-1. батальонных начальников-4; сотенных-16; пятидесятных-21; урядников-87; писарей-4; барабанщиков-нет; воинов-2320

«Больных офицеров»-батальонный начальник Дмитриев

«Больных воинов»: в лазарете-32; в околотке-27

«В командировке воинов»: 118 («для делания патронов»)

«В недостатке»: воинов-80; писарей-22; урядников-89, пятидесятных-11, барабанщиков-37 «Налицо состоит»: полковых начальников-1. батальонных начальников-3; сотенных-12; пятидесятных-21; урядников-89; писарей-4; барабанщиков-нет; воинов- 2148

«Арестованных»-нет

«В отпуску»-нет [20, л.7]

Военная учеба некоторых подразделений формируемого полка проходила в Нижнем Новгороде недалеко от Печерского монастыря, где случилось чрезвычайное происшествие, вызванное оттепелью, а именно: сход снежной лавины, которая накрыла часть ратников 2-го батальона 1-го полка. Это происшествие оставило свой след в нарративе по отечественной истории, поскольку о нем упоминается в известных воспоминаниях Э.Г. Эрстрема, который написал, со слов других, что «ополченцам...тут же выдали лопаты и шесты, чтобы откопать несчастных своих товарищей. Нашли всех, но ни один не избежал поранений и увечий от собственных пик и ружей. Один ополченец погиб» [22, с.154]. Но на самом деле серьезных последствий этого инцидента удалось избежать как благодаря быстрой и слаженной работе, очевидно, большого количества людей - как ополчен-

цев, так и местных жителей - по вызволению людей из снежного плена, так и благодаря умелому командованию со стороны полковника Каратаева, очевидца и непосредственного участника события. Вопреки повествованию Эрстрема, в донесении Каратаева о случившемся не упоминается о погибших, а только о двух раненых: воины «оказались, по осмотру моему, от сего несчастного случая совершенно неповрежденными, только из числа сих двое, из коих одному помяло ногу, а второму живот, кои и находятся теперь в лазарете...» [21, л.6]. В декабре 1812 г. полковник Каратаев был назначен командиром бригады (состоящей из 1-го и 2-го полков); еще ранее он назначил себе адъютантом сотенного Денисова [21, л.5]. На 1-е декабря 1812 г. состав полка был следующим:

«По списку состоит»: полковых начальников-1. батальонных начальников-4; сотенных-16; пятидесятных-23; урядников-108; писарей-4; барабанщиков-нет; воинов-2314

«Больных офицеров»-батальонный начальник Дмитриев

«Больных воинов»: в лазарете-53; в околотке-1

«В командировке воинов»: 118

«В недостатке»: воинов-86; писарей-22; урядников-68, пятидесятных-9, барабанщиков-37

«Налицо состоит»: полковых начальников-1; батальонных начальников-3; сотенных-13; пятидесятных-26; урядников-104; писарей-3; барабанщиков-нет; воинов-2082

«Арестованных»-нет

«В отпуску»-нет [20, л.8]

Согласно рапорта от 15 декабря, полк пополнился «комплект» барабанщиков (из обученных «барабанной науке» солдат полка), но заметно уменьшился в реальной численности из-за возрастающего количества заболевших: «По списку состоит»: полковых начальников-1. батальонных начальников-4; сотенных-16; пятидесятных-28; урядников-132; нестроевых-130; барабанщиков-40; воинов- 2021

«Больных офицеров»-пятидесятный Топоров

«Больных воинов»: в лазарете-49; в околотке-42

«В командировке воинов»-105

«В недостатке»: воинов-19

«Налицо состоит»: полковых начальников-1, батальонных начальников-3; сотенных-13; пятидесятных-26; урядников-128; нестроевых-130; барабанщиков-40; воинов-1826

«Арестованных»-нет

«В отпуску»-нет [20, л.9]

При отправлении полка в поход в Нижнем Новгороде был оставлен заболевший пятидесятник Водов [21, л.7], а в дальнейшем болезни личного состава полка только усугубились не только из-за суровых климатических и походных условий, но и из-за отсутствия своевременной и квалифицированной медицинской помощи, о чем

свидетельствует донесение Каратаева Грузинскому от начала января 1813 г.: «при следовании вверенной мне бригады 1-го и 2-го полков в повеленный поход трудно больные воины без медицинского чиновника в болезнях своих не имеют никакой помощи и изнуряются от пути беспокойством более получая себе слабости, а хотя по правилам о марше предписано таковых больных довозить до Тулы, где оставлять в лазарете для ополчения приготовленном, но я, обозревая на марше означенные полки, будучи сам свидетелем такого жалостного положения больных воинов из сострадания...решился такого состояния воинов оставлять в подлежащих к Туле в городах больницах, или гошпиталях на тех же правилах, как от начальства предписано оставлять их в тульском лазарете...» [21, л.9]. Согласно предписаниям, действительно требовалось довозить больных воинов до губернских центров, где была наиболее подготовленная для этого инфраструктура и медицинский персонал. Но в конкретных условиях похода многочисленных ополченских и армейских подразделений это правило, фактически, перестало выполняться и больных оставляли практически в любых медико-санитарных учреждениях и даже у частных лиц.

Полк прошел Нижегородскую и Владимирскую губернии «безобидно и благополучно» [21, л.17]; во время следования полка по Рязанской губернии «через город Касимов оказались воины столь трудно больные, что никак не могли следовать в поход за полками без подержания жизни их опасности, почему и оставлены в касимовском военном госпитале...М.И. Седов, И.М. Воробьев, С.Д. Охлопков, М. Иванов, В. Алексеев...» [21, л.16]. По рапорту Каратаева от 4-го февраля 1813 г. в полку значилось:

«По списку состоит»: полковых начальников-1. батальонных начальников-4; сотенных-12; пятидесятных-32; урядников-114; нестроевых-130; барабанщиков-40; воинов- 1937

«Больных офицеров»: сотенный Степанов («умер в Муроме»), сотенный Петров, пятидесятные Водов и Андреев

«Больных воинов»: в лазарете - 88; в околотке -159

«В командировке воинов»: 1

«В недостатке»: воинов-103, урядников-18, пятидесятных-1, сотенных-1

«Налицо состоит»: полковых начальников-1, батальонных начальников-3; сотенных - 9; пятидесятных-25; урядников-110; нестроевых-99; барабанщиков-40; воинов-1710

«Арестованных»-нет

«В отпуску»-нет [20, л.16]

В феврале 1813 г., во время продолжающегося похода, в полку заметили, что стало приходиться в негодность огнестрельное оружие [21, л.19]. Для решения возникших проблем Каратаев, первоначально, планировал отправить партию неисправного оружия, в сопровождении офицера, в Тулу (один из важнейших центров производства вооружения) и «привести в исправность за умеренную цену из суммы, отпущенной на непредвиденные надобности» [21, л.19], но затем изменил свои планы, и, поскольку полк отделился от Тулы уже более чем на 200 верст, решил искать оружейные и слесарные производства далее по пути [21, л.19]. Также известно, что в феврале 1813 г. Каратаев получил 2000 руб. на покупку провианта и фуража [19, л.3], а также 1610 руб. 40 коп. «воинам на винную и мясную порции» [19, л.3]. «Курской губернии Фатежского земского суда дворянский заседатель Шалимов» [21, л.20] привез Каратаеву предписание от курского губернатора А.И. Нелидова, согласованное с военным командованием, об изменении маршрута следования полка.

По прибытии полка в Глухов, Каратаев, не имея дальнейших маршрутных предписаний, «решился следовать прямым путем до Киева трактом». Из его сообщений видно, что Черниговская губерния, через которую продвигался полк, стала одним из центров масштабного военного транзита, «беспрестанного перехода многих и разных войск», а потому имели место перебои со снабжением и подвозом всего необходимого. В марте 1813 г. полк достиг намеченных по плану населенных пунктов в Киевской и Волынской губерниях, где стал готовиться к дальнейшему заграничному походу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2018. №1. С.116-117
2. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2019. №2. С.129-131
3. Дорофеев Ф.А., Николаев Д.А. Особенности формирования офицерского корпуса в нижегородском ополчении 1812 г.//Вопросы истории. 2020. №1. С.121-128
4. Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Народное ополчение 1812 г. и общественный договор//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. 2012. №6 (3). С.95-99
5. Егоров Г.В., Николаев Д.А. Формирование «подвижного магазина» по снабжению армии в Нижегородской губернии в 1812 г.//Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. №5 (96). С.95-98
6. Кауркин Р.В., Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Отечественная война 1812 г. Нижегородское ополчение и его участие в заграничных походах 1813-1814 гг. Н. Новгород: НО ИРИ, 2012. 158 с.

7. Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском ополчении 1812 г.: исторические реалии и историографические мифы//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского.2018. №2. С.67-77
8. Николаев Д.А. Заболеваемость офицеров нижегородского ополчения 1812 г. (по материалам официального делопроизводства начала XIX века)// Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.96-99
9. Николаев Д.А. Как и чем вооружалось нижегородское ополчение в 1812 году//Военно-исторический журнал. 2019. №2. С.75-79
10. Николаев Д.А. Комплекс документов по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Торговля, купечество и таможенное дело в России в XVI – XIX вв. Сборник материалов Четвертой международной научной конференции. Редактор-составитель А.И. Раздорский. Редколлегия: В.Н. Беляева [и др.]. 2018. С.345-349
11. Николаев Д.А. Материалы официального делопроизводства по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе. Сборник статей участников XVI Региональной научно-практической конференции. Под редакцией В.И. Грубова, А.А. Исакова. 2019. С.39-43
12. Николаев Д.А. Некоторые аспекты развития военного производства Нижегородской губернии в начале XIX века (на примере вооружения нижегородского ополчения 1812 г.)//Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.58-62
13. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2017. №12. С.58-61
14. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224
15. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2019. №9. С.35-37
16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «...Упражняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально-экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.)// Гуманитарные и социально-экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
19. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО), Ф.1822, Оп.1, Д.12
20. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.92
21. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.95
22. Эрстрём Э.Г. 1812 год. Путешествие из Москвы в Нижний Новгород / сост. и вступ. ст. Г.М. Коваленко, А.А. Кузнецов; коммент. С.Н. Искюль, Г.М. Коваленко, А.А. Кузнецова, А.В. Морохина. Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского. 2013.

© Николаев Дмитрий Андреевич (dmnikolaeff@mail.ru), Хвостова Ирина Алексеевна (iri-khv@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИЯ АТОМНЫХ ПОДВОДНЫХ ЛОДОК ТИХООКЕАНСКОГО ФЛОТА

Семёнов Виктор Николаевич

*К.т.н., докторант, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток
viktor_55@mail.ru*

HISTORY OF NUCLEAR SUBMARINES OF THE PACIFIC FLEET

V. Semenov

Summary: About the nuclear submarine fleet of the USSR has been written, but the relevance of the article is that the author showed the dynamics of development (history) of nuclear submarines in the Pacific fleet: composition, tasks and basing of nuclear submarines. The author showed how with the growth of scientific and military-technical achievements, the combat capabilities of submarines' weapons grew, and the range of tasks they solved expanded. As a conclusion: nuclear submarines were the main strike force of the Pacific fleet, which in 1970-1990 solved the problem of ensuring the security of the USSR in the Asia-Pacific region.

Keywords: USSR Pacific Fleet, nuclear submarines with ballistic missiles, nuclear submarines with cruise missiles, multipurpose nuclear submarines, combat capabilities, quantity.

Аннотация: Об атомном подводном флоте СССР написано много, но актуальность статьи заключается в том, что автор показал динамику развития (историю) атомных подводных лодок на Тихоокеанском флоте: состав, решаемые задачи и базирование атомных подводных лодок. Автор показал, как с ростом научных и военно-технических достижений росли боевые возможности вооружения подводных лодок, расширялся круг решаемых ими задач. Как вывод: атомные подводные лодки являлись главной ударной силой Тихоокеанского флота, который в 1970-1990 гг. решал задачу обеспечения безопасности СССР в Азиатско-Тихоокеанском регионе.

Ключевые слова: Тихоокеанский флот СССР, атомные подводные лодки с баллистическими ракетами, атомные подводные лодки с крылатыми ракетами, многоцелевые атомные подводные лодки, боевые возможности, количество.

В конце 1956 г. Главнокомандующий Военно-морского флота СССР С.Г. Горшков выступил с докладом о приоритетном развитии подводных сил, что по его мнению, «...позволяло в кратчайшие сроки резко увеличить ударные возможности флота и с меньшей затратой средств умножить морское могущество нашей страны». Приоритет всех дальнейших кораблестроительных программ постоянно отдавался подводным лодкам, а среди них - атомным подводным лодкам с баллистическими ракетами стратегического назначения, что позволило создать морскую стратегическую систему, достигнув в этой области к середине 1970-х годов примерного паритета с США [1, с. 6].

Атомные подводные лодки (АПЛ) были способны вести боевые действия в любых районах Мирового океана, при этом были способны наносить мощные ракетно-ядерные удары по важным в военном отношении объектам противника и наиболее эффективно вести боевые действия против боевых надводных кораблей, подводных лодок, транспортов и судов противника, и обладали перед надводными силами и авиацией таким преимуществом, как скрытность. В XX-м веке в нашей стране было построено 249 АПЛ – это больше, чем во всех странах мира.

В составе ВМФ СССР было 4 поколения атомных подводных лодок:

- 1-е поколение (проекты 627, 645, 658, 659, 675). Характерные черты – двух-вальная энергетическая установка с двумя реакторами, недостатки – повышенная шумность и значительная пожароопасность, по эффективности ракетного оружия первые советские подводные лодки уступали американским;
- 2-е поколение (проекты 667, 670, 671, 705). По-прежнему советские подводные лодки оставались более шумными, чем американские, однако у нас их было значительно больше: в СССР в 70-е гг. было спущено на воду в 3 раза больше подводных лодок, чем в США;
- 3-е поколение (945, 685, 949, 871, 941), характеризуется повышенной скрытностью за счёт увеличения глубины погружения и снижения уровня шума;
- 4-е поколение (885, 955) по совокупности характеристик не уступало современным зарубежным аналогам [3, с. 3].

60-е годы XX-го века для Тихоокеанского флота (ТОФ) стали годами начала создания океанского, ракетно-ядерного флота.

Началу строительства атомного подводного флота Советского Союза положило Постановление Совета министров СССР от 09.09.1952 г. № 4098-1616 «О проекти-

ровании и строительстве объекта № 627», подписанное Сталиным ещё в 1952 г. [9], но история АПЛ ТОФ началась в 1961 г. с поступлением в состав флота атомной подводной лодки с крылатыми ракетами (АПЛРК) проекта 659.

Изначально атомные подводные лодки (АПЛ) задумывались, как торпедные, однако принятие на вооружение противокорабельных ракет, стартующих из штатных торпедных аппаратов, придало этим подводным лодкам противокорабельные качества. После оснащения их стратегическими крылатыми ракетами для поражения береговых объектов они в полном смысле стали многоцелевыми.

Всего на ТОФ было 36 АПЛРК трёх поколений: первое поколение лодок представляли 19 АПЛ: 5 - проекта 659 (Echo-I)*, 14 – проекта 675 (Echo-II)*; второе поколение представляли 11 АПЛ проекта 670 (Charlie-I)*; третье поколение представляли 6 АПЛ проекта 949А (Oscar-II)*. * - по классификации НАТО.

АПЛРК 659 проекта были спроектированы в ЦКБ-18 (главный конструктор П.П. Пустынцев), 5 единиц были построены (1961-1963 гг.) в г. Комсомольск-на-Амуре на ССЗ №199. На вооружении они имели 6 крылатых ракет П-5 с ядерной боевой частью, максимальная дальность стрельбы 350 км. Для того чтобы осуществить пуск всех 6 ракет, АПЛРК с момента всплытия в надводное положение требовалось около 12,5 минут – слишком мало для того, чтобы противолодочные силы нашли её в огромных просторах океана, пусть даже и ограниченной дальностью полёта ракеты П-5 районах. Принятые в состав флота АПЛРК проекта 659 позволили расширить не только круг задач, но и районы действия подводных лодок. В зону досягаемости ракет находились цели на западном побережье США. Из-за низкой эффективности ракет П-5, в ранге стратегических ракетоносцев лодки проекта 659 находились недолго. Постройку последней АПЛРК проекта 659 завершили в июле 1963 г., а уже в декабре 1963 г. было принято решение о её переоборудовании в торпедную лодку по проекту 659Т. Дальнейшего развития специализированные подводные лодки с крылатыми ракетами для стрельбы по берегу тогда не получили ибо эта задача была полностью возложена на подводные лодки с баллистическими ракетами.

17 августа 1956 г. вышло постановление Совета министров СССР о начале проектирования АПЛРК проекта 675, а уже в 1964 г. они стали поступать в состав ТОФ. Создавались они на базе АПЛРК проекта 659, но вооружались новыми противокорабельными ракетами П-6. Старт ракет осуществлялся в надводном положении из поднимавшихся на угол 14° транспортно-пусковых контейнеров. После всплытия подводной лодки в надводное положение на предстартовую подготовку до пуска первой ракеты первого залпа тре-

бовалось три минуты. Второй 4-х ракетный залп мог производиться через 12 минут. Атомоход мог выполнить 4-х ракетный залп в течение 15 минут, два залпа - за 20-30 минут. Обеспечивалась возможность одновременного обстрела цели 12 ракетами П-6 с различных носителей, что позволяло преодолевать самую плотную противовоздушную оборону авианосных соединений 60-х годов. На АПЛРК проекта 675 впервые в мире была реализована возможность залповой ракетной стрельбы с избирательным поражением кораблей противника, находящихся в составе соединений. Для стрельбы крылатыми ракетами впервые в мире была создана разведывательно-ударная система, включающая авиационную разведывательную систему «Успех», которая обнаруживала морские цели и передавала сигналы на подводную лодку, где осуществлялась обработка данных и выдавались целеуказания ракетному комплексу [7, с. 44]. АПЛРК проекта 675 была предназначена для нанесения ударов по морским и береговым целям при военных действиях на морских коммуникациях. В составе ТОФ было 14 таких АПЛ и прослужили они более 20 лет. 8 АПЛРК проекта 675 были модернизированы по проекту 675МК: на них противокорабельные ракеты комплекса П-6 были заменены на крылатые ракеты комплекса «П-500» («Ба-зальт»). Также была установлена аппаратура системы приёма космического целеуказания «Касатка-Б», а система «Аргон-К» совместно с системой предстартовой подготовки крылатой ракеты обеспечивали залповую стрельбу всеми ракетами. 1 АПЛРК проекта 675 была модернизирована по проекту 675МКВ: на ней были установлены новый ракетный комплекс «Вулкан», обладающий значительно увеличенной дальностью стрельбы, и современный гидроакустический комплекс «Керчь».

В 1974 г. в состав ТОФ начали поступать АПЛРК проекта 670 шифр «Скат», разработанные ЦКБ «Лазурит» под руководством В.П. Воробьёва. Они были первыми серийными АПЛ, вооружёнными противокорабельными крылатыми ракетами оперативного назначения с подводным стартом «Аметист». Эти ракеты могли стартовать с глубин до 30 м, при скорости хода носителя не более 5,5 уз и волнении моря до 5 баллов, при дальности стрельбы около 80 км имели низкую траекторию полёта (около 50 — 60 м) и могли автоматически выбирать самую крупную цель в ордере. В случае необходимости ракета поражала цели избирательно [1, с. 47]. Эти АПЛРК были построены в г. Горький на заводе «Красное Сормово им. А.А. Жданова». На ТОФ первая лодка прибыла в 1974 г., а затем, в течение 12 лет (1977-1988 гг.), прибыло ещё 10 ед. Основной задачей АПЛРК проекта 670 было слежение (при получении приказа – уничтожение) за американскими авианосцами. Небольшая дальность стрельбы требовала преодолевать дальнюю зону противолодочной обороны авианосной ударной группы, чтобы выйти на рубеж применения противокорабельных ракет. Благодаря относительно малому водоизмещению и не-

высокой шумности, лодка решала задачу скрытности. В связи с нехваткой на ТОФ противолодочных подводных лодок привлекались для решения задач по поиску американских ПЛ в районах боевого патрулирования наших ракетных подводных лодок стратегического назначения. В начале 90-х все подводные лодки проекта 670 были выведены и боевого состава.

Дальнейшее развитие АПЛРК пошло по пути создания лодок, вооружаемых крылатыми ракетами большой дальности, которые официально начали классифицироваться как противокорабельные ракеты «оперативного назначения» [6, с. 67]. АПЛРК проекта 949А (шифр «Антей») были разработаны ЦКБ МТ «Рубин» под руководством П.П. Пустынцева, а затем И.Л. Баранова. На вооружении подводная лодка имела сверхзвуковые крылатые ракеты комплекса П-700 «Гранит» с максимальной дальностью стрельбы 550 км, снаряжённая как ядерной (500 Кт), так и фугасной боевыми частями массой 750 кг [7, с. 50]. Подводные лодки данного типа были предназначены для самостоятельного и во взаимодействии с другими силами ВМФ нанесения ударов крылатыми ракетами и торпедами по крупным надводным кораблям и судам противника, следующим в составе авианосно-ударной группы или конвоев. Противокорабельный ракетный комплекс «Гранит» обеспечивал сравнительно высокую вероятность поражения авианосцев, следующих в составе корабельных соединений с сильными противовоздушной и противоракетной обороной. Однако использование «Гранит» было затруднено из-за отсутствия эффективной системы целеуказания. Оно могло быть получено от системы морской космической разведки и целеуказания (МКРЦ) «Легенда» или разведывательных самолётов Ту-95РЦ, которые с началом боевых действий, вероятнее всего, были бы либо сбиты, либо подавлены, а использование собственного радиотехнического вооружения для целеуказания на полную дальность стрельбы было невозможно [1, с. 57]. АПЛРК проекта 949А были построены в г. Северодвинск на «Северном машиностроительном предприятии», первая лодка проекта 949А прибыла на ТОФ в 1990 г., к 1998 г. их было уже 6.

В 1963 г. в состав ТОФ прибыла новая по своему боевому назначению АПЛ - атомная подводная лодка с баллистическими ракетами (АПЛРБ). АПЛРБ предназначены для решения военно-политической задачи ядерного сдерживания. В составе ТОФ в разное время было 35 АПЛРБ 4-х поколений: 1-е поколение – 2 АПЛ проектов 658, 658А (Hotel-I, -II) *; 2-е поколение – 12 АПЛ проектов 667А шифр «Навага», 667АУ шифр «Налим» (Yankee-I) * и 9 АПЛ проекта 667Б шифр «Мурена» (Delta-I)*; 3-е поколение – 10 АПЛ проекта 667БДР шифр «Кальмар» (Delta-III) *; 4-е поколение – 2 АПЛ проекта 955 «Борей» («Borei») *. *по классификации НАТО.

Первой на ТОФ АПЛРБ была крейсерская подводная

лодка проекта 658 (K-178), которая вошла в состав ТОФ в 1963 г. Лодка имела на вооружении ракетный комплекс Д-2 с 3 баллистическими ракетами Р-13 с надводным стартом. В 1967 г. подводная лодка была модернизирована по проекту 658М: на ней был установлен новый ракетный комплекс Д-4 с ракетой Р-21, которая имела дальность полёта 1400 км и подводный старт. По сравнению с американским аналогом первый советский ракетный атомный подводный крейсер обладал более высокой скоростью подводного и надводного хода, а также лучшей боевой живучестью, уступая американскому ракетному крейсеру по уровню скрытности. АПЛРБ была предназначена для нанесения ядерных ракетных ударов по портам, военно-морским базам, административным и промышленным центрам, расположенным не только на побережье, но и в глубине территории [2]. Вторая АПЛРБ проекта 658М прибыла на ТОФ в 1968 г.

В течение семи лет (1967-1974 гг.), на заводах Северодвинска и Комсомольска-на-Амуре для ВМФ СССР была построена самая большая серия (34 ед.) ракетных крейсеров проекта 667А, 667АУ (разработан ЦКБ МТ «Рубин» под руководством С.Н. Ковалёва), имеющих 544 пусковых установки. Иными словами, группировка могла нести на борту 544 ядерных боезаряда, что составляло 22% общего числа боезарядов СССР в тот период. Таким образом, к 1974 г. в СССР была создана мощная ударная подсистема Морских стратегических ядерных сил, сопоставимая с американской системой «Polaris». ВМФ СССР предпринял энергичные меры по освоению стратегических ракетно-носителей, отработке их боевого применения [5, с. 1030].

АПЛРБ проекта 667А была вооружена ракетным комплексом Д-5 с 16 баллистическими ракетами Р-27, которые имели дальность стрельбы 2 400 км, стрельбу выполняла только в подводном положении при волнении моря до 5 баллов [1, с. 9]. Это была лодка совершенно новой конструкции: малозумная (по сравнению с АПЛРБ проекта 658), с мощной энергетикой, позволяющей развивать скорость хода до 27 узлов. В состав ТОФ в 1970-1972 гг. вошли 7 АПЛРБ проекта 667А.

Следующим проектом АПЛРБ был проект 667АУ - модификация проекта 667А и в отличие от него вооружался ракетным комплексом Д-5У с баллистической ракетой Р-27У, обладавшими увеличенной до 3 000 км дальностью стрельбы и разделяющейся головной частью. Однако незначительные точность и дальность стрельбы баллистическими ракетами комплексов Д-5 и Д-5У вынуждали АПЛРБ проектов 667А, 667У оперировать у берегов США, в районах активности противолодочной обороны вероятного противника [1, с. 11]. Вместе с тем корабли данного типа обладали большой шумностью и низким коэффициентом оперативного напряжения. Всего на ТОФ было 12 АПЛРБ 667А и 667АУ (7 - проекта 667А

и 5 - проекта 667АУ), и прослужили они в боевом составе флота до начала 90-х гг.

Ещё не закончили поступать в состав ВМФ СССР АПЛРБ проекта 667АУ, а в 1972 г. в состав ВМФ вошла первая АПЛРБ проекта 667Б, которая была разработана ЦКБ МТ «Рубин» под руководством С.Н. Ковалёва. Боевая эффективность АПЛРБ проекта 667Б была в 2.5 раза выше, чем у АПЛРБ проекта 667А. Она была вооружена ракетным комплексом Д-9 с 12 двухступенчатыми межконтинентальными баллистическими ракетами Р-29, дальность полёта которых составляла 7 800 км. При такой дальности стрельбы стало возможным нести боевое патрулирование на малошумных скоростях в прибрежных морях и территориальных водах, а широкий сектор обстрела позволял запускать ракеты с базы от причала. Таким образом, появилась возможность нести боевое дежурство в готовности к применению ракетного оружия при стоянке в пункте базирования. Этим обеспечивались не только защита и оборона ракетоносцев от сил противолодочной войны США и НАТО, но и гарантировалось уверенное управление ракетными крейсерами в море [5, с. 1031]. В состав ТОФ (1975-1978 гг.) вошли 9 АПЛРБ проекта 667Б. Начиная с 1976 г. они несли боевую службу – боевое дежурство в районах, находящихся на относительно небольшом удалении от берегов Камчатки. В 1993 г. АПЛРБ проекта 667Б начали выводить из боевого состава ТОФ, и до конца 90-х в составе флота их уже не было.

Для размещения новой двухступенчатой жидкостной баллистической ракеты Р-29Р Д-9Р в ЦКБ МТ «Рубин» под руководством С.Н. Ковалёва был разработан новый проект ракетного подводного крейсера – проект 667БДР. Система управления стрельбой позволяла выстреливать весь ракетный боекомплект в одном залпе, с сокращёнными интервалами между пусками. Главной особенностью комплекса Д-9Р являлось то, что существовало три взаимозаменяемых варианта головных частей ракет. Ракета Р-29Р несла разделяющуюся головную часть с 3 боевыми блоками мощностью по 0,2 Мт и обладала максимальной дальностью полёта 6 500 км, Р-29РЛ была оснащена моноблочной головной частью мощностью 0,45 Мт и обладала максимальной дальностью полёта 9 000 км, Р-29РК несла разделяющуюся головную часть с 7 блоками мощностью по 0,1 Мт и обладала максимальной дальностью полёта 6 500 км [1, с. 27]. В 1979-2008 гг. совершив межфлотские переходы с СФ в состав ТОФ вошли 10 АПЛРБ проекта 667БДР.

В боевом составе ТОФ проходят службу также 2 АПЛРБ проекта 955 «Борей».

Нужно отметить, что из 35 АПЛ с баллистическими ракетами

— 18 (51%) были построены на судостроительном за-

воде им. Ленинского комсомола в г. Комсомольск-на-Амуре (проекта 667А – 5 ед., проекта 667АУ – 5 ед., проекта 667Б – 8 ед.);

— 12 ед. (34%) прибыли на ТОФ, совершив переход подо льдами Арктики (проекта 658 – 2 ед., проекта 667БДР – 8 ед., проекта 955 – 2 ед.);

— 5 (14%) прибыли на ТОФ, совершив переход с СФ южным маршрутом (проекта 667А – 2 ед., проекта 667Б – 1 ед., проекта 667БДР – 2 ед.).

Не менее важную роль в борьбе на море играли многоцелевые АПЛ, которых в составе ТОФ в разное время было 24 3-х проектов: 671В «Ёрш» (Victor-I)*, 671РТМ «Щука» (Victor-III)*, 971 «Щука-Б» (Akula)*. * - по классификации НАТО.

3 многоцелевые АПЛ проекта 671В были построены в г. Ленинград на ССЗ №196 «Судомех» и получили на вооружение противолодочный ракетный комплекс «Вьюга». На них был установлен гидроакустический комплекс «Рубикон». С 1974 по 1976 гг. в состав ТОФ прибыли 3 многоцелевые АПЛ проекта 671В. Из боевого состава флота они были выведены в 1989, 1993, 1994 гг.

В 1979-1984 гг. были построены и вошли в состав ТОФ 13 многоцелевых АПЛ проекта 671РТМ. Создание в нашей стране АПЛ проекта 671РТМ практически совпало с началом строительства американских многоцелевых атомных подводных лодок 3-го поколения типа SSN-688. На вооружении наших АПЛ были установлены малоразмерные дозвуковые крылатые ракеты «Гранат» с максимальной дальностью стрельбы 3000 км, а также противолодочные управляемые ракеты 83Р, 84Р противолодочного ракетного комплекса «Водопад» или ракеты М5 (сверхскоростная подводная ракета, развивающая 200 узлов, при дальности хода 11 км) противолодочного комплекса «Шквал» [7, с. 14]. Новое вооружение расширяло возможности его применения не менее чем в 2.5 раза, а степень поражения в 2.5-4 раза. Новые американские АПЛ по-прежнему превосходили советские аналоги по уровню скрытности и характеристикам гидроакустического комплекса. Однако этот разрыв, по признанию самих американцев, значительно сократился и больше не носил прежнего «драматического» характера. В целом подводные лодки 671РТМ и SSN-688 являлись приблизительно равноценными [7, с. 15]. АПЛ проекта 671РТМ прослужили в составе ТОФ 16-19 лет.

В 1985 г. в состав ТОФ стали поступать новые многоцелевые АПЛ проекта 971 и до 1996 г. на флоте их стало 7 ед. Эти лодки обладали высокой скрытностью и боевой устойчивостью, что давало возможность успешно преодолевать противолодочные рубежи, а также противодействовать противолодочным силам. Их вооружение позволяло им бороться с подводными лодками и надводными кораблями, а также с высокой точностью поражать

наземные объекты крылатыми ракетами. В случае вооружённого конфликта каждая лодка 971 проекта была способна создать угрозу и сковать значительную группировку противника, не допуская нанесения ударов по нашей территории [7, с. 27].

В составе ТОФ было 4 атомные торпедные подводные лодки проекта 627А. Они были построены на «Северном машиностроительном предприятии». Первая АПЛ проекта 627А вошла в состав СФ в 1959 г., и только через 4 года - в 1963 г. на ТОФ прибыла первая АПЛ проекта 627А, совершив переход подо льдами Северного Ледовитого океана. В 1966 г. АПЛ проекта 627А К-14 совершила переход подо льдами Арктики, проложив трассу, по которой в дальнейшем осуществлялась перегонка атомных европейских постройки на ТОФ [7, с. 5]. С 1963 по 1968 гг. на ТОФ прибыли 4 АПЛ проекта 627А, которые прослужили в боевом составе до 1990 г.

В 80-е годы благодаря ВМФ СССР и его ударной силе – подводным силам в Мировом океане было достигнуто военно-стратегическое равновесие между США и СССР. Важную роль в достижении этого военно-стратегического паритета сыграл ТОФ СССР, так как зона его ответственности составляет 50% площади мирового океана, а глубина зоны возможных боевых действий достигает 13 000 км. ТОФ все эти годы решал задачу обеспечения безопасности СССР в Азиатско-Тихоокеанском регионе: с нарастанием угрозы росло напряжение сил флота, интенсивнее неслась боевая служба кораблей и подводных лодок.

К 1989 г. ВМФ СССР по количеству подводных лодок занимал первое место в мире, при этом было 79 ракетных подводных лодок, из которых 38 атомных подводных лодок числилось на СФ, 26 атомных - на ТОФ. В составе ВМФ СССР ещё находились дизельные подводные лодки с баллистическими ракетами: 2 – на СФ, 7 – на ТОФ, 6 – на БФ, но они были уже морально устаревшими и не влияли на боевой потенциал Морских стратегических ядерных сил.

На 1 января 1989 г. в боевом составе ТОФ было подводных лодок - 117 единиц (50 % от ВМФ), из них

- АПЛРБ – 24, что позволяло планировать патрулирование ракетных подводных крейсеров стратегического назначения в любом районе Мирового океана и находиться на дистанции применения баллистических ракет по стратегическим объектам на территории противника;
- АПЛРК -21, что позволяло осуществлять скрытно поиск и длительное слежение за авианосно-ударными группами Военно-морских сил США на удалении от побережья СССР, превышающем рубеж подъёма истребительной авиации и выполнения других задач, стоящих перед авианосными соеди-

нениями ВМС США. Не все они отвечали требованиям времени, но подводники отработывали всё новые и новые тактические приёмы, которые позволяли им решить поставленные задачи;

— многоцелевых АПЛ – 26.

В 1989 г. началось численное сокращение подводных сил ТОФ (общая тенденция для ВМФ СССР). В составе ТОФ числилось 90 подводных лодок, из них: ракетных подводных крейсеров стратегического назначения – 24, атомных (с крылатыми ракетами, многоцелевых) – 37.

С развалом в 1991 г. СССР и со сменой общественно-политической формации в России в течение нескольких лет распался океанский атомный флот: списаны на металлолом сотни кораблей, даже не выслуживших установленных сроки нахождения в боевом составе.

АПЛ ТОФ входили в состав 10 дивизий, которые базировались

А. на Камчатке:

- 45-я дивизия (1962-1998 гг.), через дивизию прошло 36 АПЛ 4 проектов;
- 10-я дивизия, была образована в 1967г., здесь проходили службу 51 АПЛ 10 проектов;
- 8-я дивизия (1970-1991 гг.). За 21 год в состав бригады входили 20 АПЛ;
- 42-я дивизия (1988-1992 гг.). За 4 года в состав дивизии входили 14 подводных лодок 3 проектов;
- 25-я дивизия (была образована в октябре 1973 г. в соответствии с директивой Главного штаба ВМФ СССР от 5 февраля 1973 г.) [10, с. 52]. За 35 лет (193-2008 гг.) подводники соединения освоили 3 проекта АПЛ, выполнили 246 боевых служб и произвели 153 ракетных пуска [10, 58].

Б. в Приморье

- 21-я дивизия (1977- 1994 гг.) [ЦАМО АО ТОФ. Д. ф. 2082, л. 1], в состав дивизии входила 21 АПЛ 6 проектов;
- 26-я дивизия (1961-2000 гг.) – первая дивизия АПЛ ТОФ, в состав дивизии в разные годы входили 17 АПЛ 6 проектов;
- 29-я дивизия была сформирована в 1961 г., в 1971 г. перешла в Приморье, а в 1979 г. в состав дивизии вошли 9 АПЛ 675 проекта, которые прослужили в составе дивизии 12 лет;

В. в зал. Советская Гавань

- 28-я дивизия (1982-1990 гг.) в состав входили 6 АПЛ 2 проектов.

По состоянию на ноябрь 2015 г. в состав ТОФ входили 14 АПЛ. 5 АПЛРБ (2 – проекта 955, 3 – проекта 667БДР) входили в состав 25-й дивизии [4]. 9 АПЛ (5 – проекта

949А и 4 – проекта 971) входили в состав 10-й дивизии. Все атомные подводные лодки базировались на Камчатке [8].

ТОФ 1970-1990 гг. решал задачу обеспечения безопасности СССР в Азиатско-Тихоокеанском регионе: с нарастанием угрозы росло напряжение сил флота, интенсивнее неслась боевая служба подводных лодок. Главной ударной силой подводных сил ТОФ были АПЛ, исходя не только из их количества, но и по их боевым возможностям.

Необходимо отметить, 57 (58%) атомных подводных лодок ТОФ были построены на Дальнем Востоке, что сокращало время ввода в состав флота (АПЛ западной постройки прибывали на ТОФ через 2-7 лет после спуска на воду).

Группировка АПЛРБ ТОФ являлась составляющей Морских стратегических ядерных сил ядерной триады СССР. Наши АПЛРБ решали главную задачу и были надёжным щитом и сдерживающей агрессивные намерения США силой, готовой нанести, как ответный, так и упреждающий удар по вероятному противнику.

Второй по значимости задачей, стоящей перед флотом, была задача максимально осложнить операции надводных сил ВМС США: отслеживать авианосно-ударные (многоцелевые) группы с целью поражения в угрожаемый период, - эту задачу решали АПЛРК

Задачи борьбы с надводными кораблями и подводными лодками противника в дальней океанской зоне решали многоцелевые АПЛ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апальков Ю.В. Корабли ВМФ СССР. Том 1. Часть 1. Подводные лодки. РПКСН и многоцелевые ПЛ. Галера Принт. Санкт-Петербург. 2002. – 90 с.
2. Атомные подводные лодки с баллистическими ракетами типа К-19. Проект 658 (Hotel-I class). Военное обозрение. [Электронный ресурс] – URL: <https://topwar.ru/19890-atomnyepodvodnye-lodki-s-ballisticheskimi-raketami-tipa-k-19-proekt-658-hotel-i-class.html> (дата обращения: 11.02.2020).
3. Бережной С.С. Атомные подводные лодки ВМФ СССР и России. Морской исторический альманах «Наваль коллекция» № 7. -2001 г. – 80 с.
4. Корабельный состав и строительство морских стратегических ядерных сил ВМФ РФ на 01.11.2015. [Электронный ресурс] – URL: <https://navy-korabel.livejournal.com/114157.html> (дата обращения: 15.11.2019).
5. Коробов В.К. Подводный крейсер стратегического назначения. Текст. /В.К. Коробов. // Вестник Российской академии наук. - Т. 66. - №11. - 1027-1031 с.
6. Кузин В.П., Никольский В.И. Военно-морской флот СССР 1945-1991. СПб, Историческое Морское Общество, 1996. - 653 с.
7. Отечественные атомные подводные лодки. Техника и вооружение. РОО «Техинформ». – 2000 № 5-6. – 80 с.
8. Подводные силы ВМФ России: организация, базирование, состав. [Электронный ресурс] – URL: <https://balabin1712.livejournal.com/10320.html> (дата обращения: 20.03.2020).
9. Флот ПЛА СССР. Анатомия создания. [Электронный ресурс] – URL: <https://flot.com/blog/flot/>(дата обращения: 18.12.2019).
10. 25-я дивизия подводных лодок ТОФ. Военно-технический альманах «Тайфун». Выпуск № 54. ЗАО «СППО-2». – 2010 г. – 52-60 с.
11. ЦАМО АО ТОФ (Центральный архив МО арх. отд. ТОФ)

© Семёнов Виктор Николаевич (victor_55@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЁТР III И ОТТО ФОН БРЮММЕР: УЧЕНИК И ВОСПИТАТЕЛЬ (ОЦЕНКА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ)

PETER III AND OTTO VON BRÜMMER: APPRENTICE AND EDUCATOR (RELATIONSHIP ASSESSMENT)

**A. Stolyarov
A. Tukhvatulin**

Summary: The article is devoted to the analysis of the upbringing of the young Peter III by his hofmarschal Otto von Brümmer. The article describes the views of Russian historians on the relationship between Peter III and Otto von Brümmer, the style of raising the young duke, the consequences of this upbringing. The authors conclude that Otto von Brümmer's influence on Peter III's reinforced his negativity personality. This negativity was later manifested in the political activities of Peter III.

Keywords: Peter III, Otto von Brümmer, Elisabeth Petrovna, Romanov dynasty, Russian Empire, Holstein-Gottorp duchy.

Столяров Алексей Михайлович

*К.и.н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
Yagello1386@mail.ru*

Тухватулин Айрат Халитович

*К.и.н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
tayrat@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена анализу воспитания юного Петра III его гофмаршалом Отто фон Брюммером. В статье характеризуются взгляды российских историков на взаимоотношения между Петром III и Отто фон Брюммером, стиль воспитания юного герцога, последствия этого воспитания. Авторы приходят к выводу о том, что воздействие Отто фон Брюммера на Петра III укрепило в его личности негативизм. Этот негативизм в дальнейшем проявлялся в политической деятельности Петра III.

Ключевые слова: Пётр III, Отто фон Брюммер, Елизавета Петровна, династия Романовых, Российская империя, Гольштейн-Готторпское герцогство.

В современной российской историографии возрос интерес к династической истории и семейной жизни российских монархов. В этом плане внимание исследователей привлекает XVIII век с его перипетиями дворцовых переворотов, основанных во многом на семейных конфликтах. Из правителей России этого столетия полярные точки зрения высказываются об императоре Петре III. Однако преобладающим мнением о нём как о государственном деятеле в современной российской историографии остаётся позиция о слабых политических способностях этого императора, которые считаются одним из факторов его свержения с престола в 1762 году, закончившимся для него смертью. «Бездарный политик», - так характеризует Петра III К. А. Писаренко [13, с. 155]. Историк А. Б. Каменский пишет, что у Петра III «не было не только политического опыта, но и каких-либо представлений о «правилах игры», которые необходимо соблюдать, чтобы удержаться у власти» [7, с. 306]. Исследователь И.В. Курукин отмечает, что внутренняя политика этого императора была «хаотичной и импульсивной деятельностью» [9, с. 378]. Другие историки, соглашаясь с этими характеристиками, в качестве основной причины, которая привела Петра III к такой «неспособности к управлению государством» [9, с. 378], называют его плохое воспитание.

Самым худшим периодом в этом воспитании считается временной отрезок с 1739 по 1742 годы. В это время Карл-Петер-Ульрих (будущий Пётр III) жил на родине в Гольштейн-Готторпском герцогстве. В 1739 году у него

умер отец герцог Карл-Фридрих, и мальчик стал круглым сиротой (мать – дочь Петра I Анна Петровна умерла ещё в 1728 году). В 1739 году Карлу-Петеру-Ульриху исполнилось 11 лет. В силу его несовершеннолетия и невозможности самостоятельно управлять Гольштейн-Готторпским герцогством, над ним было установлено опекуновство. Опекуном стал родной дядя Карла-Петера-Ульриха – Адольф-Фридрих, однако он предпочёл жить в г. Любеке, епископом которого был. А в Гольштейн-Готторпском герцогстве управлять внутренней жизнью и воспитывать юного герцога стал Отто фон Брюммер, который ещё с 1738 года был гофмаршалом (распорядителем двора). Так было до 1742 года, когда Карла-Петера-Ульриха по указанию российской императрицы Елизаветы Петровны, взшедшей на престол годом ранее, привезли в Россию, где новая императрица собиралась сделать его наследником российского трона. Голштинский герцог вскоре принял православие и получил титул и имя великий князь Пётр Фёдорович. В 1761 году он вступил на российский престол под именем императора Петра III.

Однако, по мнению многих российских историков, в период с 1739 по 1742 годы Отто Брюммер настолько плохо воспитывал Карла-Петера-Ульриха, что у того развились негативные черты личности (отсутствие умственной целеустремлённости к познавательной деятельности, лень, лживость и другие черты). «Пётр получил никуда негодное воспитание под руководством невежественного придворного, который грубо обращался

с ним, подвергал унижительным... наказаниям», - писал об этом времени В.О. Ключевский [8, с. 316]. В XIX веке ему вторил В.А. Бильбасов [2, с. 88]. В современной российской историографии эту позицию поддерживал Н.И. Павленко: «Брюммер отличался невежеством, грубостью, жестокостью и варварским отношением к воспитаннику: он морил его голодом, истязал и унижал» [12, с. 14]. Историк Е.В. Анисимов пишет, что в лице Брюммера «худшего наставника для юного герцога трудно было и придумать» [1, с. 379]. О.И. Елисеева добавляет, что «Карлу Петеру пришлось терпеть оплеухи и затрещины до самой отправки в Россию... Пётр вырос «рабом» своих дурных наклонностей» [5, с. 13]. О. Иванов пишет, что О. Брюммер «не хотел, чтобы в России был образованный, хорошо воспитанный император» [6, с. 154]. Даже апологетически относящийся к Петру III А.С. Мыльников пишет о Брюммере как о «грубом и невежественном» воспитателе [10, с. 58]. В зарубежной историографии устоялся такой же взгляд. «Брюммер был сторонником самых свирепых методов воспитания... из послушного забитого ребёнка Пётр вырос в инфантильного юношу», - характеризует ситуацию И. де Мадариага [3, с. 28]. Среди историков редки голоса, что Пётр III получил вполне нормальное для того времени воспитание [9, с. 377; 11, с. 558].

Из всех исследователей, приписавших О. Брюммеру грубость по отношению к Карлу-Петеру-Ульриху, только О. И. Елисеева задалась вопросом о причинах применения именно такого стиля воспитания. По её мнению, О. Брюммер умышленно возвращал в юном герцоге покорного человека, чтобы «легче управлять небогатым голштинским двором и фактически обкрадывать без того дырявую казну» [5, с. 13]. Однако историк не исследовала бюджет Гольштейн-Готторпского герцогства и рост доходов О. Брюммера в 1739-1742 годах. Кроме этого, в данном суждении О.И. Елисеевой нарушена логика. Ведь истязаемый Карл-Петер-Ульрих, запомнив свои мучения и став взрослым, скорее всего, отомстил бы своему воспитателю за тяжёлое детство, отстранив его от управления герцогством. В этой ситуации О. Брюммеру разумнее было бы мягче воспитывать Карла-Петера-Ульриха, угождая его прихотям, чтобы в его взрослом возрасте остаться приближённым гофмаршалом. Однако О. Брюммер не отказался от авторитарного стиля. Почему?

На наш взгляд, объяснение этому нужно искать в ряде других обстоятельств. Все историки, пишущие о грубости О. Брюммера в отношении юного герцога, используют информацию из «Записок о Петре III» Якоба Штелина [15, с. 12]. Это член Академии наук, назначенный Елизаветой Петровной летом 1742 года в воспитатели к привезённому в Россию Карлу-Петеру-Ульриху. В течение всего времени знакомства с ним, Я. Штелин вёл записи о событиях, связанных с Петром Фёдоровичем, которые сложились в определённый текст, получивший вышеука-

занное условное название. В своих «Записках» Я. Штелин упоминает о карьере О. Брюммера до того, как он стал гофмаршалом при голштинском дворе в 1738 году.

По происхождению остзейский немец, Отто фон Брюммер в молодости служил в шведской армии при Карле XII и был даже флигель-адъютантом у шведского короля во время осады русско-датско-саксонскими войсками порта-крепости Штральзунд. Только в 1718 году после смерти Карла XII Брюммер вступил в голштинскую службу, где и дослужился до звания гофмаршала при герцоге Карле-Фридрихе. Таким образом, О. Брюммер предстаёт перед нами малообразованным (учиться в университетах Швеции во время войны не было времени) офицером, прошедшим тяжёлые испытания войной, которая могла отразиться на особенностях его личности. Грубость и склонность к насилию на войне стали частью его характера, который и проявился впоследствии в стиле воспитания Карла-Петера-Ульриха.

Кроме этого, являясь адъютантом самого Карла XII, О. Брюммер после его смерти не закрепился в Швеции при новой королеве Ульрике-Элеоноре, а оказался в захолустном Гольштейне на службе у местного герцога. Это понижение в статусе похоже на вынужденную отставку, которая состоялась из-за ненужности для новой власти в Швеции после окончания Северной войны.

Отто фон Брюммер - отставленный, не обретший семьи (у него не было супруги и детей), склонный к насилию, потративший молодые годы своей жизни на войну человек стал в 1739 году воспитателем 11-летнего голштинского принца (Брюммеру в это время исполнилось 49 лет). Ему и был присущ только грубый военный стиль воспитания, потому что других методов он не знал. Из этого стиля вытекали упоминаемые Я. Штелиным в «Записках о Петре III» наказания: постанова Карла-Петера-Ульриха коленями на горох, сечение, привязывание к ножке стола, лишение ужина, навешивание на грудь ребёнка таблички с надписью «осёл» [15, с. 12]. Всё это перечисляют и российские историки, правда, не задаваясь вопросом о причинах грубости воспитания со стороны О. Брюммера.

Кроме этого, авторитарные методы воспитания с применением телесных наказаний ещё сохраняли свою привлекательность в XVIII веке в глазах значительной части общества. Король Пруссии Фридрих-Вильгельм I лично бил палкой своего сына Фридриха, будущего Фридриха Великого [14, с. 187]. Грубые методы, которые в глазах попавшего под влияние идей Просвещения академика Я. Штелина казались ему дикостью, были нормой во многих европейских обычных семьях середины XVIII века. А учитывая травматический для личности опыт участия в войне (физическое насилие, нетерпение к неповиновению, готовность к немедленной расправе, нежелание

выслушать какие-нибудь оправдания, немедленное выполнение приказа) остзейского немца О. Брюммера, можно только посочувствовать обстоятельствам жизни Карла-Петера-Ульриха, в которых он оказался после смерти своего отца.

Историки считают, что именно «брюммеровские» методы оказали наибольшее влияние на развитие отрицательных личностных качеств у Петра III. «Пётр вырос «рабом» своих дурных наклонностей», - пишет О.И. Елисеева [5, с. 13]. Кроме этого, исследователи ссылаются на «Записки» Екатерины II при доказательстве слабых умственных способностей Петра III. «Брюмер с тех пор, как увидел, что императрица решила объявить своего племянника наследником престола, приложил столько старания испортить сердце и ум своего воспитанника», - писала Екатерина II [4, с. 252]. Предстоит разобраться в этом вопросе.

Безусловно, применение насилия при обучении подавляет когнитивные способности у человека. Но если опираться на данные об умственном развитии детей, и сопоставить их с фактами из жизни Петра III, то получится, что он уже успел пройти без грубого насилия тот период, когда развиваются многие познавательные качества. Это были его детские годы жизни (первые 11 лет) при живом отце, который привил сыну интерес к военной сфере. Так, по свидетельству Я. Штелина, Пётр хорошо чертил планы крепостей, ему нравились занятия математикой [15, с. 17].

Нам представляется, что влияние воспитания О. Брюммера на личность Карла-Петера-Ульриха проявилось в другом обстоятельстве. О. Брюммер мог активно применять насилие, когда Петру было 11-14 лет (в 1739-1742 годах, может быть, ещё какое-то время в России). Авторитарное грубое давление на подростка, который в этом возрастном периоде стремится к самоутверждению, усиливает у него негативизм, отрицание авторитета взрослого человека, его действий по отношению к себе. Негативизм характеризуется поступками, противоположными ожиданиям окружающих лиц [16, с. 19].

Эта черта личности могла только усилиться, когда в 14 лет Карл-Петер-Ульрих был принудительно, против своей воли, перевезён в Россию. Возросший негативизм закрепился у него против личности Елизаветы Петровны, которая заставила его в 15-летнем возрасте отречься от шведского трона в 1743 году (королём Швеции стал дядя Петра Адольф-Фридрих) [5, с. 24; 4, с. 254]. В том самом возрастном периоде, в котором у подростка сохраняется неприятие решений взрослых, Петру Фёдоровичу российской императрицей эти решения были навязаны. На наш взгляд, это могло лишь ещё больше усилить стремление российского престолонаследника совершать поступки, противоположные ожиданиям других лиц.

Например, в 1751 году он разорвал переговоры России с Данией об обмене территории Шлезвига на Ольденбург. Суть в том, что в средние века Гольштейн-Готторпскому герцогству принадлежала земля Шлезвиг. Однако Дания захватила её в годы Северной войны. Юридически этот захват не был оформлен мирным договором после окончания Северной войны. Ситуация затянулась до 1750 года, когда Елизавета Петровна позволила Петру Фёдоровичу участвовать в трёхсторонних переговорах между Швецией, Данией и Гольштейном, герцогом которого он формально оставался. Возникла идея, что Гольштейн официально откажется от Шлезвига в пользу Дании, но получит взамен немецкое княжество Ольденбург. Голштинская знать была готова на это пойти. Елизавете такая комбинация устраивала возможностью наладить отношения с Данией. Но Пётр разорвал переговоры и не согласился их возобновить [5, с. 118]. О.И. Елисеева, комментируя его поступок, сослалась на «природное упрямство» Петра: «...чем больше на него давили, тем отчаяннее он сопротивлялся» [5, с. 118]. Нам представляется, что дело было не в «природных» качествах, а в закрепившейся у Петра личностной черте противоречить тому, что ему настойчиво предлагают, которая могла сформироваться именно в период воспитания О. Брюммером юного принца.

Это свойство личности Петра Фёдоровича проявлялось в пренебрежении православными обрядами, которые ему предписывалось исполнять в России [5, с. 26]. Смеем предположить, что указанная личностная черта определила и противоречие престолонаследника политике Елизавете Петровне на международной арене. Являясь в начале Семилетней войны членом Конференции при высочайшем дворе, Пётр Фёдорович вскоре вышел из этого государственного органа в знак несогласия с военными действиями против Пруссии [15, с. 31], тем самым противореча Елизавете Петровне, которая прусского правителя ненавидела. Хотя можно согласиться и с существующей в историографии точкой зрения о немецкой идентификации Петра Фёдоровича, которая проявлялась в симпатиях к Пруссии [5, с. 27].

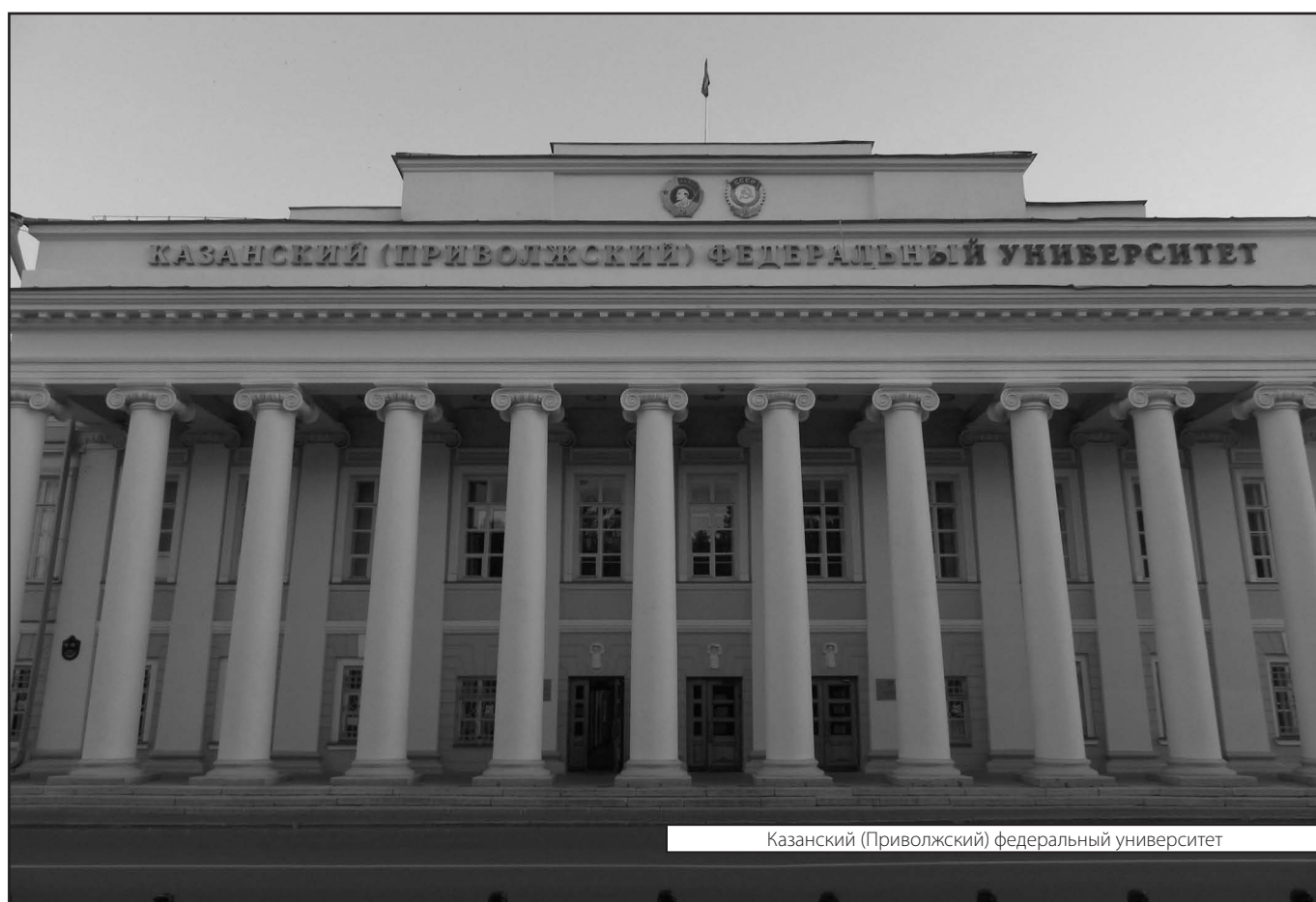
Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Опираясь на сведения Я. Штелина в «Записках о Петре III» о биографии О. Брюммера, можно утверждать, что стиль воспитания будущего российского престолонаследника вытекал из конкретных обстоятельств жизни О. Брюммера, сделавших его подобным педагогом. Данное педагогическое воздействие сформировало в Петре Фёдоровиче негативизм, который проявлялся у него в правление императрицы Елизаветы Петровны. Кроме этого, можно признать стиль воспитания О. Брюммера соответствующим педагогическим нормам того времени. Однако приписывать исключительно этому стилю то последствие, что Пётр III оказался слабо подготовленным политиком, было бы неправомерно, поэтому поиск причин данной неподготовленности может быть продолжен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов Е.В. Елизавета Петровна. М.: Молодая гвардия, 1999. 426 с.
2. Бильбасов В.А. История Екатерины II. Екатерина до воцарения. 1729 – 1762. Берлин. 1900. Т.1. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.runivers.ru/bookreader/book53064/#page/1/mode/1up> (дата обращения: 28.04.2020).
3. Де Мадариага И. Россия в эпоху Екатерины Великой. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 976 с.
4. Екатерина II. Сочинения. М.: Современник, 1990. 557 с.
5. Елисеева О.И. Пётр III. М.: Молодая гвардия, 2015. 379 с.
6. Иванов О.А. Екатерина II и Пётр III. История трагического конфликта М.: ЗАО Центрполиграф, 2007. 735 с.
7. Каменский А.Б. От Петра I до Павла I: реформы в России XVIII века (опыт целостного анализа). М.: РГГУ, 2001. 575 с.
8. Ключевский В.О. Сочинения. Курс русской истории. М.: Мысль, 1989. Т. 4. 398 с.
9. Курукин И.В. Эпоха «дворских бурь»: Очерки политической истории послепетровской России, 1725 – 1762 гг. Рязань: Новейшая российская история: исследования и документы, 2003. 570 с.
10. Мыльников А.С. Пётр III. М.: Молодая гвардия, 2002. 512 с.
11. Наумов В.П. Пётр III // Романовы. Исторические портреты. М.: Армада, 1997. С. 157-169.
12. Павленко Н.И. Екатерина Великая. М.: Молодая гвардия, 1999. 495 с.
13. Писаренко К.А. Елизавета Петровна М.: Молодая гвардия, 2014. 462 с.
14. Фенор В. Фридрих Вильгельм I. М.: ООО «Издательство АСТ: ООО «Транзиткнига», 2004. 382 с.
15. Штелин Я. Записки о Петре III // Екатерина. Путь к власти. М: Фонд Сергея Дубова, 2012. С. 9-50.
16. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. - № 4. – 1971. – С. 19.

© Столяров Алексей Михайлович (Yagello1386@mail.ru), Тухватулин Айрат Халитович (tayrat@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский (Приволжский) федеральный университет

РОЛЬ КИТАЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ В ПЕРИОД С 1858 ПО 1917 ГГ.¹

Фу Сюецзин

Библиотекарь, Хэйхэский университет,
провинция Хэйлуцзяна, КНР
445886690@qq.com

Нин Яньхун

С.н.с., Хэйхэский университет,
провинция Хэйлуцзяна, КНР
278906744@qq.com

THE ROLE OF CHINA IN THE ECONOMIC DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN FAR EAST IN THE PERIOD FROM 1858 TO 1917

**Fu Xuejing
Ning Yanhong**

Summary: The article presents the results of a study aimed at establishing the significance of Russian state policy and the role of Chinese citizens in the economic development of the Russian territories of the Far East. In the course of the study, the historical period of development and economic development of the Russian territories bordering China from 1858 to 1917 was studied by means of a retrospective analysis. The results of the study allowed us to identify a number of stages in the development of the Far East, the characteristics of which are due to changes in the immigration policy of Russia, and to establish the role of Chinese citizens in the sustainable economic development of Russian border areas.

Keywords: Russia, China, the far East, emigration policy, economic development.

Аннотация: В статье представлены результаты исследования, целью которого стало установление значения государственной политики России и роли граждан Китая в экономическом развитии российских территорий Дальнего Востока. В ходе исследования посредством ретроспективного анализа был изучен исторический период освоения и экономического развития приграничных с Китаем российских территорий начиная с 1858 по 1917 годы. Результаты исследования позволили выделить ряд этапов развития Дальнего Востока, характеристики которых обусловлены изменениями иммиграционной политики России, и установить роль граждан Китая в устойчивом экономическом развитии российских приграничных районов.

Ключевые слова: Россия, Китай, Дальний Восток, эмиграционная политика, экономическое развитие.

В контексте заданной темы исследования, обращаясь к ретроспективному анализу поднятого нами вопроса, следует отметить, что значимость подписания ряда договоров в период с 1858 по 1864 г. между двумя странами Китаем и Россией, в частности Айгуньского (1858 г. г. Айгунь) и Пекинсткого (1860 г., г. Пекин), в соответствии с которыми Россия получила суверенитет над более чем 1,5 млн. км² земли на Дальнем Востоке. Основанием для подписания указанных договоров стало понимание России потребности в приобретении новых территорий с целью увеличения населения и повышения её плотности, что благоприятным образом отразилось на развитии Дальнего Востока.

Произошедшие в последующем изменения, обусловленные консолидированным режимом на Дальнем Востоке и предпринятыми российским правительством в рамках названных договоров мер по развитию сельского хозяйства, ремесел, транспорта, городского строительства и инвестиций в строительство ряда крупных инженерных проектов. что в совокупности нашло своё

отражение в иммиграционной политике Дальнего Востока и экономическом развитии двух государств в различные исторические периоды становления двух стран Китая и России.

Теоретическое обоснование проблемы исследования

С целью наиболее полного раскрытия темы исследования и достижения его цели, первоначально обратимся к поэтапному рассмотрению ряда важных, с нашей точки зрения, вопросов, первым из которых является установление *причин эмиграции граждан Китая в Россию*, которая обусловлена как внутренними, так и внешними факторами. Среди всех предполагаемых причин эмиграции в ходе анализа нами выделены следующие: первая – социальные изменения в Китае, вторая – благоприятные условия, предоставленные периодом «открытого пути», третья – освоение российских территорий Дальнего Востока. Остановимся более подробно на каждой из названных причин.

¹ Данная статья является результатом научно-исследовательского проекта 2019 г. провинциальных вузов Хэйлуцзяна «Исследование архивных материалов о китайцах в Сибири и на Дальнем Востоке России в конце династии Цин и начала Китайской Республики». Номер проекта: 2019-КYYWF-0479, и проекта 2019 г. Ассоциации китайских эмигрантов «Исследование о жизни китайцев на Дальнем Востоке России».

Подписание двустороннего межгосударственного Пекинского договора 1860 г., между Россией и империей Цин, как продолжение Айгунского и Тяньцзиньского договоров, устранило препятствие со стороны правительства Китая на выезд своих граждан за границу с целью трудоустройства [11, с.145], таким образом продемонстрировав отказ правительства Цин от политики, запрещающей китайцам пересекать границу государства. Стоит подчеркнуть, что легализация китайцев, выезжающих за границу, их число на территории России существенно увеличилось. Кроме отмеченного, необходимо указать на ещё ряд факторов, послуживших своеобразным толчком к увеличению беженцев на Северо-Востоке страны с целью поиска работы, а именно, последствия Опиумной войны, коррупции и некомпетентности правительства Цин, внутреннего милитаризма и стихийных бедствий (провинция Хэбэй, Шаньдун и др.): наводнения, засухи и насекомые-вредители, что привели к потери китайскими крестьянами своих земель.

Создание благоприятных условий в период «открытого пути» для эмиграции граждан Китая в Россию, обусловлено подписанием «Айгунского договора» 1858 г. предусматривающего примирение народов двух стран и поддержки со стороны чиновников торговли с обеих сторон на территории границ рек Уссури, Амура и Сунгари. В названном договоре предусматривается возможность осуществления торговых операций (трансграничная торговля) «на перекрестке» двух стран без уплаты налогов.

Согласно сохранившимся записям поселка Айгунь, в Благовещенск были приглашены китайские купцы с целью налаживания торговли между двумя странами, для чего были возведены склады для охранения товаров. Каждый день в 10 часов утра китайские торговцы, переправлялись через реку в г. Благовещенск, осуществляли торговлю, а в 16 часов возвращались на территорию Китайской Народной Республики (далее – КНР). Несколько позже, российская сторона разрешила китайским предпринимателям самостоятельно выбирать места для торговли в г. Благовещенске, открывать свои предприятия, численность которых достигла порядка 500 объектов, импортировать зерно и предметы первой необходимости на российскую территорию Дальнего Востока. Развитию торговли способствовали и некоторые географические условия, в частности, наличие ряда больших и малых островов, расположенных от уезда Хума в верховьях Амура до уезда Сунь в среднем течении Амура на границе между Китаем и Россией (о-в Цзянбаохэ, восточные о-ва Сюйшэн, о-в Синлун) на расстоянии десятков метров от китайского берега, позволяющих достаточно быстро достичь территории России. Созданный таким образом торговый трафик позволил в кратчайшие сроки наладить китайско-российскую торговлю и привести её к процветанию, а данный период получил название «от-

крытый транспорт».

Освоению гражданами КНР российской территории Дальнего Востока способствовал спрос на рабочую силу с целью экономического развития российского Дальнего Востока. В частности, рабочая сила требовалась при запуске серии крупных инженерных сооружений (1860 г.), созданных в соответствии с политической и экономической стратегии России. Использование российских работников на подобных объектах требовало значительных временных затрат, а ухудшение условий жизни в Китае способствовало принятию экономически взаимовыгодного решения по найму работников из соседней дружественной страны.

Так, согласно отчету Китайского общества в России, в декабре 1917 г. «численность китайских рабочих с лета прошлого года до сего времени уже превысило 100 000 тыс. чел.» [10, с.191]. В отчетах отмечается, что за годы Первой мировой войны общее количество китайских рабочих и бизнесменов, в районе Хэйлунцзян, достигло 502 621 тыс. чел. Так, в период 1913-1918 гг. ежегодно среднее число граждан КНР, посетивших Россию, составляло 83 770 тыс. чел. [8]. Кроме провинции Хэйлунцзян, своеобразным эмиграционным коридором выступали провинции Шаньдун, Хэбэй, Ляонин, Цзилинь, Хэйхэ и Лужи, что в итоге, позволило создать Ассоциацию китайско-российских региональных торговых союзов (округ Хэйхэ).

Определив причины эмиграции граждан Китая в Россию, далее, обратимся к рассмотрению *российской иммиграционной политики* по отношению к гражданам Китая, обозначив несколько исторически обусловленных периодов.

Первый период (с. 1858 по 1880 гг.) получил название *мягкой иммиграционной политики*, в ходе которого Россия привлекала население страны (внутренняя миграция) и граждан Китая (внешняя эмиграция) для расселения на российской территории Дальнего Востока с целью увеличения плотности населения. Внутренняя миграция осуществлялась посредством переселения семей специально набранной в 1857 г. российским губернатором Восточной Сибири Н.Н. Муравьевым казачьей армии, в деревня, расположенные вдоль реки Амур. Однако несмотря на то, что уже к 1861 г. насчитывалось около 60 новообразованных деревень общей численностью 11 850 тыс. жителей, процесс переселения происходил крайне медленно в виду многочисленных ограничений [2, с.2]. С целью привлечения большего числа людей для расселения в Амурской и Приморской областях, 27 апреля 1861 г. было разработано «Положение о миграции русских и иностранцев в Амурскую и Приморскую области» (далее – Положение), для активизации переселения на территориях Дальнего Востока. Согласно По-

ложению, предусматривалось добровольное поселение российских и иностранных граждан с предоставлением бесплатных земель с правом временного или постоянного владения ими в качестве частной собственности (при оплате за каждую десятину три рубля) [1, с.64-65]. Предпринятые Россией льготные меры привлекли местных и иностранных граждан для переселения в Амурскую и Приморскую области Дальнего Востока, что в определенной степени стимулировало китайскую эмиграцию. Согласно сохранившемуся документу «Провинциальное краеведение Цзилинь. Отчет о политических делах XI часть», начиная с 1862 г. ежегодно порядка 1000 граждан Китая пересекали реки Хэйлуцзян и Уссури в области Амурской и Приморской областях. По данным, предоставленным экспертом в области пограничной истории и географии Цао Тинцзе, в 1885 г. число граждан Китая на Дальнем Востоке России составляло примерно 28 тыс. чел. во г. Владивостоке, 8 тыс. чел. в г. Уссурийске, 2 тыс. чел. в г. Хабаровске, 2 тыс. чел. в г. Благовещенске и 20 тыс. чел. на восточном берегу реки Уссури и в прибрежной зоне [4, с.72].

Второй период – период ограничения иммиграционной политики, ознаменован принятием российского правительства ряда ограничений на въезд иностранных граждан на территорию Дальнего Востока и отменой первоначально придерживаемой специальной политикой по отношению к иностранным иммигрантам. В 1882 г. условия о переселении на территорию Дальнего Востока иностранных граждан оставались прежними, однако льготными привилегиями могли пользоваться только граждане России, и лишь в исключительных случаях могли быть предоставлены гражданам Китая. В 1892 г. российским правительством было вновь пересмотрена эмиграционная политика, в результате чего внесены поправки ужесточающие требования, предъявляемые к иностранным гражданам, в частности, отказ в предоставлении им возможности покупки земель на территории Амурской и Приморской областей [5, с.68], что снизило поток китайских эмигрантов.

В рассматриваемый исторический период со стороны российского правительства были приняты ряд мер, которые выступили в качестве регулирующих механизмов российско-китайских взаимоотношений. В частности, с одобрения представителей местного полицейского участка, стало возможным назначение ответственного за эмиграционных процессы граждан Китая в обязанности которого входил контроль за прибывающими на место постоянного проживания на территории России иностранных граждан, получения ими необходимой визы на жительство и транзит, наличия национального паспорта. В связи со сказанным в 1906 г. китайским дипломатом и политиком Ху Вэйдэ были разработаны «Паспортные правила для китайцев за границей», согласно которым в паспорте размещалась отметка о профессиональной де-

ятельности потенциального эмигранта [5, с.75]. При необходимости найма на работу иностранца российской компанией, её представители должны были осуществить предварительные переговоры, в ходе которых осуществлялась проверка паспорта и определялось конкретное место работы, что исключало возможность самостоятельного выбора со стороны работника. Устанавливался конкретный срок (один месяц) прибывания иностранного работника на территории России, по истечению которого должна оформляться виза на жительство в соответствии с правилами, стоимость которой составляла 5 руб. Следует отметить, что в период с 1895 по 1897 гг. средний годовой доход иностранных работников за достигал 63 518 тыс. руб. [9, с.18].

К 1910 г. более 40 тыс. китайских рабочих осуществляли свою профессиональную деятельность на государственных и частных предприятиях в Амурской и Приморской областях, что составляло около 70 % от общего количества специалистов, задействованных в различных сферах и отраслях народного хозяйства: золотодобывающей, лесозаготовительной, дорожно-строительной, сельскохозяйственной, обслуживающей, розничной и др. Начиная с 1910 г. российское правительство наложило запрет на привлечение иностранных граждан к профессиональной деятельности на территории России, исключая те случаи, когда необходимо было выполнение срочных работ при недостаточной численности российских граждан для их выполнения.

И, наконец, *третий период*, характеризующийся массовым набором китайских рабочих, пришедший на смену предыдущего, в связи с началом Первой мировой войны 1914 г., вынудившей Россию отказаться от ранее обнародованной политики, запрещающей китайским специалистам осуществлять своё профессиональную деятельность на территории Дальнего Востока. Уже в 1915 г. были изданы временные правила найма китайских рабочих, введена соответствующая ситуации льготная политика, несколько позднее приняты постоянные правила найма на работу китайских граждан. Согласно данным архивных материалов, сохранившихся в канцелярии губернатора провинции Цзилинь Китая (1917 г.), в рассматриваемый исторический период была аннулирована национальная лицензия и введён в документальный оборот специальный паспортный билет, позволяющий гражданам Китая осуществлять свою профессиональную деятельность в особо значимых для России отраслях народного хозяйства.

Данный период характеризуется тенденцией к активизации вербовочной компании, направленной на привлечение китайских специалистов к стратегически важным сферам деятельности, как в государственном, так и в частном секторах. Так, в 1915 г. Харбинский Муниципальный комбинат «Дуншэн» в провинции Фэнтяне,

принадлежащий русским купцам, набрал 8000 тыс. чел., представитель китайской компании «Хуаъи» Чжоу Мянъ подписал контракт с русской компанией на предоставление 20 тыс. рабочих мест для китайских специалистов, главный инженер Русско-арабского завода И.А. Семенов поручил Хе Гоучжуну завербовать порядка 1 203 тыс. граждан Китая для работ в провинции Фэнтяне, а русскими представителями были подписаны контракты с Ван Тунвэнем и Ян Суном в городах Цзилине, Шуанчэне и Харбине на набор китайских рабочих в размере 1000 тыс. чел. [8]. В марте 1916 года в газете «Дальневосточные новости», опубликованной администрацией Ближневосточной железной дороги в Харбине, было объявлено о наборе 2 200 тыс. китайских рабочих для строительства железной дороги Томской области [4, с.124]. С 1916 по 1917 гг. порядка 5 200 китайских рабочих прошли «инспекцию» Российским управлением по надзору в сфере здравоохранения в уезде Гусянтуне при городе Харбине, что позволило им приступить к реализации на территории Дальнего Востока своей профессиональной деятельности [9, с.110]. Таким образом, рассмотренный нами исторический этап становления российско-китайских отношений характеризуется масштабными эмиграционными процессами граждан Китая не только на российской территории Дальнего Востока, но и по всему Сибирскому региону.

Далее, в настоящем исследовании мы обратимся к ретроспективному анализу оказанного гражданами Китая влияния на экономическое развитие российского Дальнего Востока, отмечая их обширное расселение в районах г. Благовещенска, г. Хабаровска, г. Владивостока и г. Уссурийска.

Иммиграционные правила, принятые Россией в 1861 г., предусматривали достаточную степень свободы эмигрантам, занятым в сельском хозяйстве, что было обусловлено наличием у них знаний климатических условий Дальнего Востока и большого опыта ведения сельского хозяйства [3, с.26]. Таким образом, граждане Китая смогли привнести многолетний накопленный опыт ведения сельского хозяйства в Россию, обучая российских специалистов китайскому методу выращивания сельскохозяйственных продуктов питания и разрабатывая новые технологии их обработки, что нашло своё позитивное отражение на сельскохозяйственном производстве Дальнего Востока в целом. Кроме того, благодаря гражданам Китая, задействованным в сельском хозяйстве приграничных российско-китайских территорий, было освоена большая площадь обрабатываемых земель вблизи русской резиденции вдоль реки Уссури, что позволило не только удовлетворить потребности в продуктах питания местного населения, но и обеспечить их экспорт по всей территории Дальнего Востока. Согласно статистическим данным, к 1885 г. гражданами Китая было освоено около 100 000 тыс. акров российской земли [12].

Китайские рабочие составили одну из самых многочисленных групп иностранных эмигрантов в России, объединяющую в себе рабочих, имеющих разрешение на долгосрочное проживание на российских территориях, сезонных рабочих, а также специалистов, занимающихся рыболовством, охотой, сбором урожая, добычей золота, лесозаготовкой, строительством железных дорог, морскими и грузовыми перевозками, городским строительством, предоставлением услуг местного населению и т.д. Так, согласно сохранившемуся отчёту округа Хэйлуцзян, десятки тысяч китайских рабочих были задействованы в лесозаготовке и добыче золота, объём которого составил порядка 85,7% от общего. В российских городах китайские рабочие составляли относительно высокую долю во всех сферах жизнедеятельности человека, так, согласно данным, представленным официальной российской статистикой, в 1910 г. более 50 тыс. иностранных граждан (95%) были заняты на золотых приисках, строительстве и обслуживании Уссурийской и Амурской железной дорог, в транспортном бюро, военном департаменте, иммиграционном бюро, отделе почты и телекоммуникаций, в министерстве промышленности и торговли, кирпичных, пивоваренных и спичечных заводах, ряде государственных агентств и частных предприятий, занимающихся добычей золота, погрузкой, разгрузкой и транспортировкой судов, машиностроением, лесным хозяйством и других хозяйственных отраслях.

В национальных учреждениях и предприятиях Амурской области насчитывалось около 37 373 тыс. граждан России и 2 405 тыс. граждан Китая, а на частных предприятиях – 2 962 тыс. и 10 705 тыс. соответственно. Общее число рабочих-граждан России в Приморской области составляло 23 938 тыс. чел., а граждан Китая – 23 171 тыс. чел., т.е. около 50% от общего числа рабочих. Таким образом, можно заключить, что приток большого количества рабочих-граждан Китая способствовал быстрым темпам экономического развития на Дальнем Востоке.

После подписания «Пекинского договора» между Китаем и Россией китайские бизнесмены стали активно осуществлять предпринимательскую деятельность в приграничных районах Дальнего Востока. Из-за небольшого числа местного населения, пополняемого в основном за счет переселенцев с других районов России, экономическая производительность продовольствия и предметов первой необходимости оставалась на достаточно низком уровне, а поставляемые из Европы товары в виду существенных транспортных затрат реализовывались по достаточно высокой цене. Совокупность вышеназванных сложившихся условий выступала в роли благоприятной предпосылки для развития коммерческой деятельности гражданами Китая на Дальнем Востоке.

Первоначально, коммерческая деятельность Китая с Россией началась с оборота алкоголя. Опираясь на данные, представленные в книге «История китайско-советской экономики и торговли», в 1880-х гг. китайскими бизнесменами ежегодно доставлялось из уездов Айгуня и Хэйхэ в Россию около 50 000–60 000 тыс. пудов шнапса. Несколько позже стала развиваться торговля зерном, тканью и другими предметами первой необходимости. В правительственных архивах династии Цин сохранились документы, свидетельствующие о том, что в 1881 г. во Владивостоке насчитывалось около 6-7 тыс. граждан Китая, из которых порядка 70-80% были заняты коммерческой деятельностью. Так, к концу династии Цин в приграничной зоне России, в частности, в г. Благовещенске насчитывалось более 10 тыс. граждан Китая, и более 500 принадлежащих им коммерческих предприятий, 12 из которых с капиталом от 3 000 до 5 000 тыс. рублей. Кроме крупных коммерческих предприятий, практически повсюду велась «мелкая» торговля, осуществляли свою деятельность небольшие ремесленные мастерские (универмаги, магазины готовой одежды, шляпные магазины, пекарни, кондитерские и т.д.), созданные гражданами Китая [8].

Результаты исследования

Таким образом, резюмируя результаты исследования, полученные в ходе ретроспективного анализа представленных в различных информационных источниках данных, можно заключить, что начиная с 1858 по 1917 гг. эмиграционная политика России претерпевала значительные трансформации, что было обусловлено рядом внешних и внутренних факторов (политических, экономических, социальных), позволившей выделить в ней несколько исторических этапов становления российско-китайских взаимоотношений. Каждый из представленных в исследовании этапов характеризуется своими специфическими влияниями на социально-культурное и социально-экономическое развитие российских территорий Дальнего Востока. В настоящее время продолжается рост граждан Китая проживающих на приграничных территориях России, что обусловлено привлекательностью условий, созданных благодаря традиционно сложившимся взаимовыгодным отношениям между государствами и народами двух стран. Кроме отмеченного, осуществленное нами исследование позволило установить роль граждан Китая в устойчивом экономическом развитии российских приграничных районов.

ЛИТЕРАТУРА

1. [俄]翁特别格. 滨海省 (1856-1898) [M].北京: 商务印书馆, 1980.—С.64-65.
2. 安德鲁·马洛泽诺夫. 俄国的远东政策[M].北京: 商务印书馆, 1858.—С.2.
3. 卜君哲.近代俄罗斯西伯利亚及远东地区华侨华人社会研究(1860-1931)[D].长春:东北师范大学硕士学位论文, 2003.—С.26.
4. 曹廷杰著:《西伯利亚东偏纪要》,载丛佩远等编:《曹廷杰集》,中华书局,1985.—С.72,124.
5. [俄]翁特别格.滨海省 (1856-1898) [M].北京: 商务印书馆, 1980—68,75.
6. 黑龙江省地方志编纂委员会.《黑龙江省志侨务志》对侨居国贡献[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://shuju.zglz.gov.cn/BookRead.aspx?BookID=201708230054,2020-5-22> (дата обращения: 14.04.2020).
7. 黑龙江省地方志编纂委员会.《黑龙江省志侨务志》清末民初时期华侨[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://shuju.zglz.gov.cn/BookRead.aspx?BookID=201708230054,2020-5-22>(дата обращения: 13.05.2020).
8. 黑龙江省地方志编纂委员会.《黑龙江省志侨务志》清末民初时期华侨[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://shuju.zglz.gov.cn/BookRead.aspx?BookID=201708230054,2020-5-22> (дата обращения: 12.04.2020).
9. 宁艳红.旅俄华侨史[M].北京: 人民出版社, 2015.—С.18-110.
10. 台湾中央研究院近代史研究所:《中俄关系史料: 俄政变与一般交涉》(一)[M].台湾: 中华民国六年.—С.191.
11. 王铁崖.中外旧约章汇编: 第一册[M].北京: 三联书店, 1957—С.145.
12. 总署奏遵义设所管理海参崴俄界华民折》,《清季外交史料》卷27, 光绪八年初八日

© Фу Сюецзин (445886690@qq.com), Нин Яньхун (278906744@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ВОКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ КИТАЙСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Бао Нуань

Аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург
baonuan@foxmail.com

FEATURES OF TEACHING RUSSIAN VOCAL SCHOOLS AND ITS REFLECTION IN THE TEACHING PRACTICE OF CHINESE PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Bao Nuan

Summary: Until 2005, the official Chinese educational system focused mainly on the practice of teaching Western and Chinese classical music, but now much attention is paid to the experience of the Russian vocal school. Russian vocal education has long been listed as one of the best and leading in the world, along with Italian, which allows students to demonstrate high creative achievements.

Traditional and innovative Russian methods are successfully implemented in Chinese pedagogical universities, both by attracting teachers from Russia, and by using the Russian system of teaching vocal skills as a fundamental component of teaching methods in Chinese conservatories. The multicultural approach, which integrates the systems of vocal education and educational methodological programs of educational facilities in Russia and China, is able to maximize and optimize the pedagogical potential and models for the development of vocal abilities of students of Chinese classical music institutions of higher education. Familiarity with the musical culture of different countries in the light of targeted vocal training is an effective means for developing the musical spectrum of knowledge of Chinese students.

Keywords: music, Russian vocal school, Chinese vocal school, vocal performance, education of Chinese students, singing pedagogy, higher education.

Аннотация: Вплоть до 2005 года официальная китайская образовательная система ориентировалась преимущественно на практику преподавания западной и китайской классической музыки, однако, в настоящее время большое внимание стало уделяться опыту русской вокальной школы. Российское вокальное образование давно котируется как одно из лучших и ведущих в мире, наравне с итальянским, что позволяет обучающимся демонстрировать высокие творческие достижения.

Традиционные и инновационные российские методики успешно внедряются в китайских педагогических вузах, как посредством привлечения преподавателей из России, так и путём использования российской системы обучения вокальному мастерству в качестве фундаментообразующего компонента педагогических методик в китайских консерваториях.

Поликультурный подход, интегрирующий в себе системы вокального воспитания и учебные методические программы средств обучения России и Китая, способен эффективизировать и оптимизировать педагогический потенциал и модели развития вокальных способностей обучающихся китайских классических музыкальных высших учебных заведений.

Знакомство с музыкальной культурой разных стран в свете целенаправленного обучения вокалу является эффективным средством для развития музыкального спектра знаний обучающихся Китая.

Ключевые слова: музыка, русская вокальная школа, китайская вокальная школа, вокальное исполнение, обучение китайских студентов, педагогика пения, высшее образование.

В Китае музыкальное образование является важным компонентом всестороннего становления личности человека и часто используется для духовного и интеллектуального самосовершенствования людей в контексте «изучение музыки с целью изучения музыки» [11, р. 201]. Расширение представлений о вокальных направлениях, стилях, жанрах в конгломерате китайской и русской культур дает возможность сформировать более углубленные навыки и знания о высоком искусстве и повысить уровень эстетического восприятия с упором на опыт эталонных школ.

В реформировании вокального образования Китая учёные дифференцируют четыре периода: II тыс. до н.э. – начало XX в. – подготовка вокалистов на традиционной основе; начало XX в. – 1949 г. – обучение вокалистов

по европейской академической системе [5 с. 54]; с 1949 – 1976 гг. обучение вокальному исполнительству по советской системе, с 1976 г. до настоящего времени – интегрирование лучших модернизированных методов и методик в системе высшего музыкального образования исполнительства разных стран [6, с. 13].

Говоря о российском музыкальном образовании, следует отметить, что в XIX веке деятельность многих выдающихся европейских исполнителей, переехавших в Россию, стала источником становления русской вокальной школы. Был осуществлен синтез европейской и русской традиций, что явилось основой воспитания певцов Санкт-Петербургской и Московской консерваторий. Вокальная педагогика в России, главным образом, опиралась на лучшие достижения итальянской и француз-

ской школ. Лучшие из иностранных педагогов восприняли особенности русской классической музыки и могли творчески сочетать эти стилевые особенности с итальянской певческой культурой [10, р. 286]. Для начинающих, молодых педагогов и вокалистов-исполнителей сегодня основополагающими до сих пор являются произведения М.И. Глинки, А.Е. Варламова и Г. Ниссен-Саломан.

Петербургская и Московская вокальные школы по-прежнему остаются наиболее значимыми в истории не только российского, но и китайского вокального образования. Согласно исследованиям Ч. Сюецзюнь и Н.В. Бычковой, существенный вклад в развитие высшей китайской школы академического пения внесли Ф.И. Шаляпин и В.Г. Шушлин (солист Мариинского театра). В.Г. Шушлин (бас) с 1924 по 1956 гг. преподавал в Шанхайской консерватории и в других вузах, а его педагогика и певческий стиль опирались на технику бельканто [4] (*bel canto*, а именно – «плотную кантилену, обилие украшений, сложных импровизаций и мелкую колоратурную технику» [2, с. 15]).

С конца XX в. у китайских обучающихся появилось гораздо больше возможностей выезжать на обучение за границу, что позволило на фоне возрастающего интереса педагогов к особенностям обучения русской вокальной школы, организовать культурный обмен и оптимизировать процесс обучения вокалу китайских студентов. Сегодня русская национальная высшая певческая школа предоставляет большой потенциал для обогащения китайской вокальной педагогики, включая формирование вокально-исполнительских возможностей [2, с. 3 – 4].

Современные исследователи (S.A. Konovalova, T. Zhang, D. Sun, 2020) отмечают, что вокальное исполнение способствует формированию музыкальной культуры китайских студентов. Сегодня данный вид исполнительства выступает в роли одного из центральных направлений в музыкальном образовании на разных уровнях образовательного процесса: от детских вокальных школ до обучения в высших учебных заведениях, в которых разнообразие подходов и методологий огромно и вариативно. Современная педагогика опирается на традиции, сложившиеся в русской и итальянской вокальных школах, и внедряет модернизированные методики преподавания вокального мастерства обучающимся. А именно, на уровне высшего учебного заведения современная вокальная китайская педагогика включает традиционные подходы к преподаванию, основанные на русской и итальянской вокальных школах, а также современные методики, направленные на формирование технического мастерства популярной и джазовой музыки, непосредственно упражнения, направленные на развитие чувства ритма по методике А. Карягиной [9, р. 32].

Говоря о традиционном подходе к обучению, следует

отметить, что в процессе формирования навыков пения преподаватели эстрадного вокала используют подходы из педагогики академического вокала [9, р. 32]. Развитие вокальных навыков и эстрадных техник исполнения студентов китайских консерваторий возможно путем включения в учебный процесс современных методик, используемых как в академическом, так и в эстрадном вокалах.

Исходя из педагогических наблюдений Цзян Шанжун (2019) за деятельностью преподавательского состава вокальной кафедры музыкального искусства, учёный пришел к выводу, что русская высшая школа для китайских обучающихся сегодня обладает определенной яркой спецификой, своеобразие которой заключается в том, что она опирается на древнейшие песенные традиции, характерную для россиян «народную» распевность (в т.ч. legato, ориентированное на обучение кантиленному пению), делает упор на простую, но выразительную плавную мелодию, акцентируя при этом внимание на поэтической составляющей вокальных произведений и слове (смысловом контексте музыкального произведения), в то же время, уделяя большое внимание подготовке профессиональных оперных певцов с учётом традиций итальянской школы [5, с. 44]. «Звукообразование русской певческой школы напрямую связано с итальянской школой и направлено на исполнение европейской и мировой вокальной музыки посредством умелой работы всего голосового аппарата» [2, с. 3 – 4].

В научном исследовании Яньтао Цуй (2020) подчеркнуто, что в итальянской школе большая роль отводится демонстрации вокальных данных, пассажей и огромного регистра, полётности высоких нот, а также инструментальной методике развития вокального голоса в собственной для инструментального звучания тембровой окраске, тогда как для российских вокалистов чрезмерно важна смыслообразующая составляющая пения – «наполнить содержанием исполняемого музыкального произведения логикой сценической ситуации» [7, с. 14].

По мнению китайских педагогов, еще одной важной отличительной особенностью русской вокальной школы является обращение к фольклору (например, ансамбль имени Д. Покровского [6, с. 18]) и воспроизводство традиций церковного пения, в то время как для Китая характерно представление о вокале, как о порождении Вселенной (с упором на гилозоизм), что обусловило в музыке множество коррелятов [5, с. 59].

Исходя из концепций вышепредставленных ученых, можно сделать вывод, что русская и итальянская высшие вокальные школы корреспондируют друг другу. С учетом принципов русско-итальянской педагогики по формированию вокальных данных студентов, следует подчеркнуть их дуальность с такими вокальными

структурообразующими компонентами в рамках традиционной китайской оперы, как: «орнаментальная, интонационно и ритмически прихотливая мелодия, высокие регистры, изложение музыкального материала в специфической тональной системе – пентатонике» [6, с. 18].

Что характерно, занятия такого формата, где в роли концептообразующего звена выступает русско-китайская педагогика, являются эффективным средством формирования у обучающихся умения говорить и исполнять вокальные произведения на русском языке. Как отмечают педагоги-вокалисты и логопеды, в процессе вокализации развитие русскоязычной артикуляции происходит гораздо быстрее и легче [9, р. 33]. Исходя из исследований Лу Хуачжао (2018), полифоническая взаимосвязь вокальной музыки и фонетики китайской речи, а также включение в вокально-образовательный процесс русской речи (по методике С.А. Коноваловой [9]), обусловило высокий потенциал вокальной музыки для китайских педагогов (и китайского социума), в отличие от инструментальной [2, с. 79]. Непосредственно русским педагогом С.А. Коноваловой был разработан комплекс речевых и вокальных упражнений для повышения уровня вокального исполнения на русском языке сквозь призму формирования русскоязычной артикуляции у студентов из Китая [9, р. 32].

Обучение китайских студентов вокалу способствует формированию певческих навыков на основе современных методик: «инновационные» и традиционные методы российских педагогов, используемых в Китае, включают в себя четыре базовых аспекта:

1. формирование вокального мастерства студентов на основе резонансной техники пения, которая опирается на индивидуальные способности вокалиста, физиологические особенности его тела и выносливость;
2. интерактивность цифровых технологий в вокальной подготовке китайских студентов;
3. «экология оперного пения»;
4. метод внутреннего (мысленного) пения.

Предлагаем к более подробному рассмотрению каждый из вышеперечисленных аспектов:

1. Основателем **резонансной теории**, положившей начало формированию вокального мастерства, является В.П. Морозов. Ученый, аккумулировав и проанализировав педагогический опыт преподавания вокала за последние 400 лет, первым обратил внимание на целесообразность учета психофизиологии пения и биофизических (биоакустических) свойств человеческого тела, таким образом, придя к выводу, что фундаментом успешного обучения вокалу являются дыхание и резонаторность (передача силы звука, фонетические свойства вокальной речи, тембр голоса и пр.)

[7, с. 16].

Говоря о **дыхании** в контексте вокально-педагогических традиций, стоит отметить, что согласно мнению многих российских авторов методик обучения пению, одним из основных вокально-исполнительских навыков является вдох. При работе с этим навыком на вокальных занятиях актуально использовать упражнения из методик А.Н. Стрельниковой и И.В. Цукановой, модернизированные посредством дыхательной гимнастики С.А. Коноваловой. Например, по мнению китайских студентов С.А. Коноваловой, самым любимым и эффективным упражнением в указанной гимнастике является «музыкальное дыхание». Суть этого занятия заключается в том, что обучающийся дышит в соответствии с музыкой, произнося фразу с использованием различных типов дыхания. Это упражнение выполняется как статически, так и в движении в соответствии с музыкой [9, р. 34].

2. Эффективизации процесса обучения вокальному мастерству способствуют **цифровые технологии**. С.А. Konovalova, T. Zhang, D. Sun (2020) привели в пример такие технологии, как смартфоны и социальные сети, позволяющие оптимизировать процесс обучения вокалу китайских студентов. Смартфоны были использованы для прослушивания изучаемых музыкальных произведений и исполнительского мастерства самих китайских обучающихся; в социальной сети WeChat, был создан групповой чат для общения студентов и преподавателей, который служил для передачи учебно-методического материала; публикации ссылок на Интернет-источники, содержащие такую информацию на китайском языке, как историография джаза и биографии исполнителей джазового вокала. Следующие аудиозаписи известных вокальных исполнителей были предоставлены студентам для прослушивания через музыкальное приложение: *Ella Fitzgerald, Louis Armstrong, Frank Sinatra, Sarah Vaughan, Miles Davis Quinte* и др. Прослушивание дополнительного учебного материала посредством Интернет-ресурсов и гаджетов, а также в живом исполнении на концертах джазовой и эстрадной музыки, согласно полученным результатам исследователей, мотивировало студентов осваивать навыки пения более скрупулезно. При этом китайские обучающиеся лично предложили сделать сравнительную характеристику китайской, русской и западноевропейской современной популярной вокальной музыки [9, с. 34].
3. «**Экология оперного пения**» интерпретируется Цзян Шанжуном (2018), как выявление, развитие и сохранение ярких природных вокальных данных студентов музыкальных вузов, обладающих потенциалом оперного пения; организация усло-

вий и реализация вокальных способностей в процессе оперного пения [6, с. 11]. «Экологическое оперное пение» – это дифференцированный подход, включающий в себя междисциплинарный образовательный процесс: изучение «исторических, культурологических, психологических и физиологических аспектов вокальной педагогики» [6, с. 18], общемузыкальное развитие: формирование общих музыкальных способностей, слушательского опыта; профессиональная подготовка; спортивное развитие.

4. Одним из наиболее эффективных методов работы в вокальных классах **является метод внутреннего (мысленного) пения**, активизирующий внутренние представления и «слуховое внимание, направленное на восприятие и запоминание звукового эталона. Мнимое пение учит внутренне сосредоточиться, предохраняет голос от переутомления» [3, с. 225; 5, с. 73]. Данный метод обучения предполагает «пропевание» текстов «песни внутренним голосом на основе ярких слуховых представлений» [1, с. 122].

Вывод

Взаимообусловленное влияние китайской и россий-

ской школ с конца XX в. определено возможностями студентов выезжать в обозначенные страны (КНР и Россия) с целью получения профессионального вокального образования, а также в связи активным творческим сотрудничеством России и КНР с европейскими музыкантами, что объединяет методическое ядро вокальной педагогики российской и китайской школ в контексте высшего образования, делая для китайских студентов понимание и осмысление учебного материала русской вокальной школы понятным и эффективно усвояемым. Среди основных и общих специфических черт систем вокального воспитания в педагогических вузах России и Китая, целесообразно назвать обращение к итальянским традициям: российская вокальная педагогика тесно коррелирует с итальянской певческой культурой, в особенности, по технике бельканто, что импонирует китайской высшей школе вокала. В классическую методику преподавания вокала, базирующуюся на педагогических принципах русской музыкальной школы, в китайских вузах интегрируются традиционные методы («экология оперного пения» и «метод внутреннего (мысленного) пения») и инновационные подходы и технологии, в частности, при вокальной подготовке китайских студентов развиваются принципы формирования вокального мастерства на основе резонансной техники пения и с использованием различных цифровых устройств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куко, С.С. Индивидуально-ориентированная педагогическая технология подготовки студентов эстрадно-джазового вокала к концертной деятельности: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Куко Светлана Сергеевна; [Место защиты: Армавирский государственный педагогический университет]. – Белгород, 2019. – 239 с.
2. Лу Хуачжао. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Лу Хуачжао; [Место защиты: Воронеж. гос. ун-т]. – Воронеж, 2018. – 191 с.
3. Сладкопеев, Р.В. Методы вокального обучения и практика бельканто в классе сольного пения / Р.В. Сладкопеев // Вестник МГУКИ. 2014. №1 (57). – С. 221 – 226.
4. Сюецзюнь, Ч. Развитие китайской национальной вокальной школы в контексте традиций западноевропейского академического вокального искусства [Электронный ресурс] / Ч. Сюецзюнь, Н.В. Бычковой // URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/30983/1/%D0%91%D1%8B%D1%87%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>. Дата обращения: 25.06.2020.
5. Цзян Шанжун. Педагогический потенциал взаимодействия систем вокального воспитания студентов в музыкально-педагогических вузах России и Китая: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Цзян Шанжун; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. – Москва, 2019. – 195 с.
6. Цзян Шанжун. Педагогический потенциал взаимодействия систем вокального воспитания студентов в музыкально-педагогических вузах России и Китая: автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Цзян Шанжун; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. – Москва, 2019. – 28 с.
7. Цуй Яньтао. Формирование вокального голоса обучающегося на основе резонансной техники пения: автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Цуй Яньтао; [Место защиты: ГАОУ ВО ГМ «Московский городской педагогический университет»]. – Москва, 2020. – 26 с.
8. Яо Вэй. Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Яо Вэй; [Место защиты: Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т]. – Астрахань, 2015. – 196 с.
9. Konovalova, S.A. (2020) Digital Technologies in Vocal Training of Chinese Students in Russian Higher Education Institutions / S.A. Konovalova, T. Zhang, D. Sun // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, Vol. 437. – Pp. 32 – 36.
10. Martynova, Y., Martynov, D., & Sukhova, A. (2018). Theoretical Principles of the Russian Vocal School in the 19th Century. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(4), 285-292.
11. Yuhang Zhang. A Comparative study of vocal music education between China and the United States / Yuhang Zhang // *Advances in Educational Technology and Psychology* (2018) 2: 200-204.

© Бао Нуань (baonuan@foxmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ПРОФИЛЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)

IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE PROCESS OF TRAINING A SPECIALIST IN A NON- LINGUISTIC UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE FOREIGN LANGUAGE)

I. Gotovtseva
I. Kapustin
V. Korzyakov
I. Lyamina
I. Avdeeva

Summary: The article deals with the problem of practical implementation of interactive teaching methods in the process of training a specialist in a non-linguistic University by means of the foreign language discipline. The article provides a detailed analysis and review of the main interactive methods and methods of teaching students a foreign language in a non-linguistic University. The interactive methods used in this study in teaching students a foreign language in a non-linguistic University can serve as a basis for the development and subsequent testing of e-learning courses based on a distance learning system. In the conditions of intensification of the learning process, interactive teaching methods are of particular importance, contributing to the activation of educational and cognitive activity of students, increasing the level of motivation and interest in the learning process, developing independence and creative activity.

Keywords: interactive teaching methods, non-linguistic University, foreign language tools, case-study method, role-playing game, brainstorming.

Готовцева Ирина Петровна

*К.б.н., доцент, Российский Государственный Аграрный
Университет - Московская Сельскохозяйственная
Академия имени К.А. Тимирязева*

Капустин Иван Владимирович

*старший преподаватель, Российский
Государственный Аграрный Университет - Московская
Сельскохозяйственная Академия имени К.А. Тимирязева*

Корзяков Вячеслав Алексеевич

*старший преподаватель, Российский
Государственный Аграрный Университет - Московская
Сельскохозяйственная Академия имени К.А. Тимирязева,
istratown@mail.ru*

Лямина Ирина Мажитовна

*старший преподаватель, Российский
Государственный Аграрный Университет - Московская
Сельскохозяйственная Академия имени К.А. Тимирязева*

Авдеева Ирина Владимировна

*К.и.н., доцент, Российский Государственный Аграрный
Университет - Московская Сельскохозяйственная
Академия имени К.А. Тимирязева*

Аннотация: В представленной статье рассмотрена проблема практической реализации интерактивных методов обучения в процессе подготовки специалиста по профилю в неязыковом вузе средствами дисциплины иностранный язык. В рамках статьи проводится подробный анализ и обзор основных интерактивных методов и способов обучения студентов иностранному языку в неязыковом вузе. Примененные в настоящем исследовании интерактивные методы в обучении студентов иностранному языку в неязыковом вузе могут выступать в качестве основы для разработки и последующей апробации электронно-обучающих курсов на базе системы дистанционного обучения. В условиях интенсификации процесса обучения интерактивные методы обучения приобретают особое значение, содействуя активизации учебно-познавательной деятельности студентов, повышая уровень мотивации и интереса к процессу познания, развивая самостоятельность и творческую активность.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, неязыковой вуз, средства иностранного языка, метод кейс-стади, ролевая игра, брейнсторминг.

Введение

В эпоху глобализации и интеграции образовательной системы в единое образовательное пространство (далее – ЕОП) в соответствии с Национальной доктриной образования в Российской Федерации[11], следует

обратить особое внимание на качество образования, одним из слагаемых которого выступает *мотивационная активность студентов*. Среди множества разнообразных педагогических технологий, существующих в ЕОП на сегодняшний день, следует отметить широкое

применение интерактивных методов (далее – ИМ), инновационных технологий, среди которых: case-study (кейс-стади – метод учебных кейсов или ситуаций), brainstorm (брейнсторминг – метод «мозгового штурма») и методика ролевой деятельности (проекты и игры), способные оказывать стимулирующее воздействие на мотивационную сферу обучающихся в процессе их реализации в образовательном процессе вуза [1, с.67]. Опираясь на сказанное, была сформулирована *цель настоящего исследования, которая заключалась в разработки технологии реализации интерактивных педагогических методик в процессе подготовки будущих выпускников неязыкового вуза средствами иностранного языка, основанных на результатах их сравнительно-сопоставительного анализа.*

Теоретическое обоснование проблемы исследования

В ходе сравнительно-сопоставительного анализа в качестве основных критериев выступали: 1) степень влияния ИМ на уровень успеваемости студентов по дисциплине «Иностранный язык»; 2) индивидуальные особенности контингента обучающихся; 3) учет «временных затрат» педагога и студента; 4) учет сложности реализуемой ИМ. Остановимся более подробно на рассмотрении каждой из вышеназванной ИМ с позиций названных критериев, не затрагивая их классификацию и общеизвестные характеристики [4, с.55-56].

В качестве основной идеи метода учебных кейсов или ситуаций выступает поиск обучающимися решения конкретной проблемы или учебной задачи, в связи с чем, данный метод принято рассматривать в рамках поисково-исследовательских технологий [2, с.312]. В качестве основных целей и задач метода учебных кейсов или ситуаций выступают: 1) развитие аналитического мышления; 2) развитие практических навыков работы с информацией; 3) развитие навыков разработки управленческих решений; 4) овладение навыками и приемами всестороннего анализа ситуаций из сферы профессиональной деятельности; 5) отработка умения востребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения исходной ситуации; 6) приобретение навыков применения теоретических знаний для решения практических задач [6, с.254]. Не останавливаясь на описании общеизвестного в настоящее время метода, перейдем к описанию непосредственного его использования в рамках настоящего исследования.

В нашем случае, в контексте цели настоящего исследования рассматриваемый метод применялся на занятиях по дисциплине «Профессиональный иностранный язык», так как, с нашей точки зрения, он, как нельзя лучше, содействует качественному усвоению, как профес-

сиональной лексики, так и изучаемых грамматических структур [12, с.37]. Нами были использованы следующие типы проблемной ситуации: 1) выбор из системы усвоенных знаний только тех, которые необходимы для решения проблемы; 2) обнаружение несоответствия между имеющимися знаниями и новыми фактами [8].

Остановимся более подробно на рассмотрении первого типа проблемной ситуации на занятиях профессионального иностранного языка со студентами агрономического факультета. В соответствии с программой дисциплины «Профессиональный иностранный язык» студенты изучают профессиональную лексику, связанную с названиями основных сельскохозяйственных культур и их биологическими особенностями. Преподаватель ставит студентов перед многообразием выбора из известных им культур тех, которые лучше всего произрастают в прохладном или, наоборот, в теплом климате. Решая данную проблемную ситуацию, студенты используют следующую профессиональную лексику «In crop selection the climate is the most important environmental factor. The crops which grow best under relatively cool or moderate conditions include wheat, oats, barley, rye, potatoes, sugar beets, red clover, and many grasses. Corn, cotton, sorghum, rice, soybeans do best under warmer conditions».

Проблемную ситуацию первого типа можно создать на занятиях профессионального иностранного языка со студентами зооинженерного факультета при изучении лексики, связанной с разведением пчел (Bee-keeping). При изучении английского текста о способах содержания пчелиной семьи преподаватель создает следующую проблемную ситуацию: «At the end of the flowering season the honey yield from two identical bee-houses was 65 kg and 12 kg. What is the reason?». Студенты анализируют известные им причины недобора меда. Так как условия содержания этих двух ульев были одинаковые, студенты приходят к выводу, что основной причиной недобора могло явиться разное время установки рамки в улье. Причиной недобора меда явилась более поздняя установка рамки в один из ульев – «the main factor is the time of placement of a honey comb in a bee-house. The later the time of comb placement, the poorer the honey yield».

На занятиях профессионального иностранного языка по теме «Фотосинтез» со студентами агрономического факультета преподаватель создает проблемную ситуацию второго типа, рассказывая, что при выращивании растений огурца одного и того же сорта при одинаковом хорошем освещении, были получены растения с разной окраской листьев – от темно-зеленой до бледно-зеленой и желтоватой. Студенты на предыдущих занятиях изучали тематическую лексику, связанную с ролью хлорофилла в процессе фотосинтеза, и должны ответить

на вопрос «What is the reason of color change». Студенты анализируют возможные причины изменения окраски листьев – mutation, genetic trait, lack of water, - и приходят к выводу, что единственной причиной является недостаток минеральных удобрений – lack of minerals.

Далее, остановимся на организации занятий профессиональным иностранным языком с применением метода «мозгового штурма» (брейнсторминг), второго по значимости в иерархии ИАМО [10, с.536]. В качестве примера, рассмотрим учебное занятие по теме «Шумовое загрязнение является третьим по значимости фактором окружающей среды по плохому воздействию на здоровье людей», проведенного со студентами-экологами на занятии «Иностранный язык».

Предварительно, непосредственно перед занятием группа студентов была разделена на две подгруппы. Студентам, входящим в состав первой группы, было предложено создать презентацию, содержащую в себе информацию по заданной теме занятия проблеме, которая демонстрировалась учащимся второй группы с целью проведения собственного исследования. Кроме того, студентам второй группы были предложены для обсуждения вопросы, ориентирующие их на поиск дополнительной информации с целью детализации исследуемой темы.

В ходе занятия, студентами первой группы была подготовлена и продемонстрирована презентация «Noise pollution in Vladikavkaz», при создании которой использовался материал анализа шумового загрязнения г. Владикавказа по данным шумового мониторинга, проведенного студентами под руководством преподавателя. Замеры уровня шума были осуществлены по 15 точкам, информацию с которых «снимали» 3 раза в день: 6–9 ч утра, 12–15 ч дня с 18–21 ч вечера, что позволило создать три карты шумового загрязнения города в разное время суток, и сделать вывод о наличии превышения нормативов шума в различных районах города.

Одновременно, студенты второй группы осуществляли поиск дополнительной информации по ранее предложенным им вопросам в рамках исследуемой проблемы: 1) Why are people so concerned about noise pollution problems? 2) What factors concerning noise should be taken into account in environmental impact assessments in noise estimate studies? 3) Are there any noise maps and action plans prepared in our republic to follow the instructions of Directive of the European Parliament and of the Council of June relating to the assessment and management of environmental noise? 4) Have any laws and strategic documents been adopted, over the past period, in areas of environmental impact assessment, strategic environmental impact assessment, and quality of air,

waste management, and water management, control of industrial pollution, chemicals, and noise in our republic? 5) Do you think that creation of a kind of sound filter able to preserve ourselves from noise pollution can solve the problem? 6) What recommendations can be made to ask local authorities to provide relevant proposals regarding environmental impact assessment and noise reduction? 7) High noise levels can contribute to cardiovascular effects in humans and an increased incidence of coronary artery disease, can't they?

По окончании осуществлялось совместное обсуждение с высказыванием индивидуальных и групповых идей студентов обеих групп, преследующих цель установления вариантов улучшения экологической ситуации в городе, в частности: 1) using dead-end streets and car-free malls as sites for residential complexes; 2) depressing freeways and arterial roads below the level of adjoining residential areas; 3) using roadside noise barriers; 4) creating maximum separation between roads and new buildings; 5) sitting high-rise buildings at the front of a development, thereby providing acoustic shielding for any low-rise buildings behind them; 6) using natural topographic features to the best acoustic advantage.

В ходе реализации данного метода на занятии по иностранному языку, были выявлены некоторые сложности, в частности: 1) ограниченное учебное время; 2) недостаточный уровень подготовленности педагогов к реализации данных методов при изучении иностранного языка и к повышению мотивационной активности студентов; 3) низкий уровень начальных знаний по иностранному языку из-за дифференциации подходов к обучению по предмету в школах. Однако, наравне с недостатками, были выявлены и ряд достоинств, которыми обладает метод мозгового штурма при его использовании в обучении студентов иностранному языку, среди них: 1) поэтапное освоение курса учебной дисциплины «иностранный язык»; 2) более интенсивное погружение в языковую среду.

Далее, представим разработку занятия, выстроенного в соответствии с методикой ролевой деятельности (проекты и игры). Опираясь на данные, представленные в научной и научно-методической литературе, раскрывающие специфические особенности названной методики, можно заключить, что структура подобных проектов остаётся «открытой» до завершения работы, в ходе которой все действия её участников осуществляются в соответствии с выбранными ролями, согласованные с характером и содержанием проекта. В качестве примера, мы приведем занятие (ролевая игра), организованное нами в ходе исследования, по теме «Презентация компании». Организационный этап данного занятия включал в себя разделение студентов по группам-компаниям (по 4 че-

ловека в каждой), каждая из которых имела своего директора, бухгалтера и двух рекламных агента. В задачи студентов входило разработка наименования и логотипа своей компании, расчет бизнес-плана, позволяющего достичь заданного значения прибыли, организация рекламы и формирование финансовой документации. Сама реализация проекта осуществлялась на протяжении 3 занятий с итоговой презентацией компании [5]. В нашем случае, занятия организовывались в рамках темы «Разработка и продвижение нового программного обеспечения».

Как было указано нами ранее, ролевая игра является более простым по сравнению с деловой игрой, методом активного обучения, требующей меньших временных затрат на разработку и непосредственную организацию в рамках образовательного процесса. Основным признаком ролевой игры является наличие конкретной проблемы, требующей разрешения и распределение ролей. В проведенной нами ролевой игре по разработке технологии возделывания овощных культур студенты выступали в роли агронома-селекционера, агронома – агрохимика, агронома по защите растений, агронома-технолога. Роли распределяли между студентами для достижения намеченной сельскохозяйственной компанией цели. В ходе игровой деятельности, в рамках названного проекта, студенты осуществляли деятельность по коллективной разработке предложений, ориентированных на модернизацию технологии выращивания в тепличном хозяйстве новых гибридов томатов.

Для решения поставленной задачи, студенты вынуждены были обратиться к поиску дополнительного информационного материала, осуществлять коллективное обсуждение выдвигаемых идей (дискуссии), направленных на решение поставленной перед ними задачи. По окончании своей работы, студенты каждой группы подготавливали сообщения, высказывали свои мнения и совместно обсуждали их с обязательным подведением итога – принятием единого решения.

Данная ролевая игра проводилась на занятии профессионального иностранного языка со студентами факультета садоводства и ландшафтной архитектуры с целью закрепления и контроля лексического и грамматического материала по таким пройденным темам, как «The biology of tomato», «Commercial production of green-house tomatoes», «Growing the transplants», «Plant protection», «Breeding for resistance to diseases and insect pests». Участники группы агрономов-селекционеров выступали с сообщениями о биологии растений томатов: «The types of root system», «Growth habit», «Response to light intensity», «Early and total yield potential», «New tomato hybrids best adapted to growing in green-house conditions», «Climatic conditions», «Biological

characteristics».

Студенты группы агрономов-агрохимиков готовили сообщения о роли питательных веществ для роста и развития растений и требованиях растений томатов к минеральному питанию на разных стадиях развития «Role of nitrogen, potassium, phosphorus, sodium and microelements in plant growth and development», «The effect of the excess and deficit of macro- and microelements on tomato plant growth and fruiting», «Application of fertilizers at different stages of tomato plant growth and development».

Студенты группы агрономов по защите растений представляли информацию о болезнях и вредителях томатов в условиях защищенного грунта, способах обеззараживания субстрата, семян, химических препаратах для борьбы с болезнями и вредителями, биологических методах защиты растений: «Tomato fungal, viral and bacterial diseases, causing agents», «Disease symptoms, such as wet rot, vessel bacteriosis, wilting, growth retardation, flower and fruit drop», «Soil sterilization – steaming, flooding, application of chemicals to destroy weed seeds, insects, nematodes, disease-producing fungi, bacteria and viruses», «Biological pest control», «Genetic resistance to pests and diseases», «Cultural and physical pest and disease control».

Студенты группы агрономов-технологов рассказывали о технологиях беспочвенного выращивания растений томатов, технологиях выращивания рассады, технологиях выращивания растений томатов в пленочных и остекленных теплицах: «The ebb-and-flow system, nutrient film technique, rockwool, drip irrigation, perlite bag or perlite bucket, standing-aerated, aeroponics and others», «Growing the transplants - temperature, light, water and nutrition requirements», «Methods of watering transplants to prevent the spread of diseases», «Enrichment of the atmosphere with carbon dioxide to accelerate transplant growth rate», «Supplemental artificial light during day light hours is an essential method to increase the yield of fruit», «Tomatoes with determined growth habit for film houses and indetermined growth habit for glass houses».

Оценка осуществленной деятельности каждой группы производилась самими студентами. Для оценки работы группы и каждого участника была разработана оценочная шкала, каждый балл в которой соответствовал ряду критериев (см. таблицу 1).

К основным достоинствам примененного нами метода ролевой деятельности (проекты и игры) были отнесены следующие: 1) экономия учебного времени; 2) более низкие требования к уровню входных знаний, сформированных умений и навыков студентов; 3) полная автономность от этапов обучения иностранному языку.

Таблица 1.

Критерии оценки ролевой игры

Оценка	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
1	2	3	4	5
Содержание	Соблюден объем высказывания. Высказывание соответствует теме; отражены все аспекты, указанные в задании, стиливое оформление речи соответствует типу задания, аргументация на уровне, нормы вежливости соблюдены	Неполный объем высказывания. Высказывание соответствует теме; не отражены некоторые аспекты, указанные в задании, стиливое оформление речи соответствует типу задания, аргументация не всегда на соответствующем уровне, но нормы вежливости соблюдены	Тема раскрыта не полностью, значительные нарушения в логике подачи материала	Тема практически не раскрыта, нет логических связей
Грамотность	Грамотная речь	Незначительные грамматические погрешности	Много грамматических ошибок, но речь понятна	Очень много ошибок, затруднено понимание речи
Коммуникативные умения	Адекватная естественная реакция на реплики собеседника. Проявляется речевая инициатива для решения поставленных коммуникативных задач	Участник уверенно осуществляет коммуникацию, однако не всегда проявляет речевую инициативу для решения поставленных коммуникативных задач	Участник не совсем уверенно осуществляет коммуникацию, не проявляет речевую инициативу для решения поставленных коммуникативных задач	Участник неуверенно осуществляет коммуникацию, коммуникация затруднена

Таблица 2.

Результаты успешности обучения в ЭГ и КГ группах в процентном соотношении между традиционной и билингвальной технологиями на протяжении 8 этапов педагогического эксперимента, %

Группа	Этапы							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ЭГ	10/90	10/90	60/40	30/70	10/80	5/55	10/90	20/80
КН	100/0	50/50	40/60	20/80	5/85	55/15	15/95	0/100

Однако, наравне с достоинствами, были выделены и некоторые недостатки, в частности: 1) не все студенты понимают цели и задачи данного метода; 2) увеличение времени необходимого для подготовки педагога к занятиям.

Результаты исследования

Апробированные в настоящем исследовании интерактивные методы в совокупности позволили существенно улучшить результаты обучения. В ходе педагогического эксперимента в контексте темы исследования были созданы две группы студентов 1 и 2 курсов: экспериментальная – (ЭГ, n=18), контрольная – (КГn=17). Апробация ИМ осуществлялась лишь в ЭГ, в то время как в контрольной группе занятия по иностранному языку проводились с использованием традиционных методов обучения. Результаты исследования, полученные по окончании педагогического эксперимента, были под-

вергнуты анализу и интерпретации (см. таблицу 2), что позволило нам сделать экспериментально подтвержденный вывод о действенности ИМ в ходе билингвального построения образовательного процесса в вузе [7].

На основе анализа данной таблицы нами был сделан вывод о том, что обучение студентов дисциплине иностранный язык в неязыковом вузе средствами ИМ является результативным. Примененные в настоящем исследовании ИМ к обучению студентов иностранному языку в неязыковом вузе могут служить в свою очередь основой для разработки и последующей апробации электронно-обучающих курсов (ЭОК) на базе системы дистанционного обучения (СДО). В условиях интенсификации процесса обучения ИМ обучения приобретают особое значение, содействуя активизации учебно-познавательной деятельности студентов, повышая уровень мотивации и интереса к процессу познания, развивая самостоятельность и творческую активность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, К.Н. Интерактивное обучение иностранному языку в вузе – СПб, 2006. – 94 с.
2. Ахмедова, Э.М. и др. Использование технологии кейс-стади в образовательном процессе / Э.М. Ахмедова, И.И. Недоповз // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №2 (81). – С.312-314.
3. Блиева, Ж.М. и др. Алгоритм построения интерактивного занятия «мозговой штурм» для студентов-экологов / Ж.М. Блиева, З.П. Оказова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24525> (дата обращения: 17.06.2020).
4. Дмитренко, Т.А. Современные технологии иноязычного образования. – М, МГТА, 2018. – 163 с.
5. Захарова, О.О. Повышение мотивации студентов технического вуза к изучению английского языка средствами лингвистической недели / О.О. Захарова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т.5. – Вып.2. – С.231-242.
6. Ильина, О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка / О.К. Ильина // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения: сб. научных статей в 2 ч. Ч. 1. / Под общ. ред. Л.Г. Ведениной. - М.: МГИМО - Университет, 2009. - С. 253–261.
7. Капустин, И.В. Основные положения билингвальной технологии обучения (БТО) студентов иностранному языку в условиях неязыкового вуза. (в виде тезисов) / И.В. Капустин // Сборник материалов международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, посвященной 125-летию со дня рождения В.С. Немчинова ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева. – 2019. – С.122-124.
8. Метод case-study: лекции [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.sites.google.com/site/metodcasestudy/lekcii> (дата обращения: 17.06.2020).
9. Методические указания по выполнению кейс-заданий [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://volog.ranepa.ru/sveden/docs/education/Metod_Keis.pdf (дата обращения: 17.06.2020).
10. Павленко, В.Г. Применение кейс-метода при обучении английского языка в неязыковом вузе / В.Г. Павленко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 534–538.
11. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 22.06.2020).
12. Семенчук, Ю.А. Интерактивное обучение студентов английской экономической лексике – Тернополь, 2017 - 211 с.

© Готовцева Ирина Петровна, Капустин Иван Владимирович, Корзяков Вячеслав Алексеевич (istratown@mail.ru),
Лямина Ирина Мажитовна, Авдеева Ирина Владимировна.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Государственный Аграрный Университет - Московская
Сельскохозяйственная Академия имени К.А. Тимирязева

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ

SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AS A STABILITY KNOWLEDGE FACTOR

*I. Ivanilova
E. Yurkevich*

Summary: The article proposes methodological provisions describing training sessions from the perspective of the author's understanding of the culture of communication. Authors shows the peculiarities of the impact of socio-cultural competence as a factor that contributes to the stability of the formation of students' knowledge, their ability to effectively carry out intercultural communication in the professional sphere. Emergence of a synergetic effect shows that determines the increase in the effectiveness of education is possible if the student owns not only the language means of expression, his interests correspond to the system of spiritual values in the traditions and realities of the country of the language being studied.

Keywords: training sessions; information resources; communication culture; negative feedback and stability of knowledge formation; positive feedback and synergetic effect; interests; conditions for improving the effectiveness of education; spiritual values of the studied language country.

Иванилова Ирина Викторовна

старший преподаватель, Московский государственный
технический университет имени Н.Э. Баумана
ivivanilova@bmstu.ru

Юркевич Евгений Владимирович

д.т.н., профессор, г.н.с., Институт проблем управления
им. В.А. Трапезникова РАН,
Yurkevitch.evgenij@yandex.ru

Аннотация: Предложены методологические положения характеризующие учебные занятия с позиций авторского понимания культуры коммуникаций. Показаны особенности воздействия социокультурной компетенции как фактора, способствующего устойчивости формирования знаний студента, его способности эффективно осуществлять общение в профессиональной сфере. Показано, что появление синергетического эффекта, определяющего повышение эффективности образования, возможно если студент владеет не только языковыми средствами выражения информации, но его интересы соответствуют системе духовных ценностей в традициях и реалиях страны изучаемого языка.

Ключевые слова: учебные занятия; информационные ресурсы; культура коммуникаций; отрицательная обратная связь и устойчивость формирования знаний; положительная обратная связь и синергетический эффект; интересы; условия повышения эффективности образования; духовные ценности страны изучаемого языка.

Среди важных характеристик современной экономики России сегодня выделяется актуальность интенсификации технологий образования, существенно влияющих на развитие хозяйственного комплекса страны. Будем полагать, что одним из основных условий перехода жизни общества к технологиям 4.0 является формирование информационной среды, во многом определяемой компетенциями специалистов [1,2]. Важной особенностью такой среды является создание эффективных каналов коммуникаций.

В качестве базового постулата определим: воспринятая слушателем информация является его информационным ресурсом; знанием этот ресурс становится после его структуризации данным слушателем по важности. Различие в оценках важности является одной из существенных причин различий в знаниях у каждого из слушателей. Таким образом, будем полагать, что процесс обучения – это научение технологиям, а процесс образования – это формирование личности, сочетающей профессиональные знания и наличие моральных качеств, определяющих целеполагание его деятельности.

Анализ особенностей применения современных технологий показал сходство приемов и средств их реали-

зации вне зависимости от страны производства. В то же время конкурентоспособность продукции из различных стран обеспечивается отличиями в эксплуатационных характеристиках продукции этих компаний. Во многом такие отличия определяются культурой производства. Формирование культуры межличностных коммуникаций на производстве должны заполнить учреждения образования. В предлагаемом рассмотрении культура производства материальных (и нематериальных) благ должна формироваться уже на стадии образования, т.е. формирования культурной личности.

В данном случае культуру коммуникаций слушателя предлагается рассматривать как характеристику его заинтересованности в восприятии материала, предлагаемого преподавателем. В более общем виде культура коммуникаций проявляется в виде заинтересованности субъекта (личности) в положительной реакции его окружения (людей, природы) на его действия или высказывания. Например, рюкзак в узком проходе автобуса, вытянутые ноги в метро, или грязь на скамейке в парке – это частные проявления уровня культуры коммуникаций.

Традиционно, для построения образовательного процесса рекомендовалась объектная парадигма [3,5].

Она ориентировала преподавателей на максимизацию количества излагаемого материала. В соответствии с предлагаемым пониманием культуры коммуникаций актуально принятие субъектной парадигмы. Она обуславливает постановку задачи максимизации знаний каждым из слушателей. Исходя из такого положения, определяется важность культуры преподавания не только специальных учебных курсов, но и целенаправленное формирование идеологии слушателей, определяемое изучением русского языка и других гуманитарных дисциплин.

Вторым важным свойством культуры коммуникаций между участниками проведения учебных занятий является её влияние на устойчивость формирования знаний. Если рассматривать целенаправленное взаимодействие преподавателя и студента как систему формирования знаний, то станет ясно, что устойчивость такой системы определяется глубиной обратной связи, т.е. уровнем культуры преподавателя, определяющей желание, чтоб его поняли слушатели, и уровнем культуры студента, определяющей желание понять преподавателя.

Повышенное внимание к межличностным отношениям в образовательном учреждении определяет третье свойство культуры коммуникаций - возможность появления синергетического эффекта.

Согласно выводам работы [4], необходимым условием образования синергетического эффекта является сходство целей каждого из участников образовательного процесса; достаточным условием является сходство интересов этих участников. Будем полагать, что интерес – это отображение цели участника образовательного процесса на количество (и вид) ресурсов, которые ему требуются для её достижения.

Например, имеются преподаватель и слушатель.

Пусть они оба стремятся к максимизации успеваемости, т.е. необходимое условие выполнено. Однако синергетического эффекта не возникло из-за несоответствия условию достаточности. Не образовалась взаимоподдержка, так как одному для повышения эффективности преподавания желательнее творческое начало, а другому требуется увеличение материальных стимулов.

В целом, важной особенностью ускорения темпов технологического развития является его гармонизация с темпами обновления информации, которой должны владеть выпускники образовательных учреждений [2,6]. В этой связи весьма актуальным является изучение современных тенденций в привлечении иностранных партнеров на российский рынок и особенностей формирования транснациональных деловых отношений.

Реализация названной тенденции на международном рынке предполагает необходимость интенсификации в изучении русского языка в мировом сообществе, и в том числе преподавание курса «Русский язык как иностранный». Важной особенностью образования синергетического эффекта при взаимодействиях в системе «Учитель – Ученик» является раскрытие положительной обратной связи, т.е. если повышение раскрытия духовных потенциалов в мышлении преподавателя будет ускорять личностно-духовный рост ученика, то и повышение духовных потенциалов в мышлении ученика будет ускорять личностно-духовный рост преподавателя.

Названные условия во-многом определяют формирование гармоничного психологического климата в образовательном учреждении. В конечном итоге они определяют возможность устойчивого выпуска специалистов как интеллектуальных личностей, обладающих глубокими знаниями и имеющих государственный уровень мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. СПб.: Златоуст, 2007. 199с.
2. Загвязинский, В.И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография [Текст] / В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011. – 176 с.
3. Баева Л.В. Информационная эпоха: метаморфозы классических ценностей: монография. Астрахань, 2008. 218 с.
4. Юркевич Е.В. Механизмы обеспечения функциональной надежности в образовании - М.: ФГУП «Производственно-издательский комбинат ВИНТИ», 2008, 68 с.
5. Иванилова И.В., Юркевич Е.В., Крюкова Л.Н. Механизмы использования технологий дополненной реальности в образовании // Современное педагогическое образование № 1, 2020, С. 84-90.
6. Абламейко С.В., Казаченок В.В., Мандарик П.А. Современные информационные технологии в образовании // Материалы Международной научной конференции «Информатизация образования – 2014: педагогические аспекты создания и функционирования виртуальной образовательной среды». Минск, 2014. С. 7-13.

© Иванилова Ирина Викторовна (ivivanilova@bmsu.ru), Юркевич Евгений Владимирович (Yurkevitch.evgenij@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ЛФК ПРИ ОСТЕОХОНДРОЗЕ

Ильева Алена Андреевна

К. филол. н., доцент, Бирский филиал БашГУ, г. Бирск
ilievaalena72@mail.ru

APPLICATION OF MPK METHODS IN OSTECHONDROSIS

A. Ilieva

Summary: The paper presents an analysis of the comprehensive rehabilitation program for patients aged 45-50 with lumbar osteochondrosis of the I-II degree. The complex use of physical rehabilitation means, using the Ormed-Prevention apparatus for physiological spinal traction, a set of yoga exercises, Pilates exercises, a rowing machine and differentiated massage depending on the pathogenesis and rehabilitation stages due to their multidirectional effect, improves somatic health, increase the level of functional and mental state and provide longer remission in women 45-50 years old with osteochondrosis of the lumbar spine I-II degree.

Keywords: osteochondrosis, spine, rehabilitation, control group, experimental group, yoga, Pilates, physical exercises.

Аннотация: В работе представлен анализ программы комплексной реабилитации пациенток 45-50 лет при поясничном остеохондрозе I-II степени. Комплексное применение средств физической реабилитации, с использованием аппарата для физиологического вытяжения позвоночника «Ормед-профилактик», комплекса упражнений из йоги, упражнений по системе Пилатес, гребного тренажера и дифференцированного массажа в зависимости от патогенеза и этапов реабилитации за счет их разнонаправленного влияния позволяет улучшить соматическое здоровье, повысить уровень функционального и психического состояния и обеспечит более продолжительную ремиссию у женщин 45-50 лет с остеохондрозом поясничного отдела позвоночника I-II степени.

Ключевые слова: остеохондроз, позвоночник, реабилитация, контрольная группа, экспериментальная группа, йога, пилатес, физические упражнения.

При современных методах обследования дорсопатии по типу остеохондроза позвоночника выявляются у каждого человека после 40 лет и рассматриваются как естественный инволюционный процесс. Болевой синдром различной локализации и длительности, являющийся основным симптомом, заставляет больного обратиться за помощью [1, 2].

Остеохондроз представляет собой дегенеративно-дистрофические изменения в межпозвоночном диске и костно-связочном аппарате. У женщин встречается чаще, поскольку позвоночник более хрупкий. В большинстве случаев симптомы остеохондроза у женщин начинаются проявляться в предклимактерическом периоде или уже непосредственно во время климакса. Это связано со снижением уровня эстрогенов, которые оказывают некоторое защитное действие на межпозвоночные диски [3].

Самый распространенный возраст возникновения болей в спине вследствие остеохондроза от 30 до 50 лет, т.е. в тот период, когда человек активно трудится и зачастую просто не может позволить себе длительного перерыва в работе. Кроме того, выматывающая боль заставляет искать любые средства, которые зачастую дают лишь временное притупление, а не устранение боли [4].

Подбор наиболее оптимальной программы физической реабилитации, направленной на профилактику заболевания и восстановление функции у больных с остеохондрозом поясничного отдела позвоночника позволит

затормозить прогрессирование заболевания в целом.

Современные данные свидетельствуют о необходимости более широкого проведения превентивных мероприятий и дальнейшего совершенствования современных методов лечения и реабилитации, позволяющих исключить или значительно сократить частоту рецидивов этого хронического заболевания. В связи с этим вопросы разработки и внедрения программ реабилитации пациентов с остеохондрозом в широкую лечебно-восстановительную практику является крайне важной [5].

Актуальность исследования обусловлена наличием **противоречия:** потребность в возрастании функциональной активности пациенток с поясничным остеохондрозом I – II степени с одной стороны, и недостаточностью разработанных эффективных программ реабилитации, с другой стороны.

Указанные противоречия позволили сформулировать **проблему научного исследования,** заключающуюся в необходимости коррекции остеохондроза на ранних стадиях с целью профилактики прогрессирования заболевания.

Гипотеза: Предполагалось, что комплексное применение средств физической реабилитации, с использованием аппарата для физиологического вытяжения позвоночника «Ормед-профилактик», комплекса упражнений из йоги, упражнений по системе Пилатес, гребного тренажера и дифференцированного массажа в зависимости от патогенеза и этапов реабилитации за счет их разнона-

правленного влияния позволит улучшить соматическое здоровье, повысить уровень функционального и психического состояния и обеспечит более продолжительную ремиссию у женщин 45-50 лет с остеохондрозом поясничного отдела позвоночника I-II степени.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Изучить степень разработанности проблемы и определить особенности клинических проявлений и структурно-функциональных изменений опорно-двигательного аппарата у женщин 45-50 лет с остеохондрозом поясничного отдела позвоночника.
2. Разработать и обосновать программу физической реабилитации с остеохондрозом поясничного отдела позвоночника на начальных стадиях с учетом патогенетических звеньев.
3. Экспериментально проверить эффективность разработанной программы физической реабилитации для женщин 45-50 лет с остеохондрозом поясничного отдела позвоночника.

Методы исследования:

1. **Теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы**
2. **Опрос.** Опросник Освестри
3. **Рентгенография**
4. **Функциональные пробы:**
 - 1) оценка гибкости позвоночного столба назад;
 - 2) оценка статической силовой выносливости мышц спины;
 - 3) оценка выносливости мышц спины к динамической нагрузке;
 - 4) Проба Мартине-Кушелевского
5. **Физиологические методы исследования:**
 - 1) Миотонометрия
 - 2) Оценка кожной чувствительности
6. **Педагогический эксперимент**
7. **Методы математической статистики**

Базой исследования **являлись** Поликлиника ГБУЗ РБ Бирской ЦРБ (подбор пациентов для реабилитации) и Спортивный комплекс «Бирский» муниципального района Бирский район Республики Башкортостан (экспериментальная часть исследования). В исследовании приняли участие 12 женщин 45-50 лет с остеохондрозом поясничного отдела позвоночника I-II степени. Теоретическая основа, поставленные задачи и выдвинутая гипотеза определили логику и методы теоретико-экспериментального исследования, которое выполнялось в три этапа.

Пациентов по принципу аналогов разбили на 2 группы. Программа контрольной группы включала: ЛФК по

методике Попова С.Н. [6] и классический массаж на всех двигательных режимах. Экспериментальная группа занималась по разработанной комплексной программе физической реабилитации с включением фитнес технологии (йога, Пилатес), аппарата для физиологического вытяжения позвоночника «Ормед-профилактик», гребного тренажера и дифференцированного массажа с учетом индивидуальных особенностей занимающихся и динамики состояния позвоночника.

Сравнительный анализ физической реабилитации пациенток контрольной и экспериментальной групп проводился по следующим показателям: подвижность позвоночного столба назад; статическая выносливость мышц спины; динамическая выносливость мышц спины; выраженность боли; реакция системы кровообращения на нагрузку; амплитуда тонуса мышц спины; кожная чувствительность поясничной области.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что все исследуемые показатели, как в контрольной, так и в экспериментальной группах, в начале курса реабилитации достоверных различий между собой не имеют, что говорит об однородности сравниваемых групп и возможности дальнейшего проведения наших исследований.

К окончанию курса реабилитационных мероприятий пациенты экспериментальной группы достоверно отличаются от контрольной по всем исследуемым показателям.

Таким образом, проведенное исследование показало, что применение разработанной комплексной программы физической реабилитации женщин 45-50 лет с остеохондрозом I и II степени способствует более эффективному и раннему восстановлению функционального состояния пациенток, что выражается в статистически достоверном ($p < 0,05$) увеличении подвижности позвоночного столба на 18,5% в экспериментальной группе по сравнению с контрольной; статической выносливости мышц спины на 9,6%; динамической выносливости мышц спины на 19,8%; амплитуды тонуса мышц спины на 8,4%; кожной чувствительности поясничной области на 5,5%, а так же уменьшения выраженности боли на 29,8% и реакции сердечнососудистой системы на нагрузку по результатам пробы Мартине-Кушелевского на 24,5%.

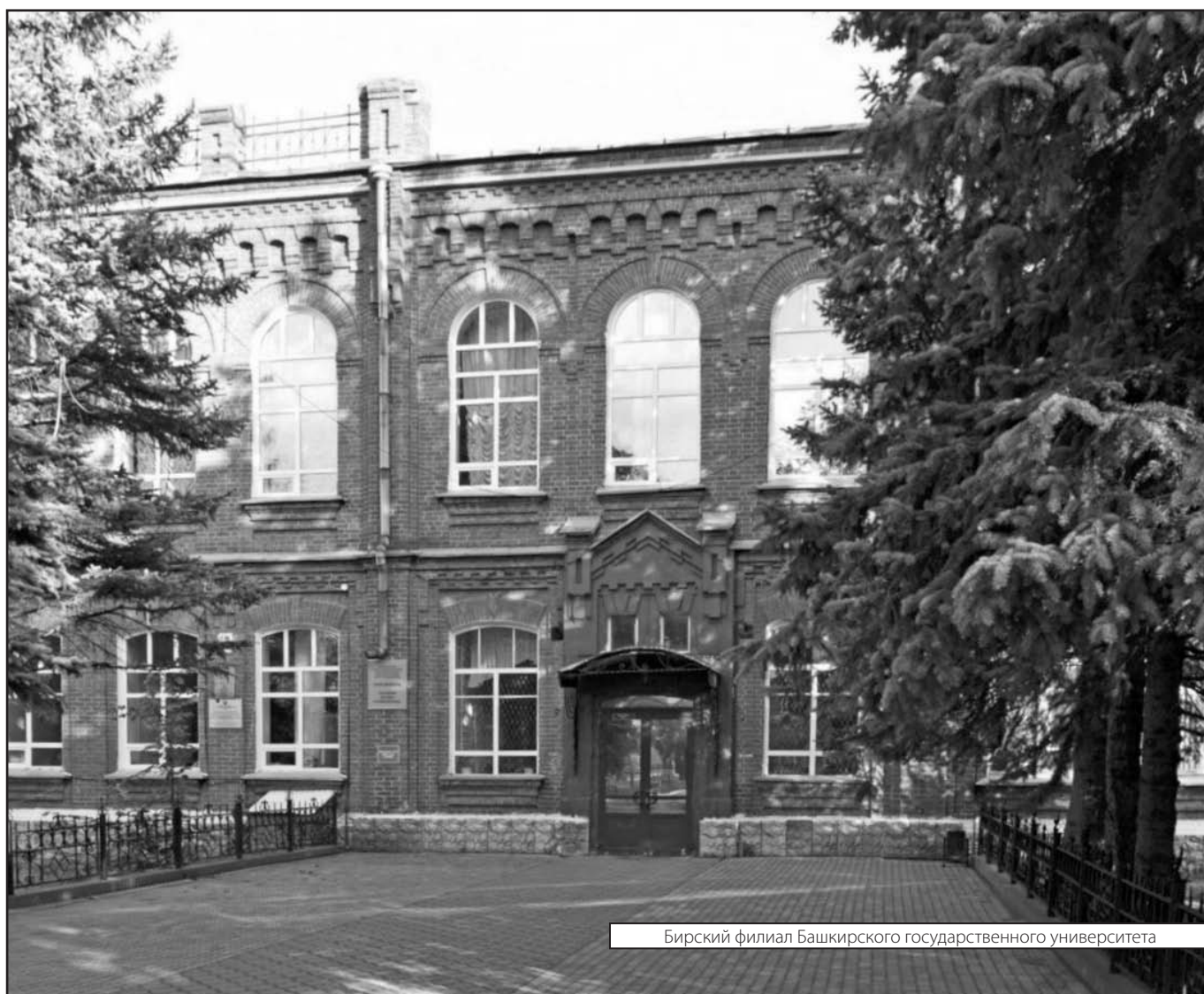
Совокупность положений и выводов, полученных в ходе исследования, рекомендуется применять инструкторам по лечебной физической культуре, проводящим занятия у женщин с поясничным остеохондрозом, работающим в стационарах, поликлиниках, реабилитационных центрах, санаториях. Полученные данные можно использовать при подготовке будущих инструкторов по лечебной физической культуре и специалистов по адаптивной физической культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бубновский С. Грыжа позвоночника – не приговор [Текст] : М.: Эксмо, 2010. – 216 с.
2. Епифанов В.А. Медицинская реабилитация [Электронные ресурсы]. 2005. URL : [http://www.mbuks.ru/LFK_fizioterapiya_reabilitatsiya_i_massag\(49\).html](http://www.mbuks.ru/LFK_fizioterapiya_reabilitatsiya_i_massag(49).html) (дата обращения 24.02. 2020).
3. Козьявкин В.И. Основы реабилитации двигательных нарушений по методу Козьявкина [Электронные ресурсы]. 2007. URL: [http://www.mbuks.ru/LFK_fizioterapiya_reabilitatsiya_i_massag\(49\).html](http://www.mbuks.ru/LFK_fizioterapiya_reabilitatsiya_i_massag(49).html) (дата обращения 24.02. 2020).
4. Лисовский В.А., Евсеев С.П., Голофеевский В.Ю., Мироненко А.Н. Комплексная профилактика заболеваний и реабилитация больных и инвалидов. [Электронные ресурсы]: Учебное пособие. 2004. URL: <http://www.booksmed.com/lechebnaya-fizkultura/1271-kompleksnaya-proflaktika-zabolevanii-i-reabilitatsiya-bolnyh-i-invalidov-lisovskij.html> (дата обращения 24.02. 2020).
5. Курбангалиев Р.И. Острые вертеброгенные болевые синдромы пояснично-крестцовой локализации, дифференцированное лечение, прогноз [Текст] : автореф. дис. . . канд. мед. наук. СПб., 2000. – 25 с.
6. Попов С.Н., Козырева О.В., Гарасева Т.С. и др. Физическая реабилитация. В 2 т. Т. 2 [Текст] : учеб. для студ. учреждений высш. мед. проф. образования / под ред. С. Н. Попова. 2-е изд. М. : Академия, 2016. – 304 с.

© Илиева Алена Андреевна (ilievaalena72@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Бирский филиал Башкирского государственного университета

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ В ОБУЧЕНИИ ВОЕННОГО ПЕРЕВОДЧИКА В АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ

Калашникова Ольга Анатольевна

*к.п.н., профессор, Краснодарское высшее военное
авиационное училище летчиков
olga.eng@inbox.ru*

PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A GOAL IN TEACHING MILITARY TRANSLATOR IN AIR FORCE INSTITUTE

O. Kalashnikova

Summary: The article deals with the problem of professional communicative competence as a goal in teaching translator in the Air Force Institute. The structure of this type of competence is described as a unity of general professional, linguistic, discourse, sociocultural, strategic and auditory types of competence. The model of teaching military translator based on these types of competence is proposed and its composition is described.

Keywords: competency, professional communicative competence, types of competence; teaching model.

Аннотация: Статья посвящена описанию профессиональной коммуникативной компетенции как цели в обучении переводчика в авиационном вузе. Описывается структура данного вида компетенции в единстве общепрофессиональной, лингвистической, дискурсивной, социокультурной, стратегической и аудитивной компетенций. Предлагается модель обучения военного переводчика, основанная на данных видах компетенций, и описывается ее компонентный состав.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная коммуникативная компетенция, виды компетенций; модель обучения.

За последние годы значительно возрос интерес ученых к проблеме подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Во многом это обусловлено востребованностью профессиональной деятельности переводчика в разных областях и, как следствие, отражением этой потребности в деятельности высших учебных заведений. Военный авиационный вуз не является в этом плане исключением. С целью подготовки военных летчиков, способных выполнять профессиональные задачи в иноязычной среде, предусмотрено обучение курсантов по дополнительной программе с присвоением квалификации переводчика. Учитывая, что вуз готовит военных летчиков для разных родов авиации и она активно привлекается к участию в международных гуманитарных, поисково-спасательных и миротворческих операциях, подготовка переводчиков по летной специальности становится социально значимой задачей и требует практического решения в образовательном плане.

Для того, чтобы обеспечить высокий профессиональный уровень данной категории специалистов, нужно четкое понимание, чему учить, какие результаты обучения планировать и как их оценивать. В целях обеспечения научно-обоснованного подхода в обучении переводчиков, на кафедре иностранных языков Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков проводится научно-исследовательская работа, имеющая важное

практическое значение для организации образовательного процесса и повышения качества преподавания в целом.

Актуальность проводимого научного исследования связана с необходимостью совершенствовать традиционную методику обучения переводчиков, учитывая специфику летной специальности и современные подходы к рассмотрению данной проблемы в научной литературе. Новизна исследования заключается в реализации компетентного подхода при описании компетенций переводчика в военно-авиационной сфере и разработке модели обучения, соответствующей требованиям данной специальности. Для проведения исследования требуется решить следующие задачи:

- дифференцировать понятия «компетенция» и «компетентность»;
- определить особенности профессиональной коммуникативной компетенции переводчика в военно-авиационной сфере;
- описать модель обучения, которая может быть использована при подготовке переводчиков в военном авиационном вузе.

Данная статья посвящена описанию промежуточных результатов исследования, связанных с рассмотрением профессиональной коммуникативной компетенции как цели в обучении военного переводчика и способов ее

достижения в авиационном вузе.

Как известно, современные требования к подготовке переводчиков находят свое отражение в компетентностном подходе. Представляя собой общеметодологическую базу для рассмотрения переводческой деятельности, данный подход позволяет описать ее содержание в виде компетенций как планируемых результатов обучения. Как следует из анализа научной литературы, ученые отмечают комплексную структуру деятельности переводчика, но расходятся во взглядах на состав входящих в нее компонентов, используя при этом разную терминологию.

В частности, предметом дискуссии является вопрос о разграничении понятий «компетенция» и «компетентность». Новый словарь методических терминов и понятий дает следующее определение компетенции: это – «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [2, с. 107]. В отличие от компетенции, как указывает Н.Н. Гавриленко, профессиональная компетентность переводчика «...значительно шире компетенции и будет включать наряду с традиционными знаниями, умениями и навыками мотивацию к выполнению предстоящего перевода, наличие ценностных ориентаций, креативности и способности противостоять возможным экономическим изменениям» [4, с. 30]. Исходя из данного определения, следует, что профессиональная компетентность определяется наличием компетенций разного порядка, которые переводчик реализует в процессе переводческой деятельности. Такая точка зрения находит отражение в исследованиях С.К. Гураль, Н.С. Терешковой [5], И.А. Авхачевой, [1], Е.Р. Поршневой [13].

В методической литературе также широко представлен иной подход, заключающийся в том, чтобы рассматривать переводческую компетенцию в качестве определяющего фактора деятельности переводчика. Его основоположники А.Д. Швейцер [18], В.Н. Комиссаров [9], Л.К. Латышев, В.И. Провоторов [12] анализируют содержание и описывают компонентный состав переводческой компетенции с позиции целей проводимых исследований. В последние годы в работах В.П. Золотухиной [7], А.В. Гурвич [6], Э.Г. Крылова [11] используется термин «профессиональная коммуникативная компетенция», а ее формирование рассматривается в качестве целеполагающей основы обучения. В.П. Золотухина дает следующее определение профессионально-коммуникативной компетенции: это – «многокомпонентная, личностно и профессионально значимая деятельность, направленная на осуществление эффективного обмена информацией на иностранном языке в профессиональной сфере» [7]. Учитывая, что данное определение связано с деятельностью переводчика в сфере профессиональной коммуникации, считаем возможным использовать его в качестве рабо-

чего в данной статье. Для уточнения содержания данного понятия, прежде всего, приведем взгляды ученых на компонентный состав профессионально-коммуникативной компетенции. А.В. Гураль [5] описывает содержание данной компетенции в виде трех входящих в нее субкомпетенций – лингвистической, дискурсивной, социокультурной; В.П. Золотухина [7] предлагает другую классификацию, выделяя в структуре общей переводческой компетенции три отдельных вида – профессиональную, техническую и коммуникативную компетенции. В коллективной монографии В.М. Соколова, Н.Ф. Угодчиковой, Е.А. Алешугиной, Д.А. Лошкаревой [14] описывается пять компонентов: лингвистический, речевой, социокультурный, учебно-познавательный, компенсаторный. В исследовании П.П. Банман [3], посвященном анализу компетенций военного переводчика, указаны следующие виды: языковая, текстообразующая, профессиональная, техническая и личностная. Как следует из данного обзора, проблема описания содержания профессиональной коммуникативной компетенции является дискуссионной и требует терминологического уточнения и конкретизации.

Чтобы описать содержание профессиональной коммуникативной компетенции переводчика по авиационной специальности, перечислим те факторы, которые определяют его основу:

1. Профессиональная коммуникативная компетенция рассматривается как системообразующая компетенция среди других профессиональных компетенций военного переводчика, которая определяет военно-практическую направленность обучения.
2. Профессиональная коммуникативная компетенция имеет двусторонний характер, поскольку выступает как цель обучения и планируемый результат освоения дополнительной профессиональной программы.
3. Данный вид компетенции имеет комплексную структуру и включает шесть компетенций, которые моделируются средствами иноязычной деятельности и отражаются в модели обучения переводчиков.
4. Методика формирования данного вида компетенции разрабатывается на основе модели обучения с учетом требований квалификационных характеристик военного летчика, нормативных документов вуза и международных стандартов STANAG (Standardization Agreement –Соглашение по стандартизации).
5. Область применения новой компетенции определяется задачами военно-профессиональной деятельности в военно-управленческой, военно-технической и военно-научной сферах.

Учитывая данные факторы, результаты анализа профессиональной, речевой деятельности военного летчика, а также требования к результатам освоения

дополнительной программы, в содержании профессионально-коммуникативной компетенции переводчика следует выделить такие виды компетенций, как:

1. общепрофессиональная,
2. лингвистическая,
3. дискурсивная,
4. социокультурная,
5. стратегическая,
6. аудитивная.

Каждый компонент структурирован и включает знания, умения и навыки, которые суммарно реализуют каждый вид компетенции.

Общепрофессиональная компетенция отражает базовые знания и умения, которые являются инвариантами для основной профессиональной, переводческой и учебной деятельности. Теоретические знания, лежащие в ее основе, связаны с информацией о будущей профессии и требованиях к ее освоению, современном состоянии вооруженных и военно-воздушных сил страны, пониманием роли иностранного языка как инструмента профессиональной деятельности военнослужащего. Этот вид компетенции также связан с мотивацией обучаемых к освоению профильных и языковых дисциплин, стремлением повышать профессиональный уровень путем получения новой квалификации переводчика. К общепрофессиональным умениям этого уровня относятся интеллектуальные умения по поиску, сбору, анализу, оценке, прогнозированию информации, навыки работы с мультимедийными учебными материалами, умения организовать учебно-познавательную деятельность и самостоятельную работу для получения и совершенствования знаний.

Лингвистическая компетенция включает знания о языковой системе иностранного языка для военных целей, языковой материал, практические навыки его использования в переводческой деятельности. Теоретические знания касаются особенностей английского языка в военной сфере на разных уровнях его организации – фонетическом, лексическом и грамматическом. Фонетический материал включает труднопроизносимую военную лексику, заимствования, омографы, паронимы, интонационные модели предложений. Лексический материал представлен такими видами лексики как общевоенная, техническая, авиационная терминологическая, аббревиатуры и сокращения, фразеологизмы, интернациональная лексика и заимствования, неологизмы, социокультурные реалии.

Грамматический материал включает грамматические явления и структуры, которые присущи разговорному стилю устной и официально-деловому стилю письменной речи военного летчика.

В соответствии с уровневым описанием материала в

составе лингвистической компетенции следует выделить произносительные и интонационные навыки, навыки владения профессиональной лексикой и использования грамматического материала рецептивного и продуктивного плана.

Дискурсивная компетенция понимается как способность переводчика использовать и переводить тексты разных жанров в устной и письменной речи, которые характерны для профессиональной коммуникации военного летчика.

Пользуясь классификацией Б.Г. Стрелковского [15], нами выявлены следующие жанры письменных текстов, опосредующих профессиональную деятельность летчика: военно-информационные, военно-научные, военно-технические и военно-деловые. К жанрам устной речи, выделенным на основе анализа коммуникативной деятельности летчика, относятся сообщение, доклад, инструкция, брифинг, радиообмен. Содержание дискурсивной компетенции включает знание данных жанров, их лингвистических и композиционных особенностей, понимание функционального назначения текстов по их жанровым признакам, учет ситуаций и участников общения, а также их коммуникативных намерений.

Дискурсивные умения связаны с анализом текстов при чтении и аудировании, способностью определять их содержательную направленность, создавать новые высказывания на основе полученной информации, взаимодействовать интерактивно.

Социокультурная компетенция представляет собой «умение понимать и интерпретировать иноязычную информацию с учетом культурных особенностей страны изучаемого языка» [8, с. 157]. В социокультурную компетенцию переводчика, обслуживающего сферу военной деятельности, входят страноведческий и культурологический компоненты в виде языковых и экстралингвистических знаний. Страноведческий компонент связан со знанием информации о ведущих странах НАТО, их военно-политическом устройстве и представителях военного руководства, особенностях организации вооруженных и военно-воздушных сил, производителей авиационной техники и ее основных видах. Культурологический компонент включает знание национальных традиций и обычаев, культурно-исторических событий, военного этикета, воинских ритуалов, званий и знаков отличия иностранных военнослужащих. Умения социокультурной компетенции заключаются в способности понимать лингвострановедческие реалии, аббревиатуры и неологизмы; правильно употреблять речевые средства с учетом регистра общения, строить высказывания и взаимодействовать согласно нормам профессионального сообщества, оценивать и вырабатывать собственное мнение на полученную информацию.

Стратегическая компетенция по определению Т.И. Тимофеевой «как интегративный феномен отражает способность личности на основе полученных знаний и умений адекватно использовать освоенный репертуар стратегий» [17, с. 22]. По мнению европейских исследователей группы РАСТЕ, стратегическая компетенция выполняет решающую роль по сравнению с другими переводческими компетенциями, так как обеспечивает их актуализацию, объединение и контроль в процессе перевода. Разделяя данную точку зрения, следует уточнить, что стратегическая компетенция переводчика включает план действий, средства и способы выполнения разных видов перевода. В ее содержание входят процедурные знания о нормах перевода, его видах и подвидах, переводческих трансформациях и других переводческих приемах.

Стратегическая компетенция реализуется в умениях правильно выбирать и оценивать переводческие решения с учетом контекста, жанровых особенностей военного дискурса, коммуникативных задач; в способности переходить с одного языкового кода на другой, осуществлять языковые замены и проводить самоконтроль. Исходя из деятельностного подхода к переводу, базовая составляющая стратегической компетенции также дополняется комплексом умений в основных видах речевой деятельности, способностью взаимосвязанно использовать их в процессе выполнения профессиональных задач и выстраивать речевое поведение согласно заданным условиям общения.

Аудитивная компетенция в структуре профессионально-коммуникативной компетенции военного летчика выполняет важнейшую роль. Вслед за Ю.В. Суловой мы определяем аудитивную компетенцию как «способность и готовность выполнять действия по восприятию на слух, пониманию и смысловой переработке информации авиационных сообщений различных жанров» [16]. Основными видами авиационных сообщений, согласно автору, являются объявления в аэропорту или на борту воздушного судна, метеорологические сводки, инструкции, брифинги, доклады, радиопереговоры с использованием стандартной фразеологии радиообмена. Содержание аудитивной компетенции включает знание данных жанров авиационных сообщений, их структурно-композиционных особенностей, предметно-тематического содержания и понятийного аппарата.

Практические навыки аудитивной компетенции связаны со слуховым восприятием сообщений, пониманием лексико-грамматических средств их выражения и синтаксического оформления. Основные умения аудирования проявляются в способности понимать и дифференцировать разные виды сообщений, адекватно реагировать на них, используя стандартную фразеологию радиотелефонной связи.

Описанные виды компетенций в совокупности представляют основу профессионально-коммуникативной компетенции переводчика и учитываются при проектировании модели обучения. Пользуясь терминологией, предложенной Е.С. Каптуровой [10], данную модель можно представить в виде четырех функциональных компонентов: целевого, содержательного, организационно-технологического и критериально-оценочного.

Целевой компонент включает основную цель реализации дополнительной образовательной программы – подготовку обучаемых к получению новой квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в целях лингвистического обеспечения военной деятельности. В этот блок также входят планируемые результаты обучения в военно-переводческой и референтской деятельности в виде перечня формируемых компетенций и цели обучения по дисциплинам учебной программы согласно этапам обучения.

Содержательный компонент включает необходимые для реализации обозначенных целей элементы содержания обучения: знания, умения и навыки профессиональной коммуникативной компетенции переводчика с учетом выделенных компонентов: общепрофессионального, лингвистического, дискурсивного, социокультурного, стратегического, аудитивного. В структуру этого компонента традиционно входят дисциплины, освоение которых обеспечивает последовательное формирование профессиональной коммуникативной компетенции: Практикум, Профессионально-ориентированный перевод, Реферирование, Деловой английский язык. С уточнением компонентного состава целевой компетенции и выделения в нем таких подвигов переводческой компетенции как дискурсивная, социокультурная и аудитивная, считаем возможным дополнить содержание дисциплины Практикум разделами «Speaking Military English» и «Radio Telephone Talk», что позволит обеспечить более целенаправленное, ситуативно-обусловленное обучение устной речи и аудированию в профессиональном контексте как необходимых условий переводческой деятельности.

В содержательном компоненте также представлен языковой, речевой и текстовый материал, отражающий лингвистические, стилистические и жанровые особенности военного дискурса в сфере профессионального общения летчика.

Организационно-технологический компонент представлен описанием организационных форм проведения учебных занятий, предусмотренных программой дополнительного образования, используемыми приемами и методами обучения, включая коммуникативное моделирование ситуаций деятельности переводчика, проблемное, интерактивное, игровое и компьютерное обучение. В составе этого компонента также следует выделить средства обучения, методические умения преподавателя.

давателя и учебные действия курсантов, реализуемые в ходе образовательного процесса. Средства обучения включают авторские пособия, презентации, банк аутентичных аудио-, видео- и текстовых материалов для обучения будущих переводчиков. Методические умения преподавателя связаны с планированием учебного процесса по дисциплинам, выбором средств, форм и методов обучения, обеспечивающих достижение учебных целей наиболее оптимальным путем. Учебные действия обучаемых, в общем виде характеризуются как познавательные, коммуникативные и регулятивные, описываются как планируемые цели и распределяются по этапам обучения.

Критериально-оценочный компонент включает описание критериев и материалы контроля по видам речевой деятельности – говорению, чтению, аудированию, письму и видам перевода – последовательно-устному, зрительно-устному, зрительно-письменному, двусторон-

нему.

Таким образом, выводом исследования следует считать теоретическое обоснование модели обучения для формирования профессиональной коммуникативной компетенции переводчика в военно-авиационной сфере. Учитывая структурные и содержательные особенности данного вида компетенции, удалось описать компонентный состав этой модели в соответствии с требованиями летной специальности и условиями обучения в неязыковом вузе.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать данную модель как основу для дальнейшей разработки и совершенствования методики обучения переводчиков. Сохраняя ее инвариантную структуру, можно улучшать ее функционирование и повышать эффективность путем уточнения, дополнения и обновления содержания каждого компонента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авхачева И.А. Профессиональная компетентность и базовые переводческие компетенции. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost> (дата обращения 12.05.20).
2. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Банман П.П. Военный переводчик: требования и компетенции. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voennyu-perevodchik-trebovaniya-i-kompetentsii> (дата обращения 12.03.20).
4. Гавриленко Н.Н. Ключевые компетентности профессионального переводчика // Дидактика перевода: традиции и инновации: коллективная монография / под общ. ред. Н.Н. Гавриленко. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 224 с.
5. Гураль С.К., Терешкова Н.С. Формирование профессиональной компетентности переводчика при обучении техническому переводу. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtIs> (дата обращения 22.04.20).
6. Гурвич А.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущих переводчиков в системе дополнительного образования вуза. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalno-kommunikativno> (дата обращения 17.04.20).
7. Золотухина В.П. Развитие профессионально-коммуникативной компетенции у будущих переводчиков в техническом вузе. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-raz> (дата обращения 14.05.20).
8. Калашникова О.А. Формирование базовых компетенций военного переводчика в авиационном вузе // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: материалы III международной научно-практической конференции, Симферополь, 25-27 апреля 2019 г./гл.ред. М.В. Норец. – Симферополь: ИТ «Ариал», 2019. – с.154 -158.
9. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. – М.: РЕМА, 1997. – 110 с.
10. Каптурова Е.С. Педагогические условия формирования иноязычной аудитивной компетенции будущих лингвистов в вузе. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22344599&> (дата обращения 14.05.20).
11. Крылов Э.Г. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция будущего инженера. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-inoazychnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya> (дата обращения 11.04.20).
12. Латышев Л.К., Провоторов В.И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. Курск: Изд-во РОСИ, 1999. – 136 с.
13. Поршнева Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки переводчика: дис. . . д-ра пед. наук. – Казань, 2004. – 425 с.
14. Соколов В.М. Компетентностно-ориентированное совершенствование дополнительной образовательной программы в техническом вузе: монография / В.М. Соколов, Н.Ф. Угодчикова, Е.А. Алешугина, Д.А. Лошкарева; Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. – 186 с.
15. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода: Немецкий язык. – М.: Воениздат, 1979. – 272 с.
16. Сулова Ю.В. Учет особенностей текстов жанров авиационных сообщений для формирования аудитивных навыков. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-osobennostey-tekstov-zhanrov-aviatsionnyh-soobshche> (дата обращения 12.05.20).
17. Тимофеева Т.И. Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку / Т. И. Тимофеева – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – 136 с.
18. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 216 с.

© Калашникова Ольга Анатольевна (olga.eng@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Комов Марат Владимирович

Аспирант, Тихоокеанский государственный университет,
г. Хабаровск
maratkom@mail.ru

THEORETICAL BASES OF FORMATION OF PROFESSIONAL-ETHICAL QUALITIES OF CADETS OF DEPARTMENTAL UNIVERSITIES OF POWER STRUCTURES OF THE RUSSIAN FEDERATION UNDER MODERN CONDITIONS

M. Komov

Summary: The article presents a theoretical analysis of the formation of professional and ethical qualities of cadets of departmental universities of the power structures of the Russian Federation in modern conditions. The role of professional ethics of military personnel from the point of view of internal control and management of service behavior in future professional activities and regulation of relationships in the social space is considered.

Keywords: professional ethics, professional culture, formation of professional and ethical qualities of cadets, professional and moral education, code of ethics, educational environment.

Аннотация: В статье представлен теоретический анализ формирования профессионально-этических качеств курсантов ведомственных вузов силовых структур Российской Федерации в современных условиях. Рассмотрена роль профессиональной этики военнослужащих с точки зрения внутреннего контроля и управления служебным поведением в будущей профессиональной деятельности и регулирования взаимоотношений в социальном пространстве.

Ключевые слова: профессиональная этика, профессиональная культура, формирование профессионально-этических качеств курсантов, профессионально-нравственное воспитание, кодекс этики, воспитательная среда.

Среди угроз национальным интересам России всё чаще выделяют угрозу нравственному здоровью нации, «размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей и ослабление единства многонационального народа Российской Федерации путём внешней культурной и информационной экспансии (включая распространение низкокачественной продукции массовой культуры), пропаганда вседозволенности и насилия, расовой, национальной и религиозной нетерпимости» [2]. В связи с этим, большая ответственность за поддержание социальной стабильности и упрочение нравственных основ российского государства, за обеспечение прав и свобод его граждан, за внутреннюю и внешнюю безопасность страны возлагается на органы исполнительной власти в лице силовых структур.

Социальный характер деятельности различных министерств и ведомств в сфере обеспечения безопасности государства, общества и личности во многом определяется состоянием профессиональной культуры сотрудников, их качественным составом, профессиональной и психологической подготовкой и готовностью к выполнению возложенных на них обществом функций.

Поэтому актуальной задачей науки и практики становится выявление основ формирования кадрового корпуса военнослужащих силовых ведомств в соответствии с их деловыми профессиональными, и этическими качествами. В силу своей организованности, традиционной сплочённости, профессионализма и компетентности военная служба может стать фактором стабилизации и нравственного оздоровления общества.

В вопросе профессионального и этического совершенствования и развития необходимых качеств сотрудника силовых ведомств, а также профессиональном становлении военнослужащего отводится периоду обучения в ведомственной образовательной организации, во время которого, формируются профессионально-этические качества и закладываются основы его эффективной деятельности в будущем. Следует понимать, что образ курсанта военного вуза всегда ассоциировался с высоким уровнем профессионального образования и нравственного воспитания в лучших традициях офицерского братства, обеспечивающих способность и готовность противостоять внешним и внутренним угрозам обществу и государству. Однако современные угрозы

требуют поиска новых методов профилактики и борьбы с ними.

Значительный вклад в разработку теории и практики воспитания курсантов внесли такие педагоги и психологи как: А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Э.П. Утлик, Н.Ф. Феденко [7], В.И. Вдовюк [9], Д.А. Волгогонов [10], И.В. Горлинский [11] и многие другие. Вопросы формирования профессионально-этических качеств военнослужащих и курсантов в своих научных работах рассматривали В.А. Сухарев [18], А.В. Мяготин [15], М.В. Ермолов [13].

Несмотря на наличие обширного научного и эмпирического материала в этой области, проблема формирования профессионально-этических качеств курсантов ведомственных вузов силовых структур в новых социально-экономических и культурных условиях развития общества остаётся недостаточно исследованной.

Основы государственной культурной политики Российской Федерации гласят, что основной миссией культуры является передача новым поколениям свода нравственных, моральных, этических ценностей, составляющих основу национальной самобытности. Культура представляет собой всеобъемлющее, широкое и важное явление в жизни государства, народа, нации [1]. Одним из её аспектов является воспитательное воздействие. Рассматривая воспитание как отдельный феномен, можно выявить, что эти два явления – культура и воспитание – взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, так воспитание способствует сохранению культуры, а культура способствует эффективности воспитания.

В рамках изучения теоретических основ формирования профессионально-этических качеств курсантов ведомственных вузов силовых структур категория воспитания как процесса является необходимой, поскольку данный процесс отличается продолжительностью – человек учится и воспитывается на протяжении всей своей жизни. Тогда, условно, процесс воспитания можно разделить на следующие периоды: воспитание в семье или период детства, детский сад, школа, институт и профессиональная деятельность.

Учитывая такую периодизацию, нельзя не отметить важность воспитания как одну из составляющих подготовки курсантов. Воспитание в ведомственных вузах является одним из основных компонентов образовательной деятельности и призвано способствовать формированию профессионально-этических качеств, ценностных установок, мировоззренческих позиций и убеждений будущего сотрудника, соответствующих профессиональному предназначению и культурному запросу общества.

Для уточнения цели и задач воспитательной работы

ведомственных вузов силовых структур в аспекте формирования профессионально-этических качеств курсантов выделим определение термина «формирование».

Формирование – сознательное управление процессом развития человека или отдельных сторон личности, качеств и свойств характера и доведение их до задуманной формы (уровня, образа, идеи). В педагогической практике формирование означает применение приёмов и способов (методов, средств) воздействия на личность обучающегося с целью создания у него системы определённых ценностей и отношений, знаний и умений, склада мышления и памяти [8].

Иными словами можно сказать, что задачей воспитательной работы ведомственных вузов является целенаправленное применение методов и средств воздействия на курсантов или отдельные стороны его личности, качества и свойства характера с целью создания у него профессионально-этических качеств, ценностных установок, мировоззренческих позиций и убеждений будущего сотрудника, представляющего ведомство, соответствующих профессиональному предназначению.

Чтобы понять, как эффективно формировать профессионально-этические качества курсантов ведомственных вузов силовых структур, необходимо рассмотреть определение понятия «профессиональная этика».

В современной отечественной науке наблюдается рост интереса к данной проблематике и многие учёные в своих работах исследуют данное понятие. Энциклопедические словари определяют общетеоретическую этику как научную дисциплину, объектом изучения которой является мораль, нравственность [12]. Этика как философская наука возникла в середине I тысячелетия до н.э. вследствие необходимости систематизации моральных норм, явившихся результатом отделения духовно-теоретической деятельности от материально-практической. Одним из видов материально-практической деятельности человека являлась профессиональная деятельность. Поэтому ещё в эпоху античности, как составная часть общей этической теории, возникает профессиональная этика.

Профессиональная этика определяется словарями как совокупность норм, которые регулируют личное и профессиональное поведение [5]. Исследователи в области этики А.А. Гусейнов, И.С. Кон определяют профессиональную этику в двух ипостасях: во-первых, – это кодексы поведения, предписывающие определённый тип нравственных взаимоотношений между людьми, которые представляются оптимальными с точки зрения выполнения ими своей профессиональной деятельности, во-вторых, – способы обоснования данных кодексов, социально-философское истолкование культурно-гумани-

стического назначения данной профессии, её этоса [6].

Кодекс профессиональной этики военнослужащих внутренних войск МВД России «представляет собой свод общих принципов профессиональной служебной этики и основных правил служебного поведения, которыми надлежит руководствоваться военнослужащим внутренних войск МВД России независимо от замещаемой воинской должности...» и «...служит основой для формирования должной морали в сфере военной службы во внутренних войсках, уважительного отношения к внутренним войскам в общественном сознании, а также выступает как институт общественного сознания и нравственности военнослужащих внутренних войск, их самоконтроля...» [3].

П.П. Степнов определяет понятие профессиональной этики как «отражение нравственного сознания, взаимоотношений и поведения людей, которые обусловлены спецификой профессиональной деятельности» [17]. То есть, профессиональная этика в среде курсантов ведомственных вузов силовых структур – это сознательно усвоенная и внутренне принятая система принципов, ценностей и норм поведения регулирующая отношения внутри коллектива.

А.А. Солоницына формулирует профессиональную этику как «совокупность определённых обязанностей и норм поведения, поддерживающих моральный престиж профессиональных групп в обществе» [16]. В этом контексте представляются весьма актуальными такие направления воспитательной работы военных вузов России как профессиональное и нравственное воспитание курсантов, содействующее формированию понятий о нравственных нормах, принятых в российском обществе и общевоинских уставах, значении вооружённых сил для обеспечения безопасности общества, правилах служебного поведения, содействующих укреплению доверия граждан к силовым структурам.

Н.Н. Шувалова представляет профессиональную этику как науку, «объектом которой является профессиональная мораль как один из срезов общественной нравственности, то есть особенности нравственного сознания и поведения людей определённого вида профессии, которые объясняются их профессиональной принадлежностью; как нормативную дисциплину, включающую анализ типичных этических ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью, и их рациональное обоснование: свод норм и правил профессиональной морали, то есть этический кодекс» [19].

Несомненно, профессионально-этические качества курсантов вузов силовых ведомств должны формироваться в соответствии с нравственными нормами и требованиями российского общества и отражать его инте-

рессы, несмотря на профессиональные особенности не должны идти в разрез с ними. Так, «Типовой кодекс этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих» разработан в соответствии с положениями Конституции Российской Федерации, федеральных законов от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции», от 27 мая 2003 г. № 58-ФЗ «О системе государственной службы Российской Федерации», от 2 марта 2007 г. Указа Президента Российской Федерации от 12 августа 2002 г. № 885 «Об утверждении общих принципов служебного поведения государственных служащих» и иных нормативных правовых актов Российской Федерации, а также основан на общепризнанных нравственных принципах и нормах российского общества и государства [4].

Ермолов М.В. раскрывает понятие «профессиональная этика офицера» как «сложившаяся в рамках профессии офицера совокупность ценностей, норм и принципов, которыми он руководствуется в своей служебной и повседневной деятельности и как высший уровень свойств саморегуляции офицера, когда основными ориентирами в его профессиональной деятельности и повседневной жизни становятся непреходящие профессионально-нравственные ценности» [14].

Данная формулировка даёт основание утверждать, что формирование профессионально-этических качеств курсантов ведомственных вузов силовых структур Российской Федерации играет важную роль не только с точки зрения внутреннего контроля и управления служебным поведением в будущей профессиональной деятельности, но и внешнего регулирования взаимоотношений в социальном пространстве.

Следовательно, уточняя некоторые аспекты рассматриваемого феномена, можно дать определение, что профессиональная этика – это совокупность сознательно принятых принципов, обусловленных особенностями и традициями профессиональной деятельности, регулирующих взаимоотношения внутри профессиональных групп и сообществ, ценностей, отражающих интересы и культуру общества, норм поведения в социальном пространстве укрепляющих моральный престиж и самобытность профессии, а также личностных качеств, влияющих на эффективность профессиональной деятельности.

Для собственного определения содержания понятия «профессионально-этические качества курсанта» обратимся к сформулированному выше определению «профессиональная этика» и рассмотрим понятие «качества личности».

Качества личности – особенности проявления личности, выражающие специфику психологических процессов и состояний, черт характера и поведения в социаль-

ной или природной среде. Качества личности – всегда субъектны. Они имеют количественные характеристики и могут измеряться по уровню, степени или стадии развития. Качества личности одновременно и устойчивы на момент измерения, и динамичны, то есть находятся в постоянном развитии за период жизни человека. Их формирование и изменение зависит от многих условий: биологических и социальных [8].

Так, курсанты имеют различный уровень и содержание жизненного опыта, качества образования, отношения к окружающим, психо-физиологического развития. Их представления об этической стороне профессиональной деятельности часто характеризуются неполнотой и являются фрагментарными. В процессе обучения предыдущие представления изменяются, корректируются, обобщаются и у курсантов вырабатывается определённая модель их профессиональной деятельности, формируются черты характера, поведения, в том числе, их профессионально-этические качества.

Важными качествами личности курсантов военных вузов, определяющими их профессиональную культуру и позволяющими эффективно выполнять учебные, а в дальнейшем служебные задачи являются дисциплинированность, исполнительность, ответственность, бдительность, самостоятельность, инициативность, настойчивость, целеустремлённость, а также такие аспекты общей культуры личности, как грамотность, эрудированность, компетентность, духовность, этика и т. д.

Систематизируя вышесказанное, можно интерпретировать профессионально-этические качества курсанта как особенности проявления личности курсанта, выражающие специфику сознательно принятых принципов, обусловленных особенностями и традициями профессиональной деятельности, регулирующих взаимоотношения внутри профессиональных групп и сообществ; ценностей отражающих исторически сложившиеся интересы и культуру общества; норм поведения в социальном пространстве укрепляющих авторитет и доверие к военнослужащим среди граждан; качеств общей культуры личности, которые находят своё проявление во время образовательного процесса и обеспечивают предпосылки для дальнейшего развития.

К биологическим условиям, от которых зависит формирование профессиональных качеств курсантов ведомственных вузов силовых структур, можно отнести результаты, проводимого при приёме среди абитуриентов, профессионально-психологического отбора, целью которого является не только установление возможности испытуемого усваивать общеобразовательную программу, но и определение его личностных характеристик на предмет соответствия той или иной специальности – пригодным к профессии считается человек, который по

своим индивидуальным данным соответствует требованиям, предъявляемым ему профессией.

К социальным условиям формирования профессионально важных качеств курсантов относится образовательная и воспитательная среда военного вуза, где образовательная среда – это совокупность как объективно существующих, так и специально созданных общественных, педагогических и материальных условий ведомственного образования, оказывающих целенаправленное воздействие на формирование и развитие личности курсанта.

Воспитательная среда военного вуза включает:

- идеологию, господствующую в современном российском обществе;
- нравственно-духовные установки, принятые в офицерском корпусе;
- единые требования к моральному облику военнослужащего;
- взаимоотношения, складывающиеся в воинских коллективах и порядок разрешения возникающих в них конфликтов;
- отношения офицеров к событиям, происходящим в стране и за рубежом, степень их совпадения с официальной государственной политикой;
- соблюдение законов со стороны преподавательского состава, командиров и начальников, уважение ими личного достоинства курсантов;
- положительные факты проявления корпоративности в офицерской среде.

Воспитательная среда военного вуза должна обеспечить восприятие курсантами общественно-исторического опыта, планомерное и целенаправленное воздействие на их сознание и поведение, в целях формирования у курсантов государственно-патриотического сознания, верности России, гордости за принадлежность к вооружённым силам и их офицерскому корпусу, понятия офицерской чести и достоинства, высокой нравственной культуры и профессиональной этики. Полученное в военном вузе образование должно перерасти в высокую профессиональную культуру.

Современные условия характеризуются изменениями в экономической, социальной и культурной сферах жизнедеятельности общества, обусловленными внешними и внутренними угрозами национальным интересам России. Обеспечение государственной безопасности, стабильности в обществе, поддержание нравственных основ государства во многом зависит от профессиональной культуры и морально-нравственного состояния кадрового корпуса Вооружённых Сил России, в связи с чем на одно из ведущих мест выступает необходимость формирования у курсантов военных вузов России профессионально-этических качеств.

Проведённый теоретический анализ показал значение и важность формирования профессионально-этических качеств курсантов ведомственных вузов силовых структур организаций России в современных условиях,

актуализирующих вопросы поиска оптимальных методов формирования профессионально-значимых качеств курсантов и требующих научного обоснования данной проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 г. N 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики». Консультант Плюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_172706/ (дата обращения: 30.04.2020).
2. Указ Президента РФ от 31 декабря 2015 г. № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», Консультант Плюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/ (дата обращения: 30.04.2020).
3. Приказ МВД РФ от 23 августа 2011 года N 969 «Об утверждении Кодекса профессиональной этики военнослужащих внутренних войск МВД России», Консультант Плюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120397/ (дата обращения: 30.04.2020).
4. «Типовой кодекс этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих» (одобрен решением президиума Совета при Президенте РФ по противодействию коррупции от 23 декабря 2010 г. (протокол N 21)). Гарант [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/55171108/> (дата обращения: 30.04.2020).
5. Словарь по этике. /Под ред. И.С. Кона. - М.: Политиздат, 1981 – С. 431.
6. Словарь по этике /Под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. М.: Политиздат, 1989. – С. 278.
7. Барабанщиков А.В., Давыдов В.П., Утлик Э.П., Феденко Н.Ф.; Военная педагогика и психология / Под ред. А.В. Барабанщикова - М.: Воениздат, 1986 – 239 с.
8. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога).— Екатеринбург. 2000 – С. 370, 823.
9. Вдовюк, В.И. Основы воспитательной работы с личным составом Вооруженных Сил Российской Федерации: курс лекций. / В.И. Вдовюк, С.М. Фильков; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России – М.: МГИМО(У) МИД России, 2003 – 137 с.
10. Волкогонов Д.А. Воинская этика. - М. : Знание, 1980 – 64 с.
11. Горлинский И.В. Педагогическая система непрерывного профессионального образования в учебных заведениях МВД России и пути ее развития / И.В. Горлинский. – Москва: Академия МВД России, 1999 – С. 290.
12. Гусейнов А.А. Этика // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН; — 2-е изд., испр. и допол.— М.: Мысль, 2010 – 734 с.
13. Ермолов М.В. Сущность и содержание профессионально-этического воспитания курсантов / В.Н. Герасимов, М.В. Ермолов, О.Г. Заец // Мир образования - образование в мире. - 2019. - № 4 (76). – С. 75-80.
14. Ермолов М.В. Совершенствование профессионально-этического воспитания курсантов военных вузов. Дисс. . . кан. пед. наук./ФГКВОО высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации-2020 – С. 14.
15. Мяготин А.В. Профессиональная этика государственных служащих. - М., 2005 – 167 с.
16. Солоницына А.А. Профессиональная этика и этикет. Учебник. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2005 – С. 9.
17. Степнов П.П. Этические нормы государственных служащих. Социально-философский аспект. М., 2000 – С. 51.
18. Сухарев В.А. Социально-профессиональные качества офицера пограничника и их формирование. - М: Академия ФПС России, 2003 – 218 с.
19. Шувалова Н.Н. Административная этика. Учебно-методическое пособие. М.: РАГС, 2010 – С. 19.

© Комов Марат Владимирович (maratkom@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Кузнецова Татьяна Николаевна

Преподаватель, ФГОБУ ВО «Финансовый Университет при
Правительстве Российской Федерации»
tatiana.lareva@yandex.ru

QUESTIONS OF TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE OF BUSINESS COMMUNICATION IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

T. Kuznetsova

Summary: The relevance of studying and teaching business English is determined by business development trends in the context of globalization. This article addresses the issues of teaching Business English in non-linguistic universities. The author analyzes the points of view of distinguished researchers on the concept of «English language for business communication.» Special attention is drawn to the learners' motivation in the learning/teaching process and the development of their cross-cultural competence. Awareness of the intrinsic learner needs seems to be instrumental in the process of shaping a future professional as well as being the main motivating learning factor. The article considers the formation of intercultural competence as one of the most important components in the process of teaching and learning Business English. Finally, the article considers the methodology of teaching business English and the principles of selecting teaching materials.

Keywords: Business English, English for Specific Purposes, cross cultural competence, linguistic competence, communicative competence, authentic materials.

Аннотация: Актуальность изучения и преподавания делового английского определяется тенденциями развития бизнеса в условиях глобализации. Данная статья рассматривает особенности обучения английскому языку делового общения в нелингвистических вузах. Автор анализирует точки зрения авторитетных исследователей на определение понятия «английский язык делового общения». Особое внимание уделяется созданию мотивации студентов при изучении данной дисциплины, развитию их межкультурной компетенции. Осознание внутренней потребности студентами представляется главной движущей силой в процессе формирования будущего профессионала и основным стимулом учебной деятельности. Статья рассматривает формирование межкультурной компетенции в качестве важной составляющей в процессе преподавания и изучения делового английского. Особое внимание уделяется методике преподавания делового английского и принципам подбора учебных материалов.

Ключевые слова: английский язык делового общения, английский язык профессионального общения, межкультурная компетенция, лингвистическая компетенция, коммуникативная компетенция, аутентичные материалы.

Важность общения на английском языке в мире бизнеса трудно переоценить. Миллионы людей используют английский для ведения бизнеса по всему миру. Для успешной карьеры в бизнесе требуются такие важные навыки делового общения, как ведение деловой переписки, участие в переговорах, деловых встречах, презентациях, телеконференциях.

Процесс изучения английского языка делового общения (Business English) в нелингвистических вузах направлен на формирование не только лингвистических, но, и в большей степени, формирование профессиональных и межкультурных компетенций. Таким образом, преподавание и изучение данной дисциплины ориентировано на реализацию практических целей в определенных ситуациях делового общения.

Признанные исследователи в данной области [1,3,5] рассматривают деловой английский в качестве лингвистического и социального феномена. Они определяют деловой английский как предметно-ориентированную сферу, в которой бизнес играет ключевую роль. Это

приводит к ассоциации делового английского языка со специализированной терминологией как его наиболее характерной чертой. Задача точного определения области ее применения, однако, может оказаться столь же проблематичной и неуловимой, как попытка определить ее с точки зрения языковой вариации. В общих чертах, бизнес – это экономическая деятельность, которая связана с непрерывным и регулярным производством и распределением товаров и услуг для удовлетворения потребностей людей. Таким образом, деловой английский в первую очередь касается словаря всех секторов рыночной экономики: создание и ведение бизнеса, производство, управление, структура компании, торговля, структура рынка, рынок труда, маркетинг, бухгалтерский учет, банковское дело, финансовые рынки, транспорт и логистика.

Признанные авторитеты в этой области разделяют мнение [3,6] что английский язык делового общения следует рассматривать в контексте английского языка профессионального общения (English for Specific Purposes). М. Эллис [5] подтверждает данную точку зрения, считая

что методики преподавания, подходы к планированию, организации учебного процесса, подбору и составлению материалов во многом схожи. В то же время он отмечает, что деловой английский существенно отличается от профессионального, так как первый включает в себя не только специфический контент определенной сферы профессиональной деятельности, но и общий контент различных ситуаций делового общения. Язык профессионального общения, как правило, недоступен для понимания людей, которые не являются членами определенного языкового сообщества, в то время как дискурс на деловом английском вполне понятен для продвинутых пользователей английского языка согласно Общеввропейской шкале лингвистической компетенции. (Common European Network of References for Languages) [9]. Таким образом, понятие делового английского гораздо шире понятия профессионального английского с точки зрения целей обучения.

Другая группа исследователей проводит параллели между английским языком делового общения и общим английским [3,6]. Данные исследователи отмечают, что в контексте обучения деловому английскому особое внимание уделяется не только тематике курса, но и, в большей степени, функциональным навыкам, таким как ведение деловой переписки, составление презентаций, написание отчетов, ведение переговоров, чтение деловой периодики. Одновременно достаточно много внимания уделяется компетенциям обычного английского, как то тематика знакомств, поддержание светской беседы, путешествия, еда, погода, пр. Таким образом, деловой английский, помимо типовых ситуаций бизнес-общения, включает в себя языковой корпус как и делового английского в применении к конкретной бизнес-ситуации, так и общего английского в типовых ситуациях повседневного общения. Многие исследователи [3,6] вводят понятие общего делового английского (General Business English), корпус которого используется в ситуациях делового общения вне зависимости от специфики бизнеса.

Н. Бригер [1] со своей стороны, также признает вклад и влияние методологий обучения общему английскому (English Language Teaching) в обучении языковым компетенциям в различных деловых контекстах посредством коммуникативной деятельности, равно как и значение управленческих дисциплин, которые обеспечивают профессиональный контент по ключевым направлениям делового английского. Д. Пиккет [8] считает, что деловой английский является техническим языком, определяемым сферой деятельности, профессией, предметом общения и конкретной коммуникативной ситуацией. Такому языку он присвоил термин «эрголект» и отметил, что существенным компонентом данного языка являются, в большей степени, лексика и уровень деловой коммуникации, чем грамматика.

Дискурс на деловом английском напрямую зависит от уровня общения между его участниками, и, в этой связи может быть неформальным, нейтральным либо формальным.

Е. Дадли [4] используют термин «жанр» для описания «класса коммуникативных событий, участники которого разделяют одну и ту же коммуникативную цель». Основные характеристики жанра должны соответствовать общей коммуникативной задаче, формату и структуре, и, не в последнюю очередь, целевой аудитории. Таким образом, любой пример письменной или устной коммуникации может быть идентифицирован как прототип определенного жанра.

Представляется, что наиболее исчерпывающее определение делового английского дает Е. Френдо [6], который называет деловой английский «зонтичным брендом» [6], включающим в себя компоненты общего английского, общего делового английского и профессионального английского. Другими словами, деловой английский не ограничивается словами и устойчивыми сочетаниями, принятыми в исключительно определенной сфере бизнеса. В этой связи, содержание курса обучения деловому английскому в нелингвистическом вузе, в зависимости от специализации обучающихся, дополняется тематикой их направления обучения (маркетинг и реклама, массовые коммуникации, экономика, менеджмент, пр.)

В практическом контексте преподавания делового английского особый интерес представляет исследование, проведенное М. Нельсоном [7]. Ученый поставил перед собой задачу выяснить, насколько деловой английский различается от общего английского, и насколько деловой английский в опубликованных учебных материалах (Published Materials Corpus) отличается от делового английского в реальных ситуациях общения (Business English Corpus). В процессе исследования автор проанализировал тридцать три учебных издания общим объемом в пятисот девяносто тысяч слов. Корпус делового английского в реальных ситуациях общения исследовался на основе одного миллиона двадцати трех тысяч слов, из них сорок четыре процента составили образцы устной речи и пятьдесят шесть процентов – письменной. В качестве справочного корпуса ученый использовал британский национальный языковой корпус (British National Corpus). Данный подход позволил М. Нельсону не только определить различия между общим английским и деловым английским, но и различия делового английского в опубликованных учебных материалах от делового английского в реальных ситуациях общения.

В результате данного исследования М. Нельсон пришел к следующим выводам: (1) лексика делового английского сосредоточена на следующих семантических

полях: бизнесмены, компании, организации, деньги, деловые мероприятия, место ведения бизнеса, время, способы коммуникации, технологии; (2) лексика делового английского имеет позитивный характер, лексические единицы с негативной окраской чрезвычайно редки; (3) использование прилагательных в основном сводится к описанию конкретных продуктов и услуг и компаний, при этом акцент делается на реальные характеристики, а не эмоции; (4) интенсивное использование устоявшихся словосочетаний и речевых клише. Большое количество устойчивых словосочетаний, не представленных в общем английском. Например, слово *package* является более частотным в деловом английском и входит в состав таких словосочетаний как *competitive package*, *excellent package*, *effective package*. Кроме того, в результате исследования Нельсон составил список пятидесяти самых частотных слов языкового корпуса делового английского. Среди них такие слова как: бизнес (*business*), компания (*company*), рынок (*market*), клиент (*customer*), продукт (*product*), продажи (*sales*), менеджмент (*management*), цена (*price*), финансовый (*financial*), банк (*bank*), миллиард (*billion*), услуга (*service*), пакет акций (*stock*), заказ (*order*), исполнительный (*executive*), контракт (*contract*), пр.

Исследование Нельсона является ценным источником информации для авторов учебных пособий по деловому английскому, так как дает достаточно четкое представление о наиболее распространенной бизнес тематике и ситуациям делового общения и позволяет заполнить пробел между тем, что происходит в процессе обучения и в ситуациях реальных деловых коммуникаций. Для преподавателей практиков оно может служить в качестве ориентира при подборе и адаптации аутентичных материалов. И, не в последнюю очередь, данное исследование может оказать неоценимую поддержку авторам рабочих программ дисциплины «английский язык делового общения».

В настоящее время дисциплина «иностраный язык делового общения» входит в учебный план большинства высших учебных заведений Российской Федерации по направлениям «менеджмент», «экономика», «маркетинг», «бизнес-информатика», «массовые коммуникации», пр. Данная дисциплина, как правило, преподается с учетом межпредметных связей, и цели рабочих программ дисциплины тесно связаны с учебным планом курса на определенном направлении подготовки. В идеальной ситуации, преподавание делового английского для студентов вузов ориентировано не только овладение общей лингвистической компетенции, но и на сферу их будущей профессиональной деятельности.

Английский язык делового общения с лингвистической точки зрения, по мнению многих признанных авторитетов [1, 3, 5, 6, 8], имеет существенные различия от

общего английского.

В силу того, что основными ситуациями коммуникаций на деловом английском являются международная торговля, страховой бизнес, банковский бизнес, логистика, пр., предполагается четкость изложения мысли, определенный словарный запас и набор грамматических структур.

Н. Бригер считает, что [1] цели обучения деловому английскому и общему английскому имеют существенные различия. В то время как при обучении общему английскому акцент делается на правильность (*accuracy*) и беглость (*fluency*), то при обучении деловому английскому важным критерием, помимо упомянутых, является развитие коммуникативных функций в рамках реальных ситуаций делового общения.

Таким образом, содержание курса делового английского может быть сосредоточено на таких общих областях как развитие языковой компетенции в контексте общих тем, присущих деловому дискурсу, так и на развитии профессиональных коммуникативных навыков и компетенций межкультурного общения.

Е. Френдо [6] поддерживает данную точку зрения, также подчеркивая тот факт, что деловой английский отличается от общего английского именно в силу своей функциональной направленности. Владение деловым английским не сводится к овладению словарным запасом и речевыми формулами. Мир бизнеса предполагает много реальных коммуникативных ситуаций, таких как общение с партнерами, написание деловых писем, ведение презентаций и переговоров, планирование, управление проектами, т.д. Таким образом, преподавание делового английского неразрывно связано с освоением коммуникативных навыков, необходимых в различных ситуациях делового общения.

М. Эллис [5] соглашается с коллегами, отмечая тот факт, что основной функцией дискурса в деловом английском является достижение конкретной цели, что является основным критерием оценки успешности коммуникации, а не изучение языка как такового. Таким образом, данный исследователь придерживается точки зрения, что, прежде всего, деловой английский является языком, сопровождающим определенные деловые транзакции. В этой связи, одной из самых востребованных компетенций является умение четко выражать свои пожелания или требования и убеждение остальных участников дискурса в правильности предложенных решений.

Лингвистическая компетенция имеет дело с элементами языка на базовом уровне и, как правило, сосредотачивается на языковых системах вне контекста.

Коммуникативная компетенция, с другой стороны, рассматривает использование языка в различных ситуациях, в данном случае в ситуациях делового общения. Так как типичными ситуациями делового общения являются разговоры по телефону, переговоры, встречи, презентации, деловая переписка, представляется возможным предположить, что в этом смысле деловой дискурс сводится к разговорной и письменной речи.

Е. Френдо [6] приводит убедительный пример, сравнивая лингвистическую компетенцию, как набор отдельных кирпичиков, с коммуникативной, в процессе которой из отдельных кирпичиков складывается целый дом. При этом, следует учитывать, что участники дискурса могут общаться в различных контекстах, что оказывает влияние на стиль общения и может быть неформальным, нейтральным либо формальным.

В процессе преподавания и изучения делового английского весьма актуальны вопросы межкультурной коммуникации. В данном контексте важен не только сам факт осознания межкультурных различий между странами и регионами мира, но и их проекция на мир деловых коммуникаций, как то сам факт понимания и принятия различий в стиле делового общения, управленческих подходах, которые находятся в прямой зависимости от устоявшихся культурных и поведенческих стереотипов. Таким образом, осознание особенностей коммуникаций с представителями других культур самым непосредственным образом влияет на успешность делового дискурса. Речь может идти о подходах к ведению переговоров, к учету межкультурных особенностей при слиянии или приобретении компаний, открытие представительств за рубежом, назначение иностранного управляющего на руководящую должность, пр.

Многие исследователи [5,6] особо выделяют важность межкультурных коммуникаций именно в эпоху глобализации. Несмотря на то, что по мере глобализации многие различия стираются, тем не менее, в странах и регионах мира все еще остаются актуальными многие обычаи и традиции, нормы общения. То, что считается допустимым в одной культуре, может считаться неприемлемым и даже оскорбительным в другой культуре.

Некоторые культурные различия поверхностны и относительно просты для понимания и восприятия, как например манера одеваться, кулинарные предпочтения. Однако, глубинные культурные различия не всегда так очевидны.

В каждой культуре имеет место быть определенный способ мышления, своя система ценностей и предпочтений.

Признанные исследователи в данной области Ф.

Тромпенарс и К. Тернер [10] определили ключевые факторы, влияющие на межкультурные различия в процессе деловых коммуникаций. Результаты их исследования основаны на данных опроса сорока шести тысяч руководящих работников из сорока стран мира. Данные авторы выделяют семь пар признаков, определяющих разноеобразие между представителями различных культур: универсализм – специализация; индивидуализм – коллективизм; специфичность (разграничение личного и общественного пространства) – диффузность (совмещение общественного и личного пространства); нейтральные культуры – эмоциональные культуры; культура достижений (меритократия) – культура принадлежности к определенной группе (непотизм); последовательное отношение к времени – синхронное отношение к времени; внутренняя мотивация – внешняя мотивация. При этом, на каждую пару признаков авторы приводят примеры межкультурных различий разных стран и регионов мира, что позволяет преподавателям делового английского учитывать проблематику межкультурной коммуникации в процессе преподавания делового английского.

Важным фактором в обучении английскому языку делового общения является специфика контингента обучающихся. Основное различие проводится между обучающимися, не имеющими предварительного опыта делового общения (pre-experienced, pre-service learners) и обучающимися с определенным опытом ведения бизнеса (experienced, in-service learners), которые имеют четкое представление о своих языковых потребностях.

В любом учебном процессе переплетаются как внутренние, так и внешние мотивы. Эффективность всего процесса зависит от того, насколько высока мотивация овладения определенным объемом знаний. Осознание внутренней потребности студентами представляется главной движущей силой в процессе формирования будущей профессионала и основным стимулом учебной деятельности. Познавательные, социальные, профессиональные мотивы являются определяющими при освоении практически любой сферы деятельности. Внешняя мотивация к овладению английского языка делового общения, в контексте высшего образования, проистекает, в большей части, из необходимости успешной сдачи итоговой аттестации, положительные результаты которой могут повысить конкурентную способность обучающегося на рынке труда.

В контексте высшего образования мотивация обучающихся достаточно высока. Во-первых, они достаточно четко понимают, что в условиях глобализации их карьера в значительной степени зависит от уровня владения английским языком делового общения в качестве практического инструмента для успешной профессиональной реализации. Для успешного взаимодействия в мире бизнеса они должны владеть такими компетенциями,

как ведение деловой переписки, участие в переговорах, презентациях, равно как и обладать навыками социального взаимодействия с участниками делового дискурса. Во-вторых, в настоящее время все больше и больше учебных дисциплин преподаются на английском языке, и, соответственно, курсовые и дипломные работы пишутся на английском. В-третьих, в рамках программ академической мобильности, обучающиеся имеют возможность получить диплом зарубежного высшего учебного заведения, для которого требуется владение языком, как минимум, на уровне B2 [9]. Наконец, освоение программы делового английского в высшем учебном заведении предполагает прохождение текущей, промежуточной и итоговой аттестаций, что является дополнительным одновременно источником как и внешней, так и внутренней мотивации.

С учетом приведенных выше факторов, авторы рабочих программ дисциплины «Иностранный язык делового общения», как правило, исходят из того, что обучающиеся по направлению подготовки вполне мотивированы к изучению английского языка делового общения, хотя на данном этапе не вполне определились со сферой своей будущей профессиональной деятельности, и, следовательно, не полностью осознают свои потребности в контексте английского языка делового общения. Тем не менее, они осознают важность английского языка в качестве средства делового общения в условиях глобализации и его актуальность для их будущей карьеры. В этой связи осуществление учебной деятельности базируется, в большей степени, на реальных проблемных бизнес-ситуациях и принципах их дискуссионного решения, что значительно повышает уровень мотивации студентов. Именно поэтому рабочие программы дисциплины «Иностранный язык делового общения» направлены на освоение компетенций, присущих для всех сфер делового общения.

В процессе преподавания делового английского достаточно часто возникает ситуация, когда преподаватель, в дополнение к формированию у студентов перечисленных выше компетенций, сталкивается с необходимостью введения и объяснения еще не известных студентам концепций, встречающихся в ситуациях делового общения. С учетом того, что студенты высших учебных заведений на этапе обучения английскому языку делового общения, как правило, не имеют предварительного опыта общения в сфере бизнес коммуникаций, а лишь обладают некоторыми теоретическими знаниями, полученные посредством лекций и семинаров, ведение данной дисциплины предполагает знание преподавателем основных реалий бизнеса. То есть, в данном контексте обучения роль преподавателя не ограничивается развитием лингвистической и дискурсивной компетенций; в значительной степени преподаватель становится своего рода проводником, вводящим обуча-

ющихся в мир деловых коммуникаций.

Т. Дадли-Эванс и С. Джон [4,5] отмечают, что «не может быть легко определяемой совокупности лексики и грамматики, которая отличает деловой английский от других разновидностей английского». Формирование коммуникативной компетентности студентов в дисциплине иностранный язык делового общения направлено на решение проблемных бизнес-ситуаций (case studies), моделирование ситуаций реального общения (simulations) и участие обучающихся в ролевых играх (role plays). В процессе решения подобных задач обучающиеся повышают уровень своей языковой и коммуникативной компетенции,

Т. Дадли-Эванс и С. Джон [4,5] используют термин «жанр» для описания «класса коммуникативных событий, участники которого разделяют одну и ту же коммуникативную цель». Основные характеристики жанра должны соответствовать общей коммуникативной задаче, формату и структуре, и, не в последнюю очередь, целевой аудитории. Таким образом, любой пример письменной или устной коммуникации может быть идентифицирован как прототип определенного жанра.

При выборе методик преподавания делового английского необходимо, прежде всего, учитывать тот факт, что, по большей части, это функциональный язык, который обслуживает дискурс в сфере бизнес-коммуникаций. В этой связи, большинство исследователей и практиков в этой области отдают предпочтение коммуникативным методикам изучения и преподавания (Communicative Language Teaching).

Основополагающим принципом коммуникативных методик является сфокусированность, в большей степени, на смысле и функции, нежели на оформлении речевого взаимодействия. В контексте делового английского акт коммуникации считается успешным, когда все участники поняли друг друга и пришли к консенсусу. В рамках коммуникативных методик язык рассматривается не как определенный запас слов и грамматических правил, а, в большей степени, как средство общения в той или иной коммуникативной ситуации. Акцент уделяется использованию языка в конкретных ситуациях общения, а не правильности речевой деятельности с точки зрения языковых систем. Не следует, однако, считать, что коммуникативные методики полностью игнорируют языковую составляющую. Работе с языковыми системами уделяется должное внимание, но в непосредственной связи с определенными ситуациями общения. Так, например, при формировании функционального навыка ведения переговоров на деловом английском, уместно ввести либо закрепить, в зависимости от уровня обучающихся, навыки использования сослагательного наклонения различных типов.

На практике преподаватели выбирают методику обучения на основании своего опыта и стиля обучения, доступных технических и дидактических ресурсов, и не, последнюю очередь, от потребностей обучающихся и их уровня общей лингвистической компетенции.

Коммуникативные методики обучения иностранному языку не ограничиваются грамматической или лингвистической компетенцией. Их основной задачей является вовлечение обучающихся в прагматическое использование языка в значимых целях. Изучение языковых систем не представляется самоцелью, а является инструментом, необходимым для выполнения коммуникативной функции. В данном контексте временами беглость приобретает большее значение, чем точность, так как язык используется в контексте решения конкретных ситуаций в условиях, максимально приближенных к реальной жизни.

Подобный подход к изучению иностранного языка предъявляет повышенные требования к преподавателям, для которых этот язык не является родным и для тех, кто не обладает достаточно высоким уровнем лингвистической и коммуникативной компетенций. Ситуация, когда обучающимся объясняют грамматические правила или вводят новые лексические единицы, закрепляя их в многочисленных упражнениях, чтение и пересказы текстов, заучивание диалогов, довольно комфортна для таких преподавателей. В этой связи стоит отметить, что в последнее время наблюдается тенденция повышения лингвистической и коммуникативной компетенций преподавателей делового английского. В значительной степени этот факт связан с тем, что дисциплина «английский язык делового общения» входит в программу обучения большинства российских вузов, соответственно, в рамках повышения профессиональной квалификации проводятся многочисленные курсы, семинары, тренинги, в том числе по использованию передовых средств обучения с использованием современных технологий.

В данной связи представляется, что наиболее эффективной коммуникативной методикой в преподавании делового английского является методика «заданий ориентированного обучения и преподавания» (Task Based Learning & Teaching/TBLT), автором которой является Дж. Уиллис [11]. В рамках этой методики лингвистическая, коммуникативная и межкультурная компетенция формируются в процессе выполнения определенных задач. В соответствии с этим подходом, взаимодействие обучающихся в ситуации реального общения становится более плодотворным, поскольку они вовлечены в выполнение реальных значимых задач. Благодаря методике TBL/T процесс обучения иностранному языку становится максимально приближенным к ситуациям реальной жизни. В данной методике язык рассматривается не как самоцель, а как средство выполнения определенной

задачи. Применение методики TBLT способствует повышению мотивации студентов в овладении иностранным языком, осознанию осмысленности учебной деятельности, так как в процессе обучения они решают задачи, непосредственно связанное с их потребностями и целями.

Так как методика TBL/T направлена на развитие компетенций обучающихся в ситуациях, максимально приближенных к реальной жизни, основой каждого занятия является использование аутентичных материалов, таких как газетные или журнальные статьи, блоги, видео, фильмы, подкасты, лекции. Задача преподавателя, кроме подбора аутентичных материалов, состоит в том, чтобы на их основе разработать задания для обучающихся. Это могут быть симуляции, ролевые игры, тематические исследования, дискуссии и т.д. На этапе решения заданий обучающиеся взаимодействуют в группах. Преподаватель на данном этапе выступает скорее в роли наблюдателя, записывая типичные ошибки обучающихся с целью их дальнейшего анализа либо помогая им решению возникающих языковых сложностей.

Уроки TBL/T сосредоточены вокруг учащихся, поскольку они используют свой существующий языковой потенциал для выполнения задания. Учитель следит и отмечает возникающие проблемы. Только после выполнения задания учитель начинает действовать в качестве помощника. Таким образом, процесс обучения переходит от учителя к ученику. Типовой урок по методике TBL/T состоит из следующих этапов: предварительное задание (pre-task), процесс выполнения заданий (task cycle), отработка лингвистических компонентов (language focus).

На предварительном этапе преподаватель вводит проблематику задания, активизирует схемы взаимодействия и дает четкие инструкции по выполнению задания. При этом преподаватель четко объясняет, что ожидается от обучающихся на каждом этапе его выполнения. В процессе выполнения задания обучающиеся работают в парах или небольших группах, готовясь к сообщению и обоснованию решения поставленной задачи обучающимся либо устным, либо письменным способом. На этом этапе преподаватель действует как наблюдатель, отслеживая и фиксируя лексические пробелы и грамматические ошибки и оказывая помощь в решении возникающих языковых проблем. По выполнении занятия, обучающиеся представляют и обосновывают решение поставленных задач. Следующий этап, отводится на отработку лингвистических компонентов: вводятся и закрепляются новые речевые образцы, устойчивые словосочетания типичные для решения поставленной задачи. На последнем этапе преподаватель вносит некоторые изменения в задание или в способ представления решения с тем, чтобы обучающиеся имели возможность использовать введенные и закреплённые речевые образцы в ситуации, максимально приближенной к реальному

деловому общению. Использование данной методики способствует раскрепощению обучающихся в использовании имеющихся языковых средств и повышению их самооценки. В результате прохождения всех этапов цикла выполнения задания уровень их лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенции заметно возрастает.

Подход TBL/T является наиболее эффективным в преподавании и изучении делового английского, поскольку в нем основное внимание уделяется смыслу, успешности коммуникации, а не ее языковому оформлению. Как и в мире делового общения, в рамках данной методики язык является средством выполнения определенных задач, а не самоцелью. То есть целью использования языка является не общение, как таковое, а решение возникающих задач в процессе бизнес коммуникаций. Обучающиеся приобретают навыки делового общения через взаимодействие при выполнении определенной задачи. С педагогической точки зрения, выполнение задания в позитивной учебной среде снимает языковые барьеры и боязнь совершать ошибки в процессе коммуникации и поднимает самооценку обучающихся.

В силу того, что коммуникативные методики предполагают максимальное приближение к реальной проблематике и ситуациям делового дискурса, использование аутентичных материалов приобретает ключевое значение. Эффективность данной методики напрямую зависит от решения поставленных задач в их естественном контексте, с учетом потребностей обучающихся.

Кроме того, использование аутентичных материалов в процессе обучения деловому английскому способствует повышению мотивации обучающихся. Студенты нелингвистических вузов без опыта работы в бизнесе вряд ли могут быть мотивированы устаревшим контентом. Большое значение имеет и тематика изучаемого материала. В силу отсутствия опыта в мире бизнеса, они, прежде всего, восприимчивы к таким темам, как карьера, личное и профессиональное развитие, предпринимательство, маркетинг и реклама, т.п.). Харизматичные лидеры бизнеса, истории их успеха вызывают неподдельный интерес обучающихся и их мотивацию к овладению английским языком делового общения. В настоящее время в открытом доступе нет недостатка в аутентичных источниках материалов, таких как YouTube, социальные сети, газеты и журналы, фильмы, книги. У преподавателя есть возможность выбрать и адаптировать аутентичные материалы и на их основе создавать задания, делающие занятия деловым английским более увлекательными и мотивирующими, максимально приближая контент рекомендованных учебных изданий к реалиям и ситуациям делового общения.

Важным аспектом в процессе преподавания делового

английского в нелингвистическом вузе является подход к использованию учебных материалов. Прежде всего следует принимать во внимание определенные институциональные ограничения, налагаемые планом учебно-методической работы, в котором четко прописано, какие учебники и учебные пособия могут быть использованы преподавателем в процессе преподавания дисциплины.

В данной связи стоит отметить, что в последние годы появились УМК для преподавания делового английского обучающимся без предварительного опыта делового общения, учитывающие особенности данной целевой аудитории. Авторы таких пособий учитывают специфику данной категории обучающихся, с особым вниманием подходя к выбору актуальной для них тематики, используют аутентичные тексты и отдают предпочтение продуктивным видам речевой деятельности над рецептивными. Кроме того, творчески мыслящий преподаватель всегда имеет возможность расширить рамки задания учебного пособия, прежде всего путем персонализации, то есть обращения к личному опыту обучающихся.

Однако, в условиях глобализации и невероятной скорости изменений, происходящих в мире, учебники и учебные пособия все же отстают от современных реалий. В этой связи использование аутентичных материалов становится особо значимым в целях придания процессу обучения актуальности и связи с реальной жизнью, что значительно повышает мотивацию обучающихся. Преподаватель может отобрать интересный и относящийся к тематике курса материал и, если необходимо, его адаптировать; либо дать задание обучающимся провести собственное исследование и представить его выводы остальным обучающимся.

Прежде всего стоит отметить, что такие материалы обладают характеристиками спонтанности. Они не содержат конкретные устойчивые словосочетания по тематике текущего учебного модуля, а представляют образец аутентичного материала, с которым обучающийся может столкнуться в будущем. Во-вторых, такие материалы вводят обучающихся в реальные ситуации, возникающие в мире бизнеса. Они актуальны в силу того, что существуют в данный момент и являются предметом обсуждения бизнес-сообщества. В-третьих, аутентичные материалы могут быть использованы для введения контента, соответствующего потребностям обучающихся определенного направления подготовки и отсутствующего в рекомендованном учебном пособии. Не в последнюю очередь, следует учитывать тот факт, что работа с аутентичными источниками является дополнительным стимулом к изучению языка и повышает самооценку обучающихся.

Аутентичные материалы не сводятся только к про-

смотрю фильму и прослушиванию подкастов, чтению газетных и журнальных статей. Это может быть годовой отчет публичной компании, финансовый отчет, биржевая сводка, протокол заседания, текст соглашения, пресс релиз, деловое письмо, графики, диаграммы, рекламные объявления, т.п. Так как для делового английского свойственны некоторые черты общего английского, например, тематика, связанная с путешествиями (перелеты, визы, проживание в отеле), уместно, в качестве аутентичных материалов, использовать образцы авиабилетов, меню, брошюры отелей и туристских информационных центров.

В заключение, хотелось бы еще раз подчеркнуть

практическое значение преподавания деловому английскому для обучающихся высших учебных заведений вне зависимости от направления подготовки.

Владение деловым английским в условиях глобализации становится все более значимым фактором для успешного осуществления бизнес коммуникаций. Успех преподавания данной дисциплины в нелингвистических высших учебных заведениях напрямую зависит от того, насколько тщательно отобраны учебно-методические материалы с учетом особенностей целевой аудитории. Особо важным моментом в этой связи представляется использование аутентичных материалов, что в значительной степени повышает мотивацию обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Brieger N. Teaching Business English Handbook. – York: York Associates Publications, 1997. – 192 p.
2. Brown, D. (2014) Principles of Language Learning and Teaching, 6th edition. – White Plains: Pearson Education, Inc., 2014. – 395 p.
3. Donna, S. Teach business English: учебное пособие. – Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2000. – 370 p.
4. Dudley Evans, T. Genre Analysis and ESP. English Language Research Journal. 1987. No 1. pp. 1-9.
5. Ellis M. Teaching Business English / M. Ellis, C. Johnson. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 237 p.
6. Frendo, E. How to teach business English. – Harlow: Pearson Education: Longman, 2007. – 162 p.
7. Nelson, M.A Corpus-Based Study of Business English and Business English Teaching Materials. PhD Thesis. – Manchester, University of Manchester, 2000. – ULR: <http://users.utu.fi/micnel/thesis.html>
8. Pickett D. The Sleeping Giant: Investigations in Business English, Language International. 1989. No 1. pp 5-11
9. The Common European Network of Reference for Languages. Language policy. Council of Europe portal. – ULR: https://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CECR_EN.pdf
10. Trompenaars F., Hampden-Turner C. Riding the Waves of Culture. – Understanding Cultural Diversity in Business. L., 1997. – 276 p.
11. Willis D., Willis J. Doing Task-Based Teaching. - Oxford University Press, 2007. – 294 p.

© Кузнецова Татьяна Николаевна (tatiana.lareva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ли Жомэй,

преподаватель, доцент, Шаньдунский гидротехнический институт, пр. Шаньдунь, г. Жичжао, Китай
47374351@qq.com

DIDACTIC ASPECTS OF DESIGNING IN LITERATURE LESSONS AT THE LEVEL OF BASIC GENERAL EDUCATION

Li Ruomei

Summary: The Author studies the forms of project work and the possibilities of their practical application in the classroom. The purpose of the study is to justify the feasibility of using the project method in literature lessons in high school. The scientific novelty consists in demonstrating the advantages of using the project method on the example of studying different sections of the school literature course. The results of the study showed that project activity is a method that contributes to the formation of key competencies of students, as well as providing not only the consolidation and activation of the passed material, but also stimulating the development of creative abilities of students.

Keywords: projection, project method, literature lessons, Russian literature, creative approach, teaching methods, secondary school.

Аннотация: Автор изучает формы проектной работы и возможности их практического применения на уроках. Целью исследования является обоснование целесообразности применения метода проектов на уроках литературы в средней школе. Научная новизна заключается в демонстрации преимуществ использования проектного метода на примере изучения разных разделов школьного курса литературы. Результаты исследования показали, что проектная деятельность является методом, способствующим формированию ключевых компетенций учеников, а также обеспечивающим не только закрепление и активизацию пройденного материала, но и стимулирующим развитие творческих способностей обучающихся.

Ключевые слова: проектирование, метод проектов, уроки литературы, русская литература, творческий подход, методы обучения, средняя школа.

Главной задачей российской образовательной политики является модернизация учебного процесса. К эффективным методам современного обучения данным стандартом отнесены методы организации проектной и исследовательской деятельности школьников, которые позволяют формировать умения самостоятельно добывать новые знания, работать с информацией, формулировать выводы, а также строить умозаключения.

Ориентация на данный вид деятельности включена в программы всех школьных предметов. Педагогическую целесообразность применения проектных технологий подчеркивает создание такого вида деятельности, который направлен на формирование культуры умственного труда учеников. Образовательный стандарт предъявляет к учителю требования самостоятельно овладеть методикой проектов, а также обучить такой методике своих учеников.

Таким образом, **актуальность** предлагаемой работы обусловлена необходимостью в соответствии с целью модернизации учебного процесса задействовать в обучении эффективные современные методы, одним из которых, в частности, является метод проектов, который способствует росту качества образовательного процес-

са и эффективному развитию компетенций учителя и учащихся.

В соответствии с целью обоснования целесообразности применения метода проектов на уроках литературы предполагалось решение следующих **задач**: 1) проанализировать различные подходы к трактовке метода проектов; 2) рассмотреть возможные формы проектов, а также этапы реализации метода проектов на уроках; 3) на основе анализа теоретических аспектов сделать вывод о том, на каком этапе изучения темы наиболее целесообразно использовать метод проектов; 4) разграничить роли учителя и учеников в процессе выполнения проектной работы; 5) показать преимущества использования метода проектов на конкретных примерах изучения разных разделов курса литературы в школе, а также предложить возможные результаты проектной деятельности в рамках данных разделов.

В соответствии с характером поставленных задач в работе были использованы следующие **методы исследования**: анализ научной и методической литературы, индуктивный и дедуктивный методы для формулировки выводов.

Теоретической базой исследования являются теоретические положения, изложенные в учебно-методическом пособии М.А. Ступницкой и в работах Е.С. Полат, посвящённых использованию современных технологий в образовании, анализ современных образовательных технологий Г.К. Селевко. **Материалом для исследования** выступили также методические разработки и статьи учителей-практиков, в частности, И.А. Беловой и И.А. Ральниковой, в которых описаны конкретные результаты апробации метода проектов в школе на уроках литературы.

Практическая значимость статьи состоит в том, что её результаты, материалы и общие выводы могут быть использованы в работе учителей-практиков на уроках литературы, а также при подготовке к выступлениям на конференциях в рамках темы исследования.

Проект в широком понимании – это замысел (например, архитектурный проект здания), однако проектом выступает и сама последовательность шагов от замысла к реализации, которая завершается получением некоторого продукта. Исследователь К.Н. Поливанова для разграничения понятий считает, что проектом можно именовать весь путь от идеи до получения продукта, а воплощенная в любых формах идея или замысел – это эскиз [10, с. 61].

Также имеется мнение, что проект является целенаправленным управляемым изменением, фиксированным во времени [7, с.17]. Как считает М.А. Ступницкая [7], проект – это работа, призванная решить определенную проблему при помощи самого оптимального способа.

Сущность проектного метода обучения раскрыта в работах В. В. Гузеева [2, с.109]. Данный автор определяет, что именно метод проектов позволяет в полном объеме реализовать проблемное обучение. Структура проектной деятельности, по В.В. Гузееву, такова: учителю нужно занять позицию руководителя учебной группы, определив для детей необходимые результаты, а также поставив цель работы. Внутри проектной деятельности ученики должны быть максимально самостоятельны: они определяют этапные задачи, выявляют алгоритм их решения, а также производят коррекцию собственной деятельности.

Другим автором, Г.К. Селевко, проект позиционируется как составляющая часть учебного процесса. Исследователь приходит к выводу, что метод проектов может быть:

- вариантом технологии проблемного обучения;
- комплексным обучающим методом, дающим возможность создать условия для индивидуального обучения и позволяющим ученику развить навыки самостоятельной работы в таких видах дея-

тельности, как планирование, организация и контроль;

- способом группового обучения;
- способом организации творческой деятельности учеников [6, с. 32].

И.Д. Чечель считает, что исследовательский проект, который является формой научного творчества учеников, должен занять значимую позицию среди современных педагогических технологий. По мнению исследователя, цель данной технологии в процессе обучения – освоение новых способов человеческой деятельности в обществе, путём использования уже имеющихся знаний и приобретения новых в рамках реализации проектного задания[9, с. 8].

Теоретическую основу метода проектов разработывала в своих трудах Е.С. Полат [4, с. 25]. Так, по ее мнению, метод проектов выступает способом достижения дидактической цели посредством детальной разработки, результат которой должен носить практический характер и быть обязательно оформленным. Чтобы получить указанный результат, учеников нужно научить самостоятельному мышлению, поиску различных способов решения проблемы, применять знания из разных областей, сформировать у них умения строить прогнозы своей деятельности.

Рассмотрим основные виды проектов, используемых педагогом в современной школе.

В зависимости от доминирующей деятельности можно выделить следующие типы проектов:

1. Исследовательские проекты.
Здесь ученикам необходимо актуализировать тему, определить ряд этапных задач, выдвинуть гипотезу и проверить ее, а также обсудить результаты, полученные в ходе работы. В данном виде проекта могут быть использованы такие методы, как социологический опрос, моделирование, лабораторный эксперимент.
2. Информационные проекты.
В рамках таких проектов отбирается информация, описывающая или характеризующая какой-то объект, затем такая информация подвергается анализу и выносится на обсуждение. Подобные проекты публикуются в печати или в сети Интернет.
3. Творческие проекты.
Здесь возможно применение нетрадиционного подхода к оформлению результатов. Ведущими методами здесь могут выступать театрализация, изучение произведений различных видов искусств и пр.
4. Ролевые проекты.
Роли распределяются между участниками проек-

та, причем персонажи, которых они представляют, могут быть как реальными, так и придуманными. К результату проекта его участники приходят только в финале проекта.

5. Практико-ориентированные проекты.
Целями данного проекта выступают социальные интересы самих участников проекта или внешнего заказчика.

Также, в соответствии с предметно-содержательной областью выделяют:

- монопроекты в рамках одной области знаний;
- межпредметные проекты на стыке различных областей.

В соответствии с координацией проекта они могут быть:

- с открытой координацией (жесткий);
- с закрытой координацией (гибкий).

В соответствии с количеством участников проекты могут быть:

- индивидуальными;
- парными;
- групповыми.

Исследуя различные подходы к понятию метода проектов, можно заключить, что позиции авторов совпадают в следующем: все они считают проект инновационным способом организации обучения, а также способом организации самостоятельной деятельности учеников.

Технология организации проектной деятельности состоит из:

1. характеристики этапов работы над проектом;
2. матрицы согласования этапов технологии и УУД для основной школы;
3. методических рекомендаций к проекту [10, с. 72].

Среди этапов проекта нужно обозначить:

- подготовительный, включающий подготовку проектного задания, на котором изучают общественное мнение, ставят и формулируют проблему, определяют причины ее существования, конкретизируют цели и задачи проекта, а также выявляют социальный аспект проекта;
- технологический, на котором разрабатывается план самостоятельной проектной деятельности, уточняется его содержание, расписываются роли и действия среди участников проектной деятельности, выявляются возможности и места получения информации, устанавливается система оценки, а также то, каким способом будут получены результаты;
- завершающий, на котором представляется презентация проекта и проводится его экспертиза,

в также осуществляется самооценка и рефлексия результатов [3, с. 41].

Проектная деятельность является достаточно трудоемкой. Почему педагоги предпочитают применять в своей деятельности проектный метод? Скорее всего, причина заключается в том, что на уроках литературы у школьников развивается самостоятельность, творческая активность. Используя данный метод, педагог позиционирует учеников уже как субъект учебной деятельности, при этом, сам он выступает как консультант. Данная форма контроля имеет ряд преимуществ, так как дает возможность потенцировать учебный интерес детей и работу их мысли.

Проектная работа также предполагает возложение ответственности на самого ученика.

Целесообразно вводить в учебный процесс проектную деятельность после того, как тема уже была изучена. Речь идет о творческом уровне обучения, перед которым проводится значительная, кропотливая работа, связанная с закреплением и активизацией материала на репродуктивном этапе.

Литература в школе — это предмет, предполагающий на протяжении всего ее изучения раскрыть перед учащимися мир книги, обучить последних глубокому анализу творческого произведения, развивать у них эстетический подход. Исторический и хронологический подход к изучению литературы в рамках определенных тем дает возможность ученикам представить себе развитие литературного творчества в качестве процесса.

Кроме того, применение метода проекта на уроках литературы дает возможность развивать навыки практического подхода к изучению литературных произведений. Для повышения интереса учеников к проектной деятельности учителя литературы используют ряд игровых, творческих и исследовательских методов.

Повышение мотивации к обучению на уроках, где используется проектный метод обучения, предполагается за счет внедрения бесед, дискуссий, творческих заданий. Именно литература представляет собой благодатную почву для внедрения обучения с помощью разработки и реализации проектов. Данный проектный метод позволяет также повысить уровень читательского интереса учеников, а также расширить их читательский кругозор. Дети-участники проекта, как правило, начинают испытывать желание изучить нечто новое и интересное, повышают объем своих знаний и стараются добыть их самостоятельно.

Результатом проекта выступает развитие у учащихся умения координировать свои действия в групповой

работе, определить недостаток знаний и пути их пополнения. Также дети учатся быстро решать проблему, учитывая мнение участников обсуждения, прислушиваться к оппонентам и формулировать грамотный ответ на возражения. Интересно построенная работа в группах дает ученикам возможность ощутить всю глубину предмета, расширить свой кругозор. Учитель же, в свою очередь, сможет повысить качество знаний учеников и обозначить перспективы дальнейшего обучения литературе с учетом нового уровня развития своих учащихся.

Соответственно, проектную деятельность можно считать перспективным способом обучения в современной школе, который дает возможность масштабно использовать информационные технологии на уроках, а также стимулировать самостоятельную работу учеников и обеспечить лично-ориентированный подход в обучении. Однако важно, чтобы учитель грамотно вводил проектные методы в стандартную структуру обучения литературе.

Применение метода проекта возможно уже на уроках в пятом классе, так как творческое развитие учеников данного возраста достаточно высоко. Дети стремятся к совместной творческой работе, и в результате продуктами их деятельности могут стать стенгазеты, видеофильмы, а также сценарии праздников и пр.

Ученики с интересом идут на уроки, форма которых необычна, их интерес позволяет учителю эффективно решить ряд сложных образовательных задач. В частности, проектный метод позволяет учителю дать ученикам пятого класса навыки работы с текстом: выявлять его жанровые особенности, структурировать произведение, анализировать эпизоды и пр. Эта задача с успехом может быть решена, если в урок будет введено задание, предполагающее создание комиксов. Для выполнения такого задания дети должны на основе чтения текста создать рисунки, которые могут продемонстрировать характер персонажей. Наибольший эффект такая работа принесет в группе, где дети самостоятельно распределяют свои роли.

Если речь идет об уроках в классах старше пятого, то дети должны получать задания сложнее. Например, в 7 классе ученики должны не только самостоятельно изучить произведение, но и рассмотреть его в контексте эпохи.

Когда изучаются обзорные темы, такие как, например, «Духовная литература», использование метода проектов целесообразно, так как это достаточно трудный раздел литературного курса. Данные темы позволяют ученикам получить знания о крупных явлениях отечественной литературы и сформировать собственное отношение к развитию литературного процесса.

Изучая раздел «Духовная литература», учащиеся могут получить задание написать сценарий лекции для посетителей библиотеки по «Житию Сергия Радонежского» Епифания Премудрого. Основой проекта выступает ролевая игра, где дети выступают «историками», «литературоведами», «искусствоведами». Ученикам нужно самостоятельно найти исторические сведения об эпохе, в которую жил Сергей, прокомментировать текст, поработать над музыкальным и художественным оформлением, выбрать отрывки для выразительного чтения.

Творчество в проектной деятельности может быть реализовано и индивидуально. Традиционным сочинениям на литературную тему можно придать практическую направленность. Например, это может быть написание статей для хрестоматий или литературных альманахов. Серьезность поставленного задания определяет высокий уровень мотивации учеников [3, с. 46].

В большинстве случаев результатом всей учебной деятельности учеников на уроке литературы выступает итоговое сочинение, подготовку к которому они осуществляют на каждом уроке, описывая различные предметы, обучаясь аргументировать и подтверждать свою точку зрения, определяя тему, проблему, антитезу и пр. Очень многим детям работа над сочинением дается нелегко. Чтобы они могли научиться грамотно работать над сочинением, учитель может в течение всего обучения литературе использовать парный метод работы. Именно обсуждая проблемы раскрытия темы во время работы друг с другом, дети могут успешно составить план работы, подобрать аргументы, поработать с критической литературой и пр.

Данный вид проектной деятельности даст возможность детям увидеть, что на одну проблему может быть несколько точек зрения, а также научит их формулировать аргументы, чтобы отстаивать собственную позицию или принять позицию оппонента. Здесь может иметь место применение ролевых проектов, где дети играют ту или иную роль. При этом, каждый из участников такого проекта может занять позицию другого и играть уже противоположную роль, используя уже собственные аргументы. [3, с. 49].

Подобные уроки-проекты достаточно зрелищны. В частности, итоговая читательская конференция в 8-ом классе может проводиться в форме «литературной гостиной», где встречаются представители разных эпох и литературных направлений.

Также в процессе выполнения исследовательских проектов ученики могут научиться работать с различными источниками. Это научные мини-исследования, которые предполагают актуализацию темы, позволяют определить проблему, сформулировать гипотезу, провести

ее всестороннее обсуждение и формирование выводов. Такие проекты можно осуществлять уже в 7-ом классе, когда ученики приобретают достаточный читательский опыт. Так, при изучении раздела «Героический эпос» на финальном занятии можно предложить детям реализовать исследовательский культурологический проект: «Общее и различное в жизненном укладе скандинавов и древних славян». Данный проект поможет детям осознать единство мировой литературы.

Еще один вид проектов – прикладные. Они способствуют развитию умения координировать свои действия, соотносить их с определенной целью, осуществлять отбор самого существенного, необходимого для работы. Подобные проекты чаще всего имеют социальную направленность и обладают практическим характером [3, с. 51]. Учащиеся самостоятельно разрабатывают памятки, словарные статьи, справочные материалы и пр. Работу должна отличать новизна (субъективная или объективная) и научная или практическая ценность. Соответственно, структура таких проектов должна быть продуманной, а каждый этап работы должен быть вынесен на коллективное обсуждение. Так, если планируется провести урок-семинар, то ученикам необходимо разработать вопросник к нему, составить список литературы.

По причине ориентированности ФГОС на системно-деятельностный подход в обучении необходимы новые средства его реализации, среди которых проектирование позиционируется в качестве ведущей деятельности, формирующей умения самостоятельно получать новые знания, организовывать работу с информацией, формулировать выводы и умозаключения [8].

Новые педагогические технологии позволяют повысить ответственность ученика за процесс обучения, дают ему возможность почувствовать себя в качестве равноправного участника совместной с учителем деятельности.

За счет обращения к проектной методике в образовательном процессе можно организовать учет индивидуальных особенностей развития школьников, а также прочнее закрепить полученный на уроках материал.

Проектную деятельность в форме, доступной для учеников, можно использовать на любом уровне и в любом возрасте. Ребенок, который самостоятельно обдумывает и отбирает нужную информацию, закрепляет необходимый материал.

Учащиеся погружаются в проектную деятельность постепенно, и уже к старшим классам они должны овладеть методикой планирования, а также предвидеть результаты проекта. Целью технологии проектной работы выступает развитие культуры умственного труда

учащегося, который должен быть критичным, рефлексивным, стремиться самовыразиться и реализовать внутреннее «Я». Соответственно, за счет проектной технологии обеспечивается улучшение качества образования школьников, что повышает востребованность выпускников на рынке труда, их успешность в жизни, позволяет адаптироваться в динамичном социуме. Заслугой метода проектов можно считать то, что он способствует созданию ситуации успеха для всех учеников, без учета их способностей и личностных особенностей развития.

Практика учителей литературы демонстрирует, что применение метода проектов достаточно эффективно, так как он стимулирует интерес учеников к изучению предмета, развивает у них навыки самостоятельной, поисковой и творческой деятельности и, таким образом, способствует повышению качества знаний учащихся [1] [5].

Выводы

В результате всестороннего анализа метода проектов, являющегося инновационным способом организации обучения, подтвержден тот факт, что его использование на уроках литературы в средней школе является целесообразным, так как способствует реализации системно-деятельностного подхода в обучении, на который ориентирован ФГОС. Накапливая опыт использования проектного метода при изучении литературы, ученики смогут развить в себе все ключевые компетенции школьника (коммуникативную, культуроведческую, информационную, языковую, исследовательскую), что даст им возможность не только успешно сдать выпускные экзамены, но и стать востребованными специалистами и занять достойное место в обществе.

Конечно, в той или иной форме проектную деятельность можно использовать на любом уровне обучения и в любом возрасте, но начинать использование метода проектов на уроках литературы представляется наиболее целесообразным в пятом классе, так как к этому возрасту уровень развития творческих способностей обучающихся уже достаточно высок.

Наибольший эффект проектная деятельность приносит в группе, где дети самостоятельно распределяют свои роли, при этом учитель выступает только в роли консультанта, а субъектом учебной деятельности позиционируется ученик.

В статье были описаны возможности применения метода проектов на примере изучения конкретных разделов школьного курса литературы, в частности раздела «Духовная литература». Дальнейшие исследования в рамках темы предполагается проводить именно в на-

правлении анализа эффективности использования различных типов проектов с учётом изменяющихся возрастных психологических особенностей учеников разных

классов, а также в направлении описания возможных форм и результатов проектной работы при изучении тех или иных разделов курса литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова И.А. Методическая разработка на тему «Проектная деятельность учащихся на уроке литературы» [Электронный ресурс]. URL: <https://gigabaza.ru/doc/97777-p2.html> (дата обращения: 12.05.2020).
2. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. 206 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и систем повышения квалификации педагогических кадров. М. : Академия, 2000. 275 с.
4. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 368с.
5. Ральникова И.А. Использование метода проектов на уроках литературы как способ формирования ключевых компетентностей [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2011/10/30/metod-proektov-na-urokakh-literatury-i> (дата обращения: 12.05.2020).
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. / Г.К. Селевко. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.
7. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? М.: Первое сентября, 2010. 45 с.
8. ФГОС ООО. Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения 11 февраля 2020 г.).
9. Чечель И.Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов // Директор школы. 1998. №4. С.7-12.
10. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.:ФЛИНТА, 2014. 144 с.

© Ли Жомэй (47374351@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Провинция Шаньдун

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ОПТИМИЗАЦИОННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ

Манагаров Роман Викторович

К.п.н., доцент, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный

педагогический институт» филиал в г. Буденновске
managarov.roman@yandex.ru

SOME WAYS OF THE OPTIMIZATION METHOD SYSTEM OF TEACHING THE NON-LINGUIST STUDENTS TO READ TEXTS IN FOREIGN LANGUAGES

R. Managarov

Summary: The purpose of the article is to consider ways of the optimization method system of teaching the non-linguist students to read texts in foreign languages. The quality of teaching needs to be improved. Accordingly, the quality of teaching process can be improved by means of the optimization method system. Special attention in the article is paid to examples of working with some texts.

Keywords: optimization method system; non-linguist students; non-linguistic institutes; ways of teaching; optimization of teaching; foreign language; reading.

Аннотация: Целью данной статьи является исследование приемов оптимизационной методики обучения чтению студентов-нелингвистов на иностранном языке. Качество обучения иностранным языкам в вузах нелингвистического профиля нуждается в улучшении. Повысить качество целесообразно посредством оптимизации методики обучения в неязыковом вузе. Основное внимание в статье уделяется примерам работы с текстами на немецком языке.

Ключевые слова: оптимизационная методика; студенты-нелингвисты; нелингвистический вуз; приемы обучения; оптимизация обучения; иностранный язык; чтение.

Методика обучения иностранным языкам и культурам, как известно, никогда не стоит на месте. Постоянное и непрерывное развитие методической науки обусловлено неисчерпаемым богатством мысли учителей-предметников, педагогов-новаторов, ученых-теоретиков. Благодаря этим исследователям, теория обучения иностранным языкам регулярно пополняется новыми, интересными и актуальными в конкретный исторический период развития данными, фактами, подходами и обогащается креативными приемами, способами и средствами.

Интересен подход, выдвинутый Н.В. Барышниковым о плюрализации обучения языков и культур в современных условиях образования, о полипарадигмальности методических исследований [1,2].

В то же время следует учитывать тот факт, что некая единая концепция обучения все-таки необходима. Речь, разумеется, не идет о жесткой регламентации деятельности педагога в рамках «единственно верной» концепции, теории и подхода. Смысл идеи в том, чтобы в условиях полинаправленности или мультинаправленности современной лингводидактики сфокусироваться на конкретных, актуальных и целесообразных обучающих действиях, методах, подходах и приемах, которые позволят учителю действовать, то есть обучать детей интересно, познавательно, с пользой для жизни.

В данной связи мы говорим об оптимизации методики обучения в целом и об оптимизации методики обучения видам речевой деятельности, в частности. «Оптимизировать» в Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой означает «придать чему-нибудь оптимальные свойства, показатели; выбирать наилучший из возможных вариантов» [5:с.448]. Перекладывая смысл на теорию обучения иностранным языкам и культурам, отметим, что оптимизация предполагает некое улучшение, усовершенствование и, в то же время, упрощение обучения с целью повышения качества образовательного процесса.

О том, что качество обученности студентов-нелингвистов в области иностранных языков, далеко не идеально, известно, как мы полагаем, давно. Существуют различные пособия, учебники, монографии, диссертации и пр. литература относительно исследований данной проблемы. Многие исследования действительно заслуживают внимания и являются практико-применимыми. В то же время, преподаватели-практики нуждаются в методических пособиях, иных учебных материалах, помогающих ориентироваться в этом «плюрализме» мнений современной теории обучения иностранным языкам. В таких пособиях, которые будут предлагать конкретные способы организации учебного материала, содержать актуальные задания и упражнения по конкретной теме, учитывая факторы когнитивности, коммуникативности,

креативности [3: с. 4].

Особенно данная работа актуальна в области обучения иностранным языкам студентов вузов нелингвистического профиля. Практика показывает, что предмет «Иностранный язык» для большинства студентов таких вузов не интересен, отношение к нему как к предмету «для галочки», второстепенному и подчас скучному, и не нужному. Такое негативное отношение формируется не на пустом месте. Разумеется, что и мы преподаватели в каком-то смысле прикладываем руку к этому. Ситуация требует изменений. Занятия по иностранному языку лимитированы, времени, отводимого на овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, мало, поэтому занятия необходимо переформатировать: трансформировать теоретико-грамматический подход в практико-ориентированный. Осуществлять это необходимо в соответствии с повышением требований к ФГОС к уровню владения иностранным языком обучающимися всех типов учебных заведений [4: с.152]. В этом, как нам видится, и есть суть оптимизации современной методики.

Оптимизация в данной связи основывается на актуальных методах и подходах (коммуникативном, когнитивном, социокультурном, деятельностном и др.), но, в то же время, предполагает учет таких факторов, как отсутствие заинтересованности некоторых современных студентов в получении знаний, в прикладывании усилий для достижения положительного результата, неумении работать с книгой, словарем, отсутствие удовлетворенности от проведения исследовательской работы, рассеянности внимания и пр.

Следовательно, оптимизационная методика должна предложить такую модель обучения, которая будет способствовать повышению качества обучения в целом и конкретным видам речевой деятельности в частности.

В конкретном случае мы говорим об обучении чтению студентов вузов неязыкового профиля. Умение читать — одно из наиболее существенных умений, как представляется, если рассматривать неязыковой вуз. Зачастую практикум по чтению превращается в долгий и скучный процесс перевода со словарем, поиска ответов на вопросы. Такая деятельность для плохо владеющих иностранным языком студентов не интересна и не продуктивна в практическом смысле.

Рассмотрим некоторые приемы оптимизации методики обучения чтению в неязыковом вузе на материале следующих специально разработанных текстов для начинающих изучать иностранный язык.

Студентам предлагаются для ознакомления следующие тексты на немецком языке:

Maja ist 21. Sie kommt aus Berlin. Sie ist Studentin. Maja

studiert Medizin an Berliner Universität. Sie hat eine Familie: eine Mutter, einen Vater, einen Bruder und einen Hund. Majas Vater ist Ingenieur. Majas Mutter ist Ärztin. Majas Bruder Klaus lernt noch in der Schule. Und Majas Hund heißt «Kook». Er ist sehr lustig und klug. Maja hat ein Hobby. Sie bastelt gerne. Sie hat einen Freund Rascheed, sie studieren zusammen und er mag auch basteln.

Niko ist 27. Er kommt aus Tirana. Aber jetzt wohnt er in Amsterdam. Er arbeitet als Autofahrer. Er mag seine Arbeit. Niko hat eine große Familie. Sie treffen sich sehr oft, besonders wenn man albanische Nationalfeste feiert. Niko hat eine Frau. Sie heißt Luisa. Sie kommt aus Surinam. Sie ist 22. Sie arbeitet als Krankenschwester. Niko hat kein Hobby. Er arbeitet viel, es gibt keine Zeit für ein Hobby.

Lena ist 31. Sie ist Verkäuferin. Sie kommt aus Dnepr. Sie wohnt jetzt in Ontario. Sie ist verheiratet, ihr Mann ist Kanadier. Er arbeitet als Fußballmanager. Lenas Eltern wohnen in der Ukraine. Sie hat eine Mutter, einen Vater und eine Oma. Lena besucht ihre Familie im Sommer. Sie hat auch ein Hobby. Sie kocht gerne. Lena ist eine Fußballfreundin. Sie mag selbst Fußball spielen.

Tomasz kommt aus Polen, er ist 25. Er wohnt aber in Hamburg. Er arbeitet als Kellner. Er hat viele Freunde. Sie treffen sich oft und verbringen ihre Freizeit sehr lustig. Die Eltern von Tomasz wohnen auch in Deutschland, aber nicht in Hamburg. Er besucht sie, wenn er Freizeit hat. Tomasz Hobby ist Singen. Er mag Hip-Hop und rappt manchmal im Klub. Er spielt auch gerne Hockey.

Raheem ist Student, er kommt aus Jamaika. Er studiert Chemie in Frankreich. Raheem ist 22. Er ist Sportler. Er spielt Basketball und Fußball. Sport ist auch sein Hobby außer Studium. Raheem hat viele Freunde. Sie sind auch Studenten aus Mali, Senegal, Kroatien, Ungarn und sogar Peru. Raheem hat eine Mutter. Er liebt sie und unterstützt sie. Raheems Mutter wohnt in Jamaika.

Malika kommt aus Tunesien. Sie ist 28. Sie wohnt mit ihrer Familie in Deutschland, in Leipzig. Malikas Vater ist Professor. Er arbeitet an der Uni. Malikas Mutter ist Hausfrau. Sie hat auch 3 Brüder. Sie sind noch klein. Malika ist Sekretärin und Dolmetscherin. Sie ist verheiratet, ihr Mann heißt Samir. Er arbeitet mit Malika als Manager einer Privatfirma für Business und Übersetzen. Malika hat eine Tochter. Sie heißt Stella.

Peter ist 24. Er ist Fußballfan von Borussia Dortmund. Fußball ist sein Hobby. Er arbeitet als Elektriker. Peter hat eine Freundin, sie heißt Sonja und einen Freund Hans. Sie sind auch Fußballfans. Sie besuchen immer Fußballspiele von Borussia und unterstützen die Lieblingmannschaft.

Заметим, что данные тексты не переводятся дословно и не «вычитываются». На основании беглого просмо-

тровога чтения, мы предлагаем следующие задания:

1. Выберите правильный вариант перевода слова. Студенты просматривают, читают тексты про себя. Затем, ориентируясь на текст, находят нужное слово и озвучивают его. Можно работать в группе, индивидуально, парно, в формате викторины.

Текст 1: мастерить; университет; собака; изучать; семья; брат; веселый и умный; хобби; друг; студентка; инженер.

Текст 2: жить; медсестра; албанские национальные праздники; встречаться; жена; работать; хобби; работа.

Текст 3: играть в футбол; готовить; продавщица; футбольный тренер; родители; бабушка; любительницы футбола.

Текст 4: официант; проводить свободное время; родители Томаша; посещать, навещать; пение; читать рэп; играть в хоккей.

Текст 5: химия; играть в баскетбол; студент; мама; поддерживать; проживать.

Текст 6: работать в университете; домохозяйка; маленький; переводчица; менеджер; дочь; ее зовут.

Текст 7: футбольный фанат; электрик; подруга; футбольные игры; поддерживать.

2. Студенты просматривают тексты в течение определенного короткого отрезка времени. Затем им следует закрыть тексты и, слушая утверждение, определить, к какому персонажу относится то или иное утверждение. Можно работать в группе, индивидуально, парно, в формате викторины:

Er arbeitet als Autofahrer.

Sie hat eine Tochter, die Stella heißt.

Ihr Mann arbeitet als Fußballmanager.

Sie bastelt gerne.

Seine Mutter wohnt in Jamaika.

Er mag Hockey.

Seine Freundin heißt Sonja.

Sie besucht ihre Familie im Sommer.

Ihr Mann arbeitet mit ihr in einer Firma.

Er spielt Basketball und Fußball.

Seine Frau heißt Luisa.

Er ist Elektriker.

Seine Eltern wohnen nicht in Hamburg, aber in Deutschland.

Sie hat einen Freund Rascheed.

Er hat zwei Freunde, die Fußballfans sind.

Ihr Vater arbeitet an der Uni.

Er hat viele Freunde, die Studenten sind.

Er rappt mit seinen Freunden.

Kochen ist ihr Hobby.

Er hat keine Zeit für ein Hobby.

Ihr Hund heißt Kook.

3. Студенты снова просматривают в течение нескольких минут данные тексты и выполняют задания «правильно/не правильно следующее утверждение». Можно работать в группе, индивидуально, парно, в формате викторины.

Maja kommt aus Tunesien. Niko wohnt in Amsterdam. Lena ist 31. Tomasz wohnt in Bonn. Raheem studiert Pädagogik in Wien. Malika ist 28. Peter ist Fußballfan von Bayern. Maja ist Verkäuferin. Niko hat eine große Familie. Lena wohnt mit ihrem Mann in Toronto. Tomasz arbeitet als Manager. Raheems Hobby ist Sport. Malika hat eine Schwester. Peters Freundin heißt Sanja. Majas Hobby ist wandern. Peter ist Elektriker von Beruf. Raheem hat eine Mutter, die in Jamaika wohnt. Malika ist noch nicht verheiratet. Tomasz mag Sport. Lena mag Fußball spielen. Niko kommt aus Surinam.

4. Угадай людей по фото. Преподаватель предлагает изображения указанных в тексте персонажей, а студенты ассоциируют фото с действующим лицом конкретного текста.

5. Подбери слова к тексту. Студенту необходимо по предложенным словам определить, к какому тексту они относятся (о ком идет речь): Medizin; Borussia Dortmund; Sekretärin; Jamaika; Hamburg; kochen; Autofahrer; Kook; Elektriker; 28 Jahre alt; Sonja und Hans; Stella; 22 Jahre alt; Singen; Fußballmanager; Tirana; Klaus; Privatfirma für Business und Übersetzen; Chemie; Kellner; Ontario; Luisa; basteln; Krankenschwester.

6. Составь краткую характеристику каждого (отдельного) персонажа в письменной или устной форме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников Н.В. Плюралистическая дидактика языков и культур. Лингводидактические проблемы формирования иноязычных компетенций // Коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения XIX». 2017 — С. 16 — 22.
2. Барышников Н.В. Обучение иностранным языкам и культурам: методология, цель, метод // Иностранные языки в школе. - 2014 — № 9 — С. 2 — 9.
3. Манагаров Р.В. Педагогическое мастерство (преподавателя новой формации): учебно-методическое пособие. Чехов: ЦОИНК, 2020. - 57 с.
4. Манагаров Р.В., Красножонина Е.С. Рационализация процесса подготовки будущего учителя иностранного языка и культуры новой формации // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Красноярск, 2016. №3-2 - С. 151-158.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка // Российская АН; Российский фонд культуры; - 2-е изд., испр. и доп. - М. АЗЪ, 1995. - 928 с.

© Манагаров Роман Викторович (managarov.roman@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МНОГОСТУПЕНЧАТОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

EDUCATION'S MULTI-STAGE AS A CONDITION OF MAKING QUALITY PREPARATION OF PERSONNEL FOR THE CULTURE AND ART

*E. Mulyavina
I. Omelchenko*

Summary: The aim of this survey is the studying of the problems of training for the sphere of culture and the arts. The authors describe the process of formation and functioning of a multi-level educational complex. The methods of solving the problem under consideration are the analysis of the stages of the formation of the educational complex as a system, the assessment of the advantages of multi-stage training, which allows for early career guidance and a high degree of motivation for students.

Keywords: culture, multi-level educational complex, specialized education, staff training system, additional professional education.

Мулявина Элеонора Александровна

*К.п.н., Тюменский государственный институт культуры
emulyavina@rambler.ru*

Омельченко Игорь Николаевич

*К.п.н., Тюменский государственный институт культуры
omelsemerka@mail.ru*

Аннотация: Целью исследования является изучение проблемы подготовки кадров для сферы культуры и искусства. Авторы описывают процесс становления и функционирования многоуровневого образовательного комплекса. В качестве методов решения рассматриваемой проблемы выступает анализ этапов становления образовательного комплекса как системы, оценка преимуществ многоступенчатости в обучении, позволяющей обеспечить раннюю профориентацию и высокую степень мотивации обучающихся.

Ключевые слова: культура, многоуровневый образовательный комплекс, профильное образование, система подготовки кадров, дополнительное профессиональное образование.

Тюменский государственный институт культуры (ТГИК) как профильное учебное заведение, является частью системы профессионального образования в сфере культуры и искусства Тюменской области. Воспитание посредством культуры и искусства, приобщение к культурным ценностям, создание условий для творчества не только студентов вуза, но и всего регионального сообщества – в этом институт видит сегодня свою главную миссию.

История его становления сложна и противоречива, поскольку неотделима от становления системы профессионального образования в стране в целом. Отправной точкой в создании многоуровневого образовательного комплекса в сфере культуры в Тюменской области стало открытие в 1956 году Тюменского музыкального училища. На базе училища, а в последствии колледжа искусств, по инициативе педагогов и при их непосредственном участии, последовательно появлялись: учебно-консультационный пункт Челябинского государственного института культуры (1972 г.; в 1983 году получивший статус филиала); филиал Уральской государственной консерватории им. М.П. Мусоргского (1997 г.), филиал Уральской государственной архитектурно-художественной академии (Тюменский институт дизайна) (2001 г.).

На основании Постановления Совета Министров СССР, приказа Министерства культуры РСФСР в 1991 г было открыто новое отраслевое высшее учебное заведение – Тюменский государственный институт искусств и культуры. Несмотря на сложные социально-экономические условия, развитую конкурентную среду, институт занял свою нишу подготовки специалистов для сети библиотек, учреждений культуры и социальной сферы, учреждений дополнительного образования детей.

К 2006 г накопился достаточный опыт подготовки кадров средней и высшей квалификации, и, при участии Министерства культуры Российской Федерации, Правительства Тюменской области, было принято решение о формировании многоуровневого образовательного комплекса. Это было продиктовано рядом объективных причин.

Во-первых, специфичность исторически сложившейся в России системы художественного образования, отличительной чертой которой является преемственность и непрерывность учебного процесса: школа - училище – вуз. Именно благодаря длительности обучения и его непрерывности российская система подготовки творческих кадров считается одной из лучших в мире [4].

Во-вторых, специфичность положения вузов культуры в российском образовательном пространстве. С одной стороны, они являются значимым звеном подготовки специалистов с высшим образованием для сферы искусства и культуры, ведут подготовку по большому спектру специальностей и потому в их наличии заинтересовано как государство, так и регионы. С другой стороны, вузы культуры часто находятся в худшем, нежели прочие вузы положении: «штучная» подготовка творческих кадров, непрестижность многих «бюджетных» специальностей сферы культуры, увы, не способствует формированию привлекательного для абитуриентов имиджа учебного заведения.

Благодаря интеграции творческих школ, кадров, материально-технической базы и других ресурсов, вновь созданный многоуровневый образовательный комплекс объединил однопрофильные учреждения профессионального образования разных ступеней, ведущие подготовку по специальностям, направлениям и профилям в сфере культуры и искусств. Сформировалось единое информационно-образовательное пространство, имеющее общую библиотечную сеть, скоординированную издательскую деятельность, локальную информационную сеть и т.д. Значительное внимание было уделено внешним контактам и заключению договоров о сотрудничестве с вузами-партнерами: Уральской государственной консерваторией им. М.П. Мусоргского, Магнитогорской государственной консерваторией, филиалом Уральской государственной архитектурно-художественной академии в г. Тюмени, другими учебными заведениями, осуществляющими подготовку кадров в сфере культуры и искусств.

В 2008 г. было создано ещё одно учебное подразделение – Детская школа искусств, реализующее программы дополнительного образования детей. Выявление одаренных детей, развитие музыкальных и художественных способностей, создание условий для получения учащимися качественной предпрофильной подготовки, формирование основ профессиональной идентичности, создание устойчивой профессиональной ориентации на продолжение творческого роста в системе среднего и высшего профессионального образования – основные задачи, которые было призвано решить новое подразделение. Теперь в единой образовательной структуре соединились лучшие школы искусств, профессионально авторитетные кадры, наиболее одаренные обучающиеся и материально-технические ресурсы [3]. В 2008 году был юридически оформлен один из первых в системе образования Министерства культуры Российской Федерации многоуровневый образовательный комплекс – вуз, объединивший в себе детскую школу искусств, подразделения среднего, высшего, дополнительного и послевузовского (аспирантура) профессионального образования. На пути к созданию многоуровневого образовательного

комплекса решалось множество сложных проблем организационного, правового, финансового, технического, психологического характера. Существенную поддержку в преодолении трудностей этапа становления вузу оказало Правительство Тюменской области, выделив на его развитие около 800 млн. руб.

На втором этапе формирования многоуровневого образовательного комплекса в его структуре появились профильные институты и кафедры, а наименование приобрело новую дефиницию – «социальные технологии». Расширился спектр специальностей и профилей, а в системе подготовки появились новые образовательные программы: «Конфликтология», «Мультимедиа и анимация», «Дизайн костюма», «Архитектура», «Менеджмент в сфере туризма», совершенствовались учебно-планирующая документация и организация учебного процесса по уже имеющимся направлениям, оттачивалось методическое мастерство преподавателей.

Для обучающихся, преподавателей и концертмейстеров, слушателей курсов повышения квалификации на постоянной основе стали проводиться мастер-классы с участием известных в России и за рубежом музыкантов, художников, режиссеров. В вузе была создана современная образовательная среда, поскольку «воспитывают не только педагоги, воспитывают и стены» [3]. Отремонтированные здания, аудитории и классы, фойе и рекреации, концертные залы, современная мебель, инструменты, достаточное техническое оснащение для поддержки и обеспечения учебного процесса – результат усилий руководства по выведению вуза на достойный уровень.

И до сих пор в холлах и рекреациях института постоянно экспонируются творческие проекты, произведения живописи и декоративно-прикладного искусства. Открыты два концертных зала: на 250 мест и на 400 мест, которые стали любимыми зрительскими площадками не только для работников и обучающихся вуза, но и для жителей города Тюмени. Здесь проходят отчетные концерты, премьерные спектакли, творческие и памятные вечера, проводятся тематические кинопоказы и фестивали документальных фильмов.

Вуз становится известной конкурсной и фестивальной площадкой, о чем свидетельствуют популярные среди творческой молодежи конкурсы и фестивали: Областной конкурс юных дарований «Дебют», Всероссийский конкурс молодых деятелей искусств «Тюменский звездопад», Всероссийский открытый форум искусств и культурных инноваций «К успеху через творчество», Международный театральный фестиваль «Живые лица», Областной национально-культурный проект для подростков «Встреча культур», Всероссийский фестиваль архитектуры, искусств и дизайна, Областной фестиваль молодых мастеров искусств «Нам воспевать Тюменский

край», Областной культурно-познавательный проект для школьников «Разноцветие» и др.

В своем новом качестве вуз стал значимым агентом в формировании культурного пространства Тюменской области. Это достигается за счет его одновременной интеграции в нескольких смежных социальных полях: образовательном, творческом, научно-исследовательском, производственном [3].

Институтом разработана и реализуется Программа развития вуза до 2021 года, целью которой является повышение качества образования, определение стратегии, путей и способов развития на среднесрочную перспективу через выработку «ожидаемого образа вуза» и корректировка в соответствии с этим существующей на момент принятия документа системы управления, организационной структуры, содержания и технологий обучения, финансовых механизмов осуществления основной деятельности [2].

В Плате мероприятий Программы («дорожной карте») намечены основные направления:

- совершенствование структуры многоуровневого образовательного комплекса;
- совершенствование реализации образовательных программ;
- повышение результативности деятельности Института;
- введение эффективного контракта в системе высшего образования.

Реализация названных направлений призвана раскрыть возможности всех профилей вуза и занять системные позиции в регионе, оптимизировать учебно-организационную структуру института культуры, обеспечивающего потребности региона в профессиональных кадрах в сфере культуры, искусств, социального проектирования.

Многоуровневая образовательная система, сложившаяся в вузе, учитывая вызовы времени, постоянно совершенствуется, выстраивая основные образовательные программы в соответствии с ФГОС нового поколения и ФГТ.

Задачи по реализации дополнительного образования для детей в Институте, их предпрофессиональной подготовке решает Детская школа искусств. Дети имеют возможность обучаться по предпрофессиональным и общеразвивающим программам дополнительного образования, включающим не только музыкальные специальности, но и хореографию, живопись, декоративно-прикладное творчество. Таким образом, осуществляется их раннее профилирование и профориентация [2]. Из числа учащихся и выпускников ДШИ формируется ре-

зерв будущих абитуриентов и студентов колледжа и вуза.

Среднее профессиональное образование в Институте, в зависимости от выбранной специальности, студенты получают в колледже искусств, на факультете дизайна, визуальных искусств и архитектуры, факультете социально-культурных технологий, являющихся структурными подразделениями вуза.

Уровень высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура) реализуется на трёх факультетах Института: факультете музыки, театра и хореографии, факультете дизайна, визуальных искусств и архитектуры, факультете социально-культурных технологий.

Образовательный процесс в 2018-2019 учебном году в Институте осуществлялся по 91 образовательной программе, в 2019-2020 учебном году по 83 образовательным программам, включающим направления подготовки высшего образования, специальности среднего профессионального образования, предпрофессиональные и общеразвивающие образовательные программы. Распределение программ по уровням образования представлено в таблице 1:

Таблица 1.

Распределение образовательных программ, реализуемых в ТГИК по ступеням

Уровни образования	2018-2019 уч.г.	2019-2020 уч.г.
Высшее образование всего, в том числе:	53	51
бакалавриат	28	28
специалитет	3	3
магистратура	16	14
аспирантура	6	6
Среднее профессиональное образование	17	18
Дополнительное образование детей	21	14
общеразвивающие программы	7	7
художественно-эстетические программы (6-7 классы)	7	0
предпрофессиональные программы	7	7
ИТОГО	91	83

* Сокращение перечня программ связано с продолжением процесса приведения имеющегося портфеля образовательных программ в соответствие с профильной направленностью Института в сфере культуры и искусства [2].

Таким образом, в 2019-2020 учебном году в Институте реализуются образовательные программы по 4 укруп-

ненным группам специальностей среднего профессионального образования:

- 43.00.00 Сервис и туризм;
- 52.00.00 Сценические искусства и литературное творчество;
- 53.00.00 Музыкальное искусство;
- 54.00.00 Изобразительное и прикладные виды искусств;
- и по 10 укрупненным группам направлений подготовки высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура):
- 07.00.00 Архитектура;
- 39.00.00 Социология и социальная работа;
- 43.00.00 Сервис и туризм;
- 46.00.00 История и археология;
- 47.00.00 Философия, этика и религиоведение;
- 50.00.00 Искусствознание;
- 51.00.00 Культуроведение и социокультурные проекты;
- 52.00.00 Сценические искусства и литературное творчество;
- 53.00.00 Музыкальное искусство;
- 54.00.00 Изобразительное и прикладные виды искусств.

Послевузовское профессиональное образование можно получить в аспирантуре вуза. Институт имеет государственную лицензию на право ведения образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Располагает высококвалифицированными научными и научно-педагогическими кадрами для обеспечения успешного функционирования аспирантуры, создания надлежащих условий для качественной подготовки и защиты аспирантами кандидатских диссертаций по 4 направлениям и 6 научным специальностям (профилям):

- 39.06.01 Социологические науки;
- 22.00.04 Социальная структура, социальные институты и процессы;
- 46.06.01 Исторические науки и археология;
- 07.00.02 Отечественная история;
- 07.00.09 Историография, источниковедение и методы исторического исследования;
- 47.06.01 Философия, этика и религиоведение;
- 09.00.01 Онтология и теория познания;
- 51.06.01 Культурология;
- 24.00.01 Теория и история культуры;
- 24.00.03 Музееведение, консервация и реставрация историко-культурных объектов.

Следуя парадигме «Образование через всю жизнь», Институтом активно продвигаются и реализуются новые виды программ дополнительного профессионального образования (ДПО), разрабатываются индивидуальные образовательные траектории для слушателей. Центр

ДПО, как структурное подразделение Института, создан в целях «всестороннего удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей граждан, их профессионального развития, обеспечения соответствия их квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [1]. Занятия со слушателями ведутся как стационарно, на базе института в г. Тюмени, так и на других площадках, при этом используются базы сторонних учреждений культуры, организуются индивидуальные стажировки, подготовительные курсы, тренинги и семинары. Ежегодно у института увеличивается количество партнеров по образовательной деятельности в сфере дополнительного профессионального образования.

В сфере дополнительного профессионального образования Институт активно сотрудничает с Министерством культуры Российской Федерации, Департаментом культуры Тюменской области, Департаментом образования и науки Тюменской области, Департаментом культуры г. Тюмени, Департаментом образования г. Тюмени, Департаментами культуры Ямало-Ненецкого и Ханты-Мансийского автономных округов, Комитетами и Управлениями по культуре муниципальных образований Тюменской области, ЯНАО и ХМАО.

Институтом в сфере ДПО налажены постоянные контакты с Агентством по контролю качества образования и развитию карьеры – АККОРК (г. Москва) и Международной ассоциацией непрерывного образования – МАНО (г. Москва), членом которой вуз является с 2014 года.

Руководством вуза разработана и внедрена концепция активного позиционирования Института культуры как концертно-творческой и социальной площадки для разработки и внедрения новых художественных, дизайнерских и социально-культурных программ и проектов. Тюменский государственный институт культуры становится ведущей театральной сценой, концертным залом, инициатором творческих фестивалей и конкурсов, выставочных проектов, мастер-классов и творческих лабораторий для каждой целевой аудитории, центром профориентации и дополнительного профессионального образования работников культуры и искусства. Опыт создания многоуровневого образовательного комплекса получил одобрение Министерства культуры Российской Федерации и ныне внедряется в других регионах.

Таким образом, благодаря многолетнему осмыслению проблемы оптимизации системы подготовки специалистов художественно-исполнительской, профессионально-педагогической, рекреационной деятельности, а также созиданию методической, юридической, экономической, технической, материальной составляющих проекта, на базе Тюменского государственного института культуры был создан региональный многоуровневый

образовательный комплекс в сфере культуры и искусства.

Сегодня в вузе функционирует единая система организации и управления учебным и внеучебным процессами, созданы сквозные учебные планы и программы, работают творческие коллективы, опытный профессорско-преподавательский состав. Образовательные траектории обучающихся выстраиваются на основе принципа преемственности. Ежегодно от 30 до 40% выпускников детской школы искусств поступают в колледж искусств, и столько же выпускников колледжа поступают на обучение по программам высшего образования, предлагаемым факультетами института.

На наш взгляд, функционирование многоуровневого образовательного комплекса дает ряд бесспорных преимуществ всем участникам образовательного процесса

и работодателям, поскольку:

- обеспечивается преемственность и непрерывность образовательного процесса, начиная с предпрофильной подготовки одаренных детей. Это позволяет создавать устойчивые профессиональные ориентиры на продолжение образования в системе среднего и высшего профессионального образования;
- в лице выпускников вуза - специалистов, бакалавров и магистров - работодатель получает профессионально самоопределившихся, мотивированных работников сферы культуры и искусств;
- благодаря наличию нескольких уровней образования обеспечивается большая устойчивость вуза в условиях кризиса и неопределенности за счет финансирования из федерального и регионального бюджетов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года . – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>. – (Дата обращения : 20.06.2019). – Текст: электронный
2. Основы государственной культурной политики. – Режим доступа : <http://kremlin.ru/events/administration/21027> . (Дата обращения : 20.08.2019). – Текст: электронный
3. Омельченко, И.Н. Система непрерывной подготовки конкурентноспособных специалистов / И. Н. Омельченко, В.Л. Моложавенко, И.Н. Ларченко // Научное издание. - Тюмень : ТюмГНГУ, 2008. – 140 с. – Текст : непосредственный
4. Шор, Ю.М. Культура как переживание : (гуманитарность культуры) / Ю.М. Шор. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2003 – 220 с.– Текст: непосредственный.

© Мулявина Элеонора Александровна (emulyavina@rambler.ru), Омельченко Игорь Николаевич (omelsemerka@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тюменский государственный институт культуры

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

THE INTER-CULTURAL COMPETENCE FORMATION FOR STUDENTS IN DISTANCE LEARNING

*M. Nikolaeva
E. Suslennikova*

Summary: The article is devoted to the formation of intercultural competence among students at Russian universities in the conditions of distance learning (for example, teaching foreign languages). The relevance of the research topic is due to the fact that during the use of distance learning in quarantine on COVID-19, practice teachers were forced to reconsider their critical attitude to the distance learning possibilities. The article goal is to consider the advantages and disadvantages of distance learning from the point of view of the formation of intercultural competence. The methodology of the article is based on a communicative approach and includes a group of general scientific methods (analysis, synthesis, induction, deduction); as well as special methods: a content analysis of scientific literature on the topic of research, a comparative analysis method. Based on the results of the study, the author of the article came to the following conclusions: assessing the effectiveness of distance learning methods in the Russian higher education system requires empirical verification after the first mass application in the 2020 academic year; remote methods and tools have both advantages and disadvantages that need to be leveled in the learning process; in the future, the use of distance learning for the formation and development of intercultural competence of students requires the development of systematic methodological foundations.

Keywords: distance education, online education, intercultural competence, linguistic culture, communicative approach.

Николаева Мария Владимировна

старший преподаватель, Московский Авиационный
Институт им. С. Орджоникидзе, г. Москва,
marianick@inbox.ru

Сусленникова Елена Эдуардовна

старший преподаватель, Московский Авиационный
Институт им. С. Орджоникидзе, г. Москва

Аннотация: Статья посвящена проблематике формирования межкультурной компетенции у студентов российских вузов в условиях дистанционного обучения (на примере преподавания иностранных языков). Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в период использования дистанционного обучения в условиях карантина по COVID-19 преподаватели-практики были вынуждены пересмотреть свое критическое отношение к возможностям дистанционного обучения. Цель статьи заключается в рассмотрении преимуществ и недостатков средств дистанционного обучения с точки зрения формирования межкультурной компетенции. Методология статьи основана на коммуникативном подходе и включает в себя группу общенаучных методов (анализ, синтез, индукция, дедукция); а также специальные методы: контент-анализ научной литературы по теме исследования, метод сравнительного анализа. По итогам проведенного исследования автор статьи пришел к следующим выводам: оценка эффективности методов и средств дистанционного обучения в условиях российской системы высшего образования требует эмпирической верификации после первого массового применения в 2020 учебном году; методы и средства дистанционного обучения имеют как преимущества, так и недостатки, которые необходимо нивелировать; в дальнейшем применение дистанционного обучения для формирования и развития межкультурной компетенции студентов требует разработки системных методологических основ.

Ключевые слова: дистанционное образование, онлайн-обучение, межкультурная компетенция, лингвокультура, коммуникативный подход.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в условиях пандемии COVID-19, в российской практике преподавания иностранных языков произошел пересмотр возможностей дистанционного обучения в высших учебных заведениях. В классической академической системе высшего образования в России довольно долгое время дистанционное обучение рассматривалось как вторичное направление, которое использовалось в основном в рамках инклюзивного и дополнительного образования. В научном сообществе существовало критическое отношение к возможностям дистанционного обучения. Сторонники традиционной системы высшего образования полагали, что дистанционные методы обучения могут служить только как дополнительные, но не основные [3; 4]. Тем не менее, в ситуации пандемии и при переходе всех российских вузов

на дистанционную систему обучения, преподаватели-практики и исследователи-теоретики вынуждены были пересмотреть свое отношение к эффективности средств дистанционного обучения [6, с. 88].

Одной из насущных проблем в процессе обучения иностранным языкам в условиях пандемии стали те средства дистанционного обучения, которые позволяют формировать и развивать межкультурную компетенцию у студентов.

Согласно ФГОС «+++» для бакалавриата, межкультурная компетенция представляет собой конечный результат обучения иностранным языкам в вузе: «межкультурная компетенция – это способность эффективно общаться с представителями разных культур и наци-

ональностей» [6, с. 89], то есть изучение иностранных языков в вузе служит обеспечению межкультурного общения в различных профессиональных сферах с представителями иностранных культур. Данное требование ФГОС невозможно реализовать без создания языковой среды и изучения иностранной культуры, что требует наличия живого диалога между представителями различных лингвокультур. Поэтому научное обсуждение возможностей формирования межкультурной компетенции в рамках формата дистанционного обучения приобретает особую актуальность.

Тем не менее, несмотря на обширную историографию вопросов, связанных с дистанционным обучением как таковым, а также с проблемами формирования межкультурной компетенции у студентов, в настоящее время существует достаточно мало исследований, посвященных проблеме применения средств дистанционного обучения для формирования межкультурной компетенции.

Отчасти данный историографический пробел объясняется тем, что программы дистанционного обучения ранее разрабатывались только для дополнительного и инклюзивного образования в вузе, а также тем, что детальная оценка результативности дистанционного обучения в целом в России в период пандемии COVID-19 пока не проводилась.

Однако, по проблематике исследования можно выделить ряд работ, в которых рассматривается вопрос эффективности дистанционного обучения в преподавании иностранных языков. К таким исследованиям, в частности, относятся работы А.В. Агеевой [3], Т.В. Амосовой [2]. С тезисами данных авторов солидарны также такие зарубежные авторы, как: М. Оловария и К. Карпио [10], работы которых посвящены вопросам эффективности средств и методов дистанционного обучения в вузе.

Также, в своей работе Н.А. Каменева и Л.В. Зенина отмечают, что разработка новых информационных технологий и их внедрение в образовательный процесс для передачи знаний и компетенций является неотъемлемой частью нашего времени [7, с. 3]. Информационные и коммуникационные технологии являются эффективными средствами, методами и техниками для решения основных проблем и достижения целей образования. Изучение иностранных языков как компонента гуманизации высшего образования имеет большое значение, поскольку оно способствует формированию целостного взгляда на мир, воспитанию ценностей, построению коммуникативных связей, отношений и взаимопонимания между разными людьми, нациями и культурами. Современные информационные и коммуникационные технологии играют неосценимую роль в этом процессе [7, с. 3].

По мнению исследователей, в ходе преподавания иностранных языков информационные технологии меняют социальное и коммуникационное пространство, тем самым создавая новые условия для развития эвристического диалога между носителями разных языковых культур [7, с. 3]. Некоторые преподаватели-практики отмечают также, что в процессе формирования межкультурной компетенции студентов особую роль может играть интернет-коммуникация, поскольку она имеет достаточно разнообразные форматы: веб-форум, аудио-видео конференции, чат, блог, электронная почта, онлайн-обмен файлами и т. д. [9, с. 19].

Таким образом, в целом интернет предоставляет реальные возможности для моделирования учебной и информационной среды, с определенными коммуникационными связями и отношениями. Дистанционное обучение позволяет решить также одну важную, на наш взгляд, проблему: наладить межкультурный диалог между носителями языка в режиме реального времени, то есть коммуникация в таком формате обучения имеет трансграничный характер. В формате дистанционного обучения студенты имеют возможность живого общения с носителями языка, причем в учебном процессе такая межкультурная коммуникация возможна с использованием достаточно обширного набора средств преподавания, в том числе – с использованием вебинаров, видеоклипов, аудио-скриптов, форумов, диаграмм, ICQ, Skype, онлайн-тестирования, интерактивных учебников и досок [9, с. 19].

С точки зрения формирования межкультурной компетенции средства дистанционного обучения можно разделить на две большие группы:

1. инструменты синхронного обучения: чаты, ICQ, Skype, интерактивные доски, видеоконференции;
2. инструменты асинхронного обучения: электронная почта, блоги, форумы, Twitter, видео- и аудио-подкасты, онлайн-тестирование.

Асинхронный характер сетевых коммуникаций позволяет пользователям участвовать в диалоге, форуме или вебинаре в любое удобное время, независимо от времени или местоположения.

При этом, существует множество преимуществ и недостатков как в синхронных, так и в асинхронных средствах электронного обучения, а также в специфике передачи данных.

Преимущества онлайн-инструментов синхронной связи, по мнению исследователей, заключается в том, что такая связь полезна для поддержки личных контактов со студентами. Также эта группа средств дистанционного обучения дает ощущение прямого голосового

контакта как между преподавателями и студентами, так и между студентами и носителями языка. Онлайн-связь позволяет также сохранять спонтанность и беглость речи, максимально приближая учебную среду к реальным языковым условиям коммуникации.

Онлайн-средства асинхронной связи также имеют свои преимущества при формировании и развитии межкультурной компетенции:

1. Время и возможность обдумать ответ для успешной коммуникации с носителями языка;
2. Возможность полноценного участия в процессе общения в любое время;
3. Данная группа средств дистанционного обучения также позволяет менять скорость речи, чтобы студенты с различными языковыми навыками могли быть легко вовлечены в учебный процесс;
4. Возможность использования каналов связи с низкой пропускной способностью;
5. Участники взаимодействия не зависят от времени, места и процесса планирования занятий;
6. Определенный комфорт при общении в письменной форме [7, с. 4].

Однако, в процессе применения модели дистанционного обучения для всех категорий студентов в условиях режима самоизоляции, помимо преимуществ данного формата преподавания иностранных языков, были выявлены также и недостатки. В частности, к недостаткам использования интерактивных средств синхронной связи большинство исследователей относят крайне слабую технологическую базу, которая не была рассчитана на процесс дистанционного обучения для всех категорий студентов и часовых планов занятий [6].

При этом на некоторых цифровых платформах, в которых возможно непрерывное дистанционное обучение, в частности, Google Class, проявился недостаток, связанный с максимально допустимым количеством участников в онлайн-занятиях. То есть за время карантинных мер и дистанционного обучения студентов во многих вузах, особенно в провинциальных, проявилась нехватка дополнительного аппаратного и программного обеспечения, поскольку потоковое дистанционное обучение требует каналов с более высокой пропускной способностью для аудио- и видеоконференций. Недостатки онлайн-средств асинхронной коммуникации проявились в нехватке личного контакта и устной коммуникации; а также в том, что обратная связь может быть отложена на несколько дней или часов [6].

В силу перечисленных недостатков двух типов связи, российскими преподавателями иностранных языков в условиях дистанционного обучения использовался в основном такое интерактивное средство, как вебинар, ко-

торый можно отнести к обеим категориям: синхронному и асинхронному типу связи. В случае участия студентов в онлайн-вебинаре и прослушивания лекции преподавателя в режиме реального времени, такой формат связан именно с синхронным обучением. Если запись вебинара была загружена студентами с сайта университета некоторое время назад, в этом случае можно говорить об асинхронном типе вебинара как средства дистанционного обучения.

С позиции преподавания иностранных языков с целью формирования межкультурной компетенции, именно вебинар является наиболее эффективным, поскольку студенты могут зарегистрироваться на участие в вебинаре или посмотреть его запись, если они не могут участвовать в нем в режиме реального времени.

Вторым по уровню эффективности средством дистанционного обучения, позволяющим реализовать задачи формирования и развития межкультурной компетенции, преподаватели-практики считают видеоконференцсвязь [6].

С помощью инструментов видеоконференцсвязи, таких как mailVU и Skype, студенты могут загрузить план занятия, методические и учебные материалы, а также самостоятельно сделать видеозапись.

В настоящее время видеоконференцсвязь как средство улучшения коммуникации является предметом обсуждения в экспериментальных и научных исследованиях, посвященных проблематике дистанционного обучения [10, с. 85]. Поскольку межкультурная компетенция является неотъемлемым элементом коммуникативной компетенции, то в процессе преподавания иностранных языков необходимо использовать все возможности видеоконференцсвязи для создания адекватной лингвокультурной среды общения.

Видеоконференцсвязь в образовательных целях обычно создает такую ситуацию, при которой студенты имеют возможность не только сформулировать свои собственные мысли на иностранном языке, но также выслушать мнение друг друга и сравнить свои точки зрения.

Таким образом, дальнейшее развитие дистанционного образования означает структурированную среду обучения, которая объединяет аудио- и видеоконференции, текстовый чат, интерактивные доски, приложения на цифровых устройствах, инструменты тестирования и обратной связи, форумы и вебинары.

В итоге процесс дистанционного обучения должен происходить с помощью комбинации синхронных и

асинхронных средств связи, сохраняя при этом гибкость графика и удобство, а также повышая качество и эффективность обоих способов коммуникации. При этом, в дистанционном формате обучения, которое имеет межкультурный характер, преподаватель, безусловно, должен принимать во внимание специфику языковых средств и ресурсов, технологические особенности, которые могут не только способствовать лингвокультурному диалогу, но и усложнять задачу формирования межкультурной компетенции.

В период потокового дистанционного обучения в условиях режима самоизоляции преподаватели иностранных языков столкнулись как с методологическими, так и с дидактическими задачами, направленными на формирование межкультурной компетенции, которая определяется способностью вести диалог с собеседниками, формулировать свои мысли, определять задачи коммуникации, «избегать двусмысленности сообщений, и т.п.» [10, с. 89]. При этом, в научно-педагогическом сообществе вновь возник вопрос о том, насколько допустимо использование электронных словарей и онлайн-переводчиков в процессе обучения иностранным языкам. Если в реальной аудитории преподаватель может настаивать на использовании печатных словарей, то в дистанционном формате обучения этот момент невозможно контролировать.

При рассмотрении результатов внедрения электронных словарей в учебный процесс выяснилось, что студенты предпочитают использовать портативные электронные словари, а для перевода оригинальных текстов используют онлайн-переводчик [9, с. 22]. Как правило, качество такой работы низкое и не соответствует требуемым стандартам перевода, а также препятствует самостоятельному запоминанию новых лексических единиц [9, с. 23].

Для формирования межкультурной компетенции в условиях дистанционного обучения необходим активный и широкий словарный запас, а не электронное калькирование стандартного набора фраз и речевых оборотов. Использование аутентичных словарей, позволяет активировать не только механическую, но и зрительную память [10]. Поэтому студентов необходимо мотивировать к использованию электронных оффлайн-словарей с помощью комплекса конкретных упражнений и проектных видов деятельности. Такого рода электронные словари и электронные версии печатных словарей в настоящее время широко доступны на рынке программного обеспечения и печатной продукции. Таким образом, электронные словари должны играть важную роль в процессе дистанционного обучения студентов в университете.

В условиях дистанционного обучения российским преподавателями вузов широко использовался также так формат, как блог: дискуссионный или информационный сайт, публикуемый в Интернет и состоящий из отдельных записей («сообщений»), обычно отображаемых в обратном хронологическом порядке. В формате дистанционного обучения личный блог позволяет каждому студенту иметь свой собственный веб-журнал. Эти блоги доступны для просмотра всей группе или только преподавателю, причем посетители блога могут также размещать там свои публикации или комментарии.

Тематический (групповой) блог – это пространство для совместной работы, где студенты и преподаватели могут обмениваться идеями при обсуждении общей темы. Использование этой функции ограничено только воображением преподавателя. Данный формат очень удобен в силу того, что преподаватель контролирует весь доступ к тематическому блогу.

Блог заданий - новая функция, которая позволяет преподавателям публиковать задания для студентов, а затем оценивать их в конфиденциальной обстановке. Студенты могут работать над заданиями в нескольких онлайн-сессиях, а затем отправлять их по мере готовности. Преподаватели могут впоследствии оценить или вернуть задание студенту для дальнейшей работы.

С точки зрения формирования и развития межкультурной компетенции формат блога очень ценен, поскольку дает возможность продлить время прохождения курса; а также позволяет каждому студенту принимать активное участие в процессе общения на иностранном языке, и в то же время –реализовывать принцип индивидуального подхода к образованию.

По мнению преподавателей-практиков, в процессе работы со студентами блог позволяет формировать компетенции в следующих областях: понимание на слух иностранного языка аутентичного материала; письменная речь на иностранном языке; создание и ведение блога на иностранном языке; поиск информации по заданной теме на иностранном языке; анализ проделанной работы и формирование самооценки на иностранном языке.

Если набор средств дистанционного образования в условиях вуза широк, но все-таки ограничен, то методы преподавания иностранных языков в дистанционном формате практически неисчерпаемы. В частности, сторонники коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам полагают, что студенты учатся лучше и быстрее, если используемые методы обучения соответствуют их индивидуальным стилям обучения. При этом, в рамках дистанционного обучения отношения между студентами и преподавателями могут быть радикально

изменены, поскольку студенты более активно вовлекаются в учебный процесс и становятся более заинтересованными в понимании культуры страны изучаемого языка [10, с. 88].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что вынужденный карантин в высших учебных заведениях в связи с COVID-19 и переход на всеобщее дистанционное обучение в третьем семестре 2020 учебного года, позволил пересмотреть взгляды научно-педагогического сообщества на возможности дистанционного обучения практически во всех областях знаний. При этом, в преподавании иностранного языка с целью формирования межкультурной компетенции, возможности дистанцион-

ного обучения практически не ограничены с методологической точки зрения.

Следует подчеркнуть, что использование современных информационных технологий может повысить мотивацию студентов к обучению, их ответственность, уровень самореализации, а также сформировать навыки общения и межкультурную компетентность. В этой связи перспективным представляется проведение серии эмпирических исследований по вопросу эффективности средств и методов дистанционного обучения при реализации задачи формирования межкультурной компетенции у студентов российских вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева, А.В. Проблема формирования межкультурной компетенции / А.В. Агеева // *Инновационная наука*. – 2015. – № 6. – С. 185 – 188.
2. Амосова, Т.В. Содержание иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в федеральном государственном образовательном стандарте / Т.В. Амосова // *Образование. Наука. Научные кадры*. – 2019. – № 1. – С. 117 – 122.
3. Бронзова, Л.И. Обучение иностранному языку в системе дистанционного образования / Л.И. Бронзова // *Известия Тульского государственного университета*. – Гуманитарные науки. – 2012. – № 2. – С. 1 – 6.
4. Девтерова, З.Р. Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам в вузе / З.Р. Девтерова // *Вестник Университета Российской академии образования*. – 2011. – № 2. – С. 4 – 10.
5. Каменева, Н.А. Дистанционное обучение иностранным языкам / Н.А. Каменева // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2015. – № 3. – С. 1 – 9.
6. Пригожина, К.Б. Развитие качеств мультикультурной личности как залог сформированности межкультурной компетенции / К.Б. Пригожина // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. – 2020. – №1. – С. 88 – 100.
7. Kameneva, N.A. (2013) Distance learning for developing knowledge and skills in English language teaching / N.A. Kameneva, L.V. Zenina // *Economics, Statistics and Informatics*. – Vol. 5. – Pp. 3 – 6.
8. Mauricio, O.-G. (2020) Distance learning and universities / O.-G. Mauricio, C. Carpio // *University of Santiago, Chile*. – 2020. – 220 p.
9. Pyshnohub, M. (2020) Technology of successful distance learning at the university / M. Pyshnohub // *Conference: les tendances actuelles de la mondialization de la science Mondale*. – Vol.2. – Pp. 19 – 25. DOI: 10.36074/03.04.2020.v2.19
10. Tajiev, M. (2020) Features of Distance Learning Technology / M. Tajiev // *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. – Vol.5. – Pp. 84 – 92. DOI: 10.37200/IJPR/V24I5/PR2020574ISBN: 1475-7192

© Николаева Мария Владимировна (marianick@inbox.ru), Сусленикова Елена Эдуардовна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ ВОСПРИЯТИЯ АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ РОССИЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Панарина Галина Ивановна

*К.п.н., доцент, Елецкий государственный
университет им. И.А. Бунина
mrs.panarina.galina@mail.ru*

THE ANALYSIS OF PERCEIVING THE AMERICAN LITERATURE BY THE RUSSIAN STUDENTS

G. Panarina

Summary: The present research is based on the general survey and the detailed analysis of the answers. The purpose of the research is to find out how the Russian students perceive the American writers and their works. The fact that the American literature is characterized by complicated cultural associations and contains a lot of national non-equivalent words makes it difficult for the Russian readers to perceive these books. The survey and the analytical process let us understand how the Russian students associate the United States with the literature, how well they know the American writers and their works and how they perceive the information about a particular American writer (Steven King by example).

Keywords: American writer, translation, culture, national non-equivalent words, American literature, Stephen King.

Аннотация: Данное исследование основано на базовом опросе и тщательном анализе ответов. Цель исследования – выяснить, как российская студенческая аудитория воспринимает американских авторов и их произведения. Тот факт то, что американская литература характеризуется сложными культурными ассоциациями и содержит множество реалий, затрудняет способность русскоязычного читателя воспринимать эти произведения. Данный опрос и аналитический процесс дают представление о том, как представители российского студенчества ассоциируют Соединенные Штаты с литературой, насколько они знакомы с американскими писателями и их произведениями, и как они воспринимают информацию об американском писателе (на примере Стивена Кинга).

Ключевые слова: американский писатель, перевод, культура, слова-реалии, американская литература, Стивен Кинг.

Определяющим фактором многих произведений американской художественной литературы, как и любой другой национальной, можно считать то, что они являются окном в многообразный мир американской культуры. Эта особенность американской литературы, сложная иногда даже для своей аудитории, может быть вообще непонятна иностранному читателю. «Американская литература — это самая молодая литература в мире. Она стала развиваться лишь в 19 веке, именно тогда, когда стала развиваться американская нация... Сегодня современные американские писатели пишут в самых разных жанрах: детективы, детские произведения, романы, хорроры. Очень востребованы произведения фантастов, которые рассказывают удивительные истории про прошлое и будущее, а также выдуманные миры». [2]

Особенно следует принять во внимание дополнительную сложность при переводе произведений на другие языки, поэтому слова могут не только «потерять что-то в переводе», но и быть неправильно интерпретированы в целом. К тому же эти трудности перевода усугубляются использованием авторами безэквивалентной лексики, реалий американской жизни.

Реалии являются особой категорией средств выражения. По мнению С.И. Влахова и С.П. Флорина, «реалии – это слова (и словосочетания), называющие объекты,

характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому; будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, а, следовательно, не поддаются переводу «на общем основании», требуя особого подхода». [1, с. 52] Следует очень внимательно подходить к выбору способов передачи реалий в переводе на другой язык, чтобы сохранить всю самобытность, заложенную в этой лексике, и тот смысл, который хотел донести до читателей сам автор произведения, используя данную реалию в конкретном контексте.

Стратегии перевода были исследованы и проанализированы многими литературными аналитиками и теоретиками, которые изучают способы перевода и варианты одного и того же текста, но редко используют распространенную оценку произведений американской литературы для более широкой международной аудитории. Учитывая сложности, отмеченные в теории и практике перевода, характерные для художественной литературы, целью данного исследования является определение степени восприятия авторов американской литературы и их произведений зарубежными читателями, в частности, русскими.

Для того чтобы проанализировать восприятие русскоязычными читателями художественных произведе-

ний американской литературы, необходимо, в первую очередь, убедиться в наличии у них знаний об американских авторах, а затем и об их произведениях. Рэйчел Мэй в своем исследовании отмечает, что «так как оригинал является не просто авторским произведением, но и произведением с культурным контекстом, то его перевод обычно неразрывно связан с культурой, которая окружает его. Данная культура обладает своим языком и кругом читателей, а также общепризнанным мнением в отношении самого перевода» [4, с. 11]. Исходя из того, что фоновая информация о жизни автора и национальной культуре всегда является основополагающей при переводе, данное исследование анализирует распространение американской литературы в двухступенчатом процессе, который включает в себя базовый опрос студенческой аудитории относительно знаний об американских авторах и их произведениях, а также анализ ответов опрошенных. Существуют некоторые факторы, которые способствуют популярности (или её отсутствию) определённых авторов и их произведений. В случае с англоговорящей аудиторией Рэйчел Мэй отмечает, что «произведения иностранной литературы резко приобретают или теряют свою популярность в зависимости от модных тенденций» [4, с. 12].

Цель данного исследования заключается не в стремлении определить, почему люди читают или не читают произведения определённых писателей, а, скорее, проанализировать то, как русскоязычная аудитория получает и осмысливает информацию об американских авторах и их произведениях.

Данный опрос, проведенный в целях сбора информации, состоял из нескольких вопросов:

1. Должны ли выпускники вузов знать зарубежную литературу?
2. Читали ли Вы произведения американских писателей в школьные годы?
3. Читаете ли сейчас Вы произведения американских писателей?
4. Каких американских писателей и поэтов Вы знаете?
5. Какие произведения они написали?
6. Знаете ли Вы, кем является Стивен Кинг?
7. Какие у Вас возникают ассоциации, связанные с этим автором?

Данные вопросы подбирались таким образом для того, чтобы выяснить, какими знаниями об американских писателях обладали респонденты и повлияли ли данные знания на количество произведений американской литературы, которое они прочитали. Некоторые вопросы касались конкретно одного американского писателя – автора всемирно известных бестселлеров Стивена Кинга.

Данный опрос проводился среди студентов 3-5 курсов института филологии Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина в период с декабря 2019 года по февраль 2020 года; всего было опрошено 45 респондентов. Затем данные ответы были собраны, объединены в базу данных и распределены по категориям на основе анализа их содержания.

На вопрос «Должны ли выпускники вузов знать зарубежную литературу?» все студенты ответили утвердительно, так как они понимают, что все образованные люди, особенно, получившие филологическое образование, должны знать отечественных и зарубежных авторов и их произведения. Что касается чтения произведений американских писателей в школьные годы, отвечая на второй вопрос анкеты, подавляющее большинство респондентов ответили отрицательно – 38 человек (84 %), за исключением небольшого количества 7 человек (16 %). В настоящее время студенты изучают зарубежную литературу в процессе обучения в университете, а также читают произведения британских и американских писателей в оригинале в рамках задания по индивидуальному и домашнему чтению. Таким образом, ответ относительно чтения произведений американских авторов в настоящее время был утвердительным у всех респондентов.

Следующий вопрос анкеты – «Каких американских писателей и поэтов Вы знаете?». Ответы на данный вопрос были различными. Однако многие респонденты вспомнили Джека Лондона – 35 человек (78%), Марка Твена – 42 человека (93%), Стивена Кинга – 28 человек (62%). От 5 до 10 человек упомянули в ответе О.Генри (16%), Эрнеста Хэмингуэя (11%), Эдгара По (11%), Рэя Брэдли (13%), Теодора Трайзера (16%), Сидни Шелтон (11%), Дэна Брауна (20%), Лорен Вайсбергер (13%), Маргарет Митчелл (16%), Даниэлу Стил (11%). Вопрос относительно названий произведений данных писателей вызвал значительные затруднения, так как, очевидно, он связан с личными предпочтениями студентов в выборе художественных произведений для чтения. Большинство респондентов смогли вспомнить «451о по Фаренгейту» Рэя Брэдли, «Дьявол носит Прада» Л. Вайсбергер, «Унесенные ветром» М. Митчелл, «Код да Винчи» Д. Брауна.

Следующие два вопроса касались знаменитого американского автора бестселлеров в жанре триллера Стивена Кинга. «Стивен Кинг прочно завоевал ведущие позиции в жанре «horror», все семидесятые прошли словно в тени творчества этого писателя: достаточно сказать, что Кинг не только легализовал литературу ужасов, он сделал ее самой популярной и приносящей большие доходы. С. Кинг с его явной ориентацией на протестантизм в области религиозного мировоззрения и романтизм в области эстетических предпочтений как никакой другой

представитель современной «массовой беллетристики» продолжает традиции английского готического романа. В последние четыре десятилетия книги Стивена Кинга сделали его имя самым узнаваемым на планете». [3]

Вопрос «Знаете ли Вы, кем является Стивен Кинг?» получил 28 положительных (64%) и 17 отрицательных (36%) ответов. Формулировка вопроса «Какие у Вас возникают ассоциации, связанные с этим автором?», нацеленная на категоризацию ответов, помогает лучше понять, что респонденты ассоциируют конкретно с данным автором, со Стивеном Кингом. Категоризация данных результатов показала, что наиболее часто русскоязычные респонденты ассоциируют его с «американским писателем» (49%) и «автором триллеров» (24%). Далее следовали ассоциации, связанные с «бестселлерами» (17%), «фильмами ужасов» (10%).

Стивен Кинг является одним из самых узнаваемых американских писателей и ассоциируется с жанрами триллера и мистики. Второе место по популярности занимает тот факт, что Кинг был автором бестселлеров. Несмотря на тот факт, что респонденты уже получили определенную информацию, которая связывала Кинга с американской литературой из вышеприведенных вопросов, только около половины респондентов отметили тот факт, что он имел американское происхождение. Третье место занимают факты, которые респонденты отметили в связи с киноиндустрией и экранизацией его произведений.

Дальнейшее исследование может быть проведено более обширно, возможно, с привлечением случайно выбранной аудитории, исследуя различных писателей вместо Стивена Кинга для того, чтобы проверить эти результаты. Хотя данное исследование не охватывает широкую аудиторию и не содержит фактов, достаточно специфичных для определения ассоциаций с определенными писателями, чтобы определить доступность для русскоязычных читателей информации об американской литературе в полном объеме, оно может представлять определенную основу для проведения дальнейших исследований.

Вопросы данной анкеты помогли определить уровень знаний, которые студенты имеют об американских писателях и их произведениях. Данные результаты подтверждают тот факт, что у международной аудитории американские авторы ассоциируются с их международным признанием, а не с конкретными литературными произведениями. Возможно, причиной этого является довольно сложный процесс чтения американских произведений, с которым читатели сталкиваются при интерпретации культурно-исторических реалий литературных произведений. Перевод и «иностранный» аспект американской литературы затрудняет и без того сложный процесс понимания данных художественных текстов для иностранных читателей, делая необходимым проведение постоянных исследований, посвященных международному восприятию этих писателей и их произведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. – Изд. 5-е. – М.: «Р.Валент», 2012. – 406 с.
2. Лучшие американские писатели. <https://lifeinbooks.net/rejtingi/luchshie-amerikanskie-pisateli/>
3. Тлеупова А.М. Роль творчества С. Кинга в мировой литературе // Филологические науки в России и за рубежом: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — Санкт-Петербург: Реноме, 2012. — С. 75-78. <https://moluch.ru/conf/phil/archive/26/1651/>
4. May Rachel «The Translator in the Text: On Reading Russian Literature in English». Northwestern University Press. – 1994. – 209 p.

© Панарина Галина Ивановна (mrs.panarina.galina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ ОБ ОТБОРЕ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП)

ON THE ISSUE OF VOCABULARY SELECTION IN TEACHING THE SPECIALTY LANGUAGE. (PRE-UNIVERSITY STAGE)

*D. Rubtsova
N. Romyantseva*

Summary: The purpose of this article is to justify the role of vocabulary in teaching Russian as a foreign language for special purposes at the pre-University stage. The article discusses the problems of selecting lexical material when teaching the language of the specialty. The authors conduct a brief analysis of the materials of the propedeutic course using the material of literary studies and literature for students-philologists. consider the stages of introduction of terminological vocabulary, the role of typological text as the basic element of the development of communicative skills and abilities of students, as well as consider the ways of submitting lexical material in accordance with the stage of study and the level of proficiency of the Russian language as a foreign language. The typology of exercises presented in the article helps to consolidate the terminology vocabulary and allows the student to build an independent monologue statement. At the conclusion of the article, the authors offer some recommendations, among which the most significant are:

- Reliance on frequency common, general scientific, thematic terminology, corresponding to the subject content of the lesson and course in general, taking into account its semasiological and extralinguistic significance;
- Adherence to the principle of minimizing vocabulary, the concentration of its presentation;
- The use of typological texts representing vocabulary in its functional role.

Keywords: Russian as a foreign language, language of the specialty, terminology vocabulary, lexicon-semantic groups, typological text.

Рубцова Дина Николаевна
старший преподаватель, Российский университет
дружбы народов
dina.rubtsova@yandex.ru
Румянцева Наталья Михайловна
Д.п.н., профессор, Российский университет
дружбы народов
natrum1@yandex.ru

Аннотация: Целью данной статьи является обоснование роли лексики в обучении русскому языку как иностранному для специальных целей на довузовском этапе. В статье рассматриваются проблемы отбора лексического материала при обучении языку специальности. Авторы проводят краткий анализ материалов пропедевтического курса на материале литературоведения и литературы для студентов-филологов, рассматривают этапы введения терминологической лексики, роль типологического текста как основного элемента развития коммуникативных навыков и умений обучающихся, рассматривают способы подачи лексического материала в соответствии с этапом обучения и уровнем владения русским языком как иностранным. Представленная в статье типология упражнений способствует закреплению терминологической лексики и позволяет учащемуся строить самостоятельное монологическое высказывание. В заключении статьи авторы предлагают некоторые рекомендации, среди которых наиболее значимыми являются:

- опора на частотную общеупотребительную, общенаучную, тематическую терминологическую лексику, соответствующую предметному содержанию урока и курса в целом с учётом её семасиологической и экстралингвистической значимости;
- соблюдение принципа минимизации лексики, концентричности ее презентации;
- использование типологических текстов, представляющих лексику в её функциональной роли.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, язык специальности, терминологическая лексика, лексико-семантические группы, типологический текст.

Введение

Успешность подготовки высококвалифицированных иностранных специалистов, получающих образование в вузах России, зависит от степени овладения ими русским языком как средством учебно-познавательной деятельности. Согласно Федеральному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) конечной целью освоения иностранного языка является формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции как средства, позволяющего обеспечить свои коммуникативно-познавательные потребности и решать практические задачи в сферах академической, профессиональ-

ной и социально-гуманитарной деятельности, участвуя в межкультурном общении. В результате освоения дисциплины обучаемые должны знать: грамматические и лексические правила и нормы построения языка, характерные для общенаучной и профессиональной речи; базовую лексику, представляющую общенаучный стиль, а также основную терминологию в области узкой специализации; уметь распознавать и использовать грамматические конструкции в заданном контексте, выбирать адекватную форму речевого этикета, анализировать полученную информацию, понимать основное содержание текстов монологического характера в рамках изученных тем, вести беседу на иностранном языке на разговорные и профессиональные темы.

Результаты

Авторы проводят классификацию лексико-грамматических единиц научного текста на материале пособий для филологов, рассматривают роль типологического текста, представляют некоторые рекомендации по презентации общенаучной и терминологической лексики, методике контроля усвоения лексических единиц в процессе их функционирования в речи.

Обсуждение

Существенная роль в процессе обучения слушателей иностранному языку отводится лексике. Более того, систематическое накопление и расширение словарного запаса учащихся является одной из важнейших задач при обучении иностранному языку. Значимость правильного владения лексикой многократно подчеркивалась в высказываниях психологов и методистов (Б.В. Беляев, Д. Уилкинс и др.): «Из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися в процессе обучения, наиболее важным и существенным с психологической точки зрения следует считать лексику, потому что без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно» [1]. Содержательная сторона обучения лексике предусматривает владение лексическим минимумом, обеспечивающим возможность развития речевых навыков и речевых умений. Сущностью отбора лексических единиц для учебных целей является выделение из множества слов устойчивых словосочетаний и речевых клише, входящих в состав данного курса и соответствующих этапу обучения. Именно для этих целей коллективами авторов были разработаны Лексические минимумы разных уровней: Лексический минимум общего владения русским языком как иностранным элементарного уровня владения (A1) русским языком содержит 780 слов, базового (A2)-1300, а первого сертификационного (B1) -2300 слов. [2,3,4]

Лексических минимумов профессиональной лексики для уровней A1 и A2, как известно, не существует, поскольку «Программа по русскому языку как иностранному. Элементарный, базовый, первый сертификационный уровни» [5] предписывает знание русского языка в рамках сфер повседневного и социально-культурного общения, однако на многих подготовительных факультетах российских вузов обучение языку специальности начинается с 8-9 недели, поэтому в этот период обучения главными принципами отбора лексических единиц являются:

- частотность и распространённость их употребления в рамках описываемого стиля и подъязыка науки;
- определение качественного и количественного состава лексических единиц, который может из-

меняться в зависимости от коммуникативной потребности как отдельного урока, так и всего обучающего курса;

- тематическая необходимость употребления, в первую очередь, при отборе терминированной и терминологической лексики

В период начала обучения языку специальности (конец элементарного, начало базового уровня владения русским языком как иностранным (РКИ)) лексический запас слушателей невелик, примерно 500-550 слов, а грамматика, освоенная в процессе занятий на элементарном уровне, не выходит за рамки предложно – падежной системы существительных. В связи с этим исчисление лексических единиц, которые могут быть усвоены обучающимися в пределах времени, отведённого для изучения того или иного курса научного стиля речи, должно быть выявлено на основе научных и практических данных.

Законы восприятия лексических единиц напрямую связаны с действием механизмов оперативной и долгосрочной памяти и процессами программирования речевого высказывания, внося тем самым ограничения в объём лексики, представляемой для усвоения.

В этот период необходимо ввести и закрепить минимум общенаучной и специальной лексики, синтаксических структур, характерных для определённой специальности. Необходимо учитывать тот факт, что именно на начальной стадии изучения языка специальности учащиеся сталкиваются с большим количеством языковых, психологических и межкультурных трудностей, поэтому на начальной стадии обучения текстовый материал по языку специальности должен быть максимально доступен для понимания слушателей довузовского этапа обучения. Количество новых лексических единиц в уроке, включая терминологические, не должно превышать 15-20. Следует помнить, что в полинациональных группах студентов обучается много слушателей, не владеющих ни одним из европейских языков, поэтому включенные в тексты термины интернационального характера (*система, структура, классификация, анализ, факт и др.*), являются для них новыми и неизвестными.

Анализ «Требований по русскому языку как иностранному I сертификационный уровень. Профессиональный модуль» (гуманитарный (650слов); филологический (740 слов) профили) [6] позволил выявить универсальные конструкции (их в каждом из указанных минимумов до 50 %), свойственные практически всем гуманитарным и филологическим наукам, и достаточно просто поддающимся объяснению с помощью толкования, синонимии и антонимии. Именно поэтому обучение языку специальности начинают с введения лексико-грамматических конструкций ЧТО? это ЧТО?; ЧТО? представляет собой ЧТО?; ЧТО является ЧЕМ? и конструкции ЧТО? играет

важную роль в ЧЁМ?

История – это наука о появлении и развитии человеческого общества.

Человек существует на Земле примерно два миллиона лет. Человеческое общество развивается и изменяется. Процесс развития человеческого общества имеет свои законы, а история изучает и объясняет эти законы. История рассказывает нам, как жили люди много тысяч лет назад. Эта наука играет большую роль в изучении жизни общества и культуры народа. [7].

Литература – это вид искусства. Художественная литература входит в систему других видов искусства. Существуют различные виды искусства. Живопись – это изобразительное искусство. Театр, кино, телевидение представляют собой зрелищное искусство. [8].

Приведённые выше примеры из учебных пособий по научному стилю речи неслучайны, так как первыми специальными предметами, вводимыми, как правило, уже на 10-12 неделе обучения, являются «Литература» и «История России».

Однако, начиная с 3-4 урока указанных пособий, лексическое наполнение становится более специфичным, отвечая конкретным задачам той или иной специальности.

Проведём анализ пропедевтического курса на материале литературоведения и литературы для студентов-филологов довузовского этапа обучения.

В этом пособии можно выделить 3 основные темы: «Литература как искусство»; «Литературоведение как наука»; «Жизнь и творчество писателя». Каждая из этих тем содержит определённый набор лексики, синтаксических структур и текст, который призван выполнять познавательную, воспитательную, системно-языковую и коммуникативную функции.

Презентация темы «Литература как наука» совпадает по временным рамкам с окончанием изучения предложно-падежной системы, представленной в уровне А1 и частично в уровне А2.

Рекомендуется введение следующих глаголов действия таких, как *значить, создавать, происходить, считать (в значении «думать»), использовать, существовать, появляться, определять, возникать и др.*; отглагольных существительных: *значение, создание, использование, развитие, изучение, появление, возникновение*; прилагательных: *общественный, культурный, духовный, материальный и др.*

В теме «Литературоведение как наука» рассматриваются основные литературные понятия. Именно в этой части, как правило, вводится абсолютное большинство специализированной (тематической) лексики: *жанры литературы (эпические, лирические, драматические), роды и виды литературы, литературные направления (классицизм, романтизм, сентиментализм, реализм, модернизм)* и возникающие в процессе работы над текстами словообразовательные цепочки.

Углубленная работа над литературоведческими дефинициями не является задачей преподавателя-русиста. В то время как работа со словообразовательными цепочками является чрезвычайно важной для развития понимания словообразовательной системы русского языка.

Необходимо научить слушателя находить корень слова и на основе сопоставления с ранее изученной грамматикой определять морфологические признаки того или иного слова. Такое представление лексического материала помогает запоминанию большего количества лексических единиц языка и даёт инофонам языковую опору для развития навыков самостоятельной семантизации незнакомой лексики.

При работе над вышеуказанной темой преподаватель стремится познакомить учащихся с синонимическими конструкциями: *Что? входит в состав Чего? - Что? включает Что? - Что? состоит из Чего?; Что? влияет на Что? - Что? оказывает влияние на Что?; Кто? уделяет внимание Кому? Чему? - Кто? обращает внимание на кого? на что?; Интересоваться Чем? - Проявить интерес к Чему?*

Являясь, с одной стороны, достаточно универсальными, данные конструкции, обслуживая специфическую лексику, наполняются таким лексическим содержанием, которое характерно для языка изучаемого предмета: *Писатели-реалисты уделяли большое внимание исторической правде; писатели – модернисты проявляли интерес к внутреннему миру человека.*

В процессе работы по теме «Жизнь и творчество писателя» появляется необходимость в представлении лексико-семантической группы глаголов со значением действия писателя: *создавать, изображать, описывать, раскрывать, выражать, отражать*. Сложность работы над этими глаголами состоит в том, что они связаны синонимическими отношениями. Нюансы их употребления лучше всего усваиваются при подаче в лексических словосочетаниях: *создавать произведения лирического жанра; писатели-романтики изображали сильную, свободную личность; писатель выражает свое отношение к жизни; писатели – модернисты отразили эпоху, идеи, настроение общества.*

В этом же разделе появляются соотносительные с глаголом существительные, обозначающие чувства и отношения: *любовь, ненависть симпатия, интерес*, требующие дательного падежа и предлога: *любовь к природе, симпатия к герою, интерес к человеку и т.п.*

Данные словосочетания входят в компонентную группу глаголов *показывать и выражать*.

При работе над темой «Жизнь и творчество писателя» лексический контент обогащается и расширяется как за счёт глагольных сочетаний, выражающих позитивное или негативное отношение автора к тому или иному явлению, так и за счёт лексических словосочетаний, характеризующих эпоху, в которой жил и работал писатель: *происходить; выступить за (против) кого? чего?; осуждать кого? что?; оценить что?; сочувствовать кому? чем?; бороться за что? против кого? с кем?; защищать кого? что?; изменяться*.

Как поэт Пушкин формировался в тот период, когда Россия переживала важное историческое событие – войну с Наполеоном (1812 год). Героическая борьба русского народа воспитала в нём чувство патриотизма. Свой долг, долг поэта и гражданина, А.С. Пушкин видел в служении России. Поэт выступал против крепостного права и угнетения народа. [9]

Указанная лексика представляет собой лексико-семантические группы, в которые входят слова со значениями возникновения, событийности, существования, изменения, результативности и т.п. В данном смысловом блоке присутствует лексика со значением времени и пространства и со значением процесса формирования личности: *оказать влияние, сформироваться, измениться и др.*

Немаловажное значение, определяющее набор изучаемой лексики, играет типологический текст, содержащийся в уроке.

Под типом текста следует понимать «образец, модель однородной группы текстов, имеющих общие характерные для этой группы экстра- и транслингвистические признаки, обусловленные родом речемыслительной деятельности, сферой коммуникации и речевой ситуа-

цией» [10].

Ряд учёных (Беспалько В.П., Татур Ю.Г., Смирнова и др.) [11] предлагают рассматривать типологический текст с лингвистической, психологической точки зрения, подчёркивая, что обучающий текст должен обеспечивать раскрытие учебной дисциплины, создавать условия для самостоятельной творческой работы студентов, формировать его профессиональный уровень. С другой стороны, текст должен быть доступным для успешного освоения учащимися, способствовать мотивации к обучению.

Несмотря на то, что в настоящее время всё больше учёных-лингвистов предлагают использовать в научном стиле речи аутентичные тексты, авторы статьи придерживаются той точки зрения, что для начального (довузовского) этапа обучения необходимо использовать адаптированные тексты, построенные с учётом представленной в притекстовых упражнениях лексики и лексико-грамматических конструкций, которые могут содержать как слова и словосочетания для перевода, так и для толкования с помощью синонимических и антонимических конструкций.

Для закрепления и контроля лексико-грамматического материала используется система послетекстовых упражнений, которые призваны активизировать изученную лексику путём включения упражнений репродуктивно-продуктивного и продуктивного характера, способствующих порождению монологического высказывания.

Таким образом, планируя и организуя работу над лексическим аспектом на уроках по языку специальности, авторы считают целесообразными следующие рекомендации:

- опора на частотную общеупотребительную, общенаучную, тематическую терминологическую лексику, соответствующую предметному содержанию урока и курса в целом с учётом её семасиологической и экстралингвистической значимости;
- соблюдение принципа минимизации лексики, концентричности её презентации;
- использование типологических текстов, представляющих лексику в её функциональной роли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Б.В. Беляев «Очерки по психологии обучения иностранным языкам». М.: Просвещение, 1965, - С.227
2. Андриюшина Н.П. Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение, - 5-е издание, - Спб.: «Златоуст». 2014, -80 с.
3. Андриюшина Н.П. Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение, -5-е издание, - Спб.: «Златоуст». 2013, -116 с.

4. Андриюшина Н.П., Битехтина Г.А., Клобукова Л.П., Норейко Л.Н., Одинцова И.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение, -7-е издание-, Спб. :«Златоуст». 2014, -200 с.
5. Авторский коллектив: РУДН: З.И. Есина, А.С. Иванова, Н.И. Соболева, Е.В. Сорокина, Г.А. Сучкова, Т.В. Шустикова. МГУ: М.М. Нахабина, В.А. Степаненко. МАДИ: Г.В. Артемьева, В. Дубинская. СПбГТУ: И.И. Баранова, Г.И. Кутузова, В.В. Стародуб Образовательная программа по русскому языку как иностранному, Москва 2001, - С.134
6. Н.П. Андриюшина, Г.А. Битехтина, Т.Е. Владимирова, А.С. Иванова, Л.П. Клобукова, Л.В. Красильникова, М.М. Нахабина, Н.И. Соболева, В.В. Стародуб, В.А. Степаненко Требования к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль, 3-е издание, Спб «Златоуст», 2015
7. Богатырёва И.В., Крылова Н.Ю., Рубцова Д.Н., Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев гуманитарных специальностей «По страницам русской истории», 2011 г
8. Косарева Л.А., Оганезова А.Е. Профессия - филолог. Литература – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С. 85
9. Н.В. Поморцева, Н.М. Румянцева, Л.Б. Тёрчич, Д.Н. Рубцова, Алимова М.В. Русский калейдоскоп //– Москва: РУДН, 2020, – 140 с.
10. Соловьев В.А. «Типология текстов с коммуникативно-функциональной точки зрения», Москва 1984 г., –112 с.
11. Е.Г. Беспалько, Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечения учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов, М.: Высшая школа, 1989, – 141 с.

© Рубцова Дина Николаевна (dina.rubtsova@yandex.ru), Румянцева Наталия Михайловна (natrum1@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ

Сун Тао

*Аспирант, Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина, Москва
st19930110@163.com*

TEACHING RUSSIAN WRITTEN SPEECH IN CHINESE UNIVERSITIES

Song Tao

Summary: This article sets out a curriculum for teaching Russian written speech in Chinese universities and identifies the corresponding tasks and content at different stages of teaching. Teaching business writing to Chinese students-philologists is considered as the main factors in training of future specialists with knowledge and skills in written communication.

Keywords: written speech and writing, Chinese students-philologists, Russian business writing, communication skills, paperwork.

Аннотация: В данной статье излагается учебная программа по обучению письменной речи русского языка в китайских вузах и определяются соответствующие задачи и содержание на разных этапах обучения. Рассматривается обучение китайских студентов-филологов жанру делового письма в качестве главных факторов подготовки будущих специалистов, обладающих знаниями и навыками письменной коммуникации.

Ключевые слова: письменная речь и письмо, китайские студенты-филологи, русское деловое письмо, коммуникативные навыки и умения, письменная работа.

В китайских вузах студенты русского языка учатся всего 4 года, после обучения они получают степень бакалавра. При этом обучение ведется не только по аудированию, говорению, чтению, письму, переводу, но и по русской культуре и литературе, по страноведению и истории России.

Неотъемлемым аспектом обучения русскому языку как иностранному является развитие письменной речи как одного из видов речевой деятельности. Главная цель обучения письменной речи на занятиях китайских университетов – формирование письменной коммуникативной компетенции, т.е. способности практически пользоваться русским письмом как способом передачи информации и выражения мыслей. Согласно китайской учебной программе по обучению русскому языку студенты-филологи начинают знакомиться с разными жанрами письменных текстов с 2 семестра первого курса до окончания университета [6].

В конце второго курса проводится единый государственный экзамен – тест по русскому языку 4-ого уровня для китайских студентов-филологов, в том числе, предусматривается проверка уровня владения письменной речью. В тесте необходимо написать сочинение объемом 120-150 слов на заданную тему и эта часть составляет 15 баллов, т.е. занимает 15% от общей суммы баллов теста. Рекомендуемое время выполнения – 30 минут. В конце четвертого курса также проводится тест по русскому языку 8-ого уровня для китайских студентов. В это время студенты должны знать больше жанров и типов писем, например, деловое письмо, заявление, поздравление и др. Сочинение должно содержать от 150 до 180 слов и занимает 20% от общей суммы баллов теста, его время выполнения – 40 минут [6]. Из этого следует, что пись-

менная речь играет важную роль в процессе обучения русскому языку. Такие тесты проводятся регулярно раз в год. Их цель состоит, во-первых, в проверке основных знаний студентов и их навыков владения русским языком; во-вторых, в повышении качества обучения русскому языку в китайских вузах.

Как обучать китайских студентов-филологов письменной речи на русском языке – это очень сложная проблема. Студенты должны овладеть умениями создания письменных текстов разных жанров – автобиография, заявление, деловое письмо, заполнение анкет и др. В Китае сочинение обычно пишется студентами дома, преподаватель исправляет абсолютно все ошибки, затем студенты переписывают исправленный текст без ошибки. Еще другой случай, студенты на занятиях пишут письменные тексты без предварительной подготовки, потом преподаватель проверяет и сообщает студенту оценку.

В процессе изучения русского языка китайские студенты обращают мало внимания на письменную речь из-за преимущественного обучения устной речи и нехватки достаточного количества учебных часов для обучения письменной речи на занятиях. Таким образом, на основе соблюдения за учебным процессом и собственного опыта изучения русского языка можно прийти к следующим заключениям. Во-первых, обучение письменной речи китайских студентов должно начинаться как можно раньше. Во-вторых, следует повышать количество учебных часов для обучения письменной речи. В-третьих, содержание в используемых китайских учебниках и учебных пособиях по русскому языку должно быть существенно дополнено теоретическими основами и практическими материалами по обучению письменной речи. В-четвертых, работу по развитию письменной речи це-

лесообразно организовать несколько иначе [7, с. 77].

В соответствии с опубликованной в 2012 г. «Учебной программой по обучению русскому языку в вузах Китая», с второго полугодия 1 курса китайские студенты-филологи начинают учиться писать диктант или подготавливать рассказы в письменной форме на простые темы, связанные с содержанием текстов на занятиях, например, «Говорите о себе», «Давайте познакомимся», «Моя семья» и т.д. Как показывает практика преподавания в китайской аудитории, китайские преподаватели требуют от студентов правильного ответа без ошибок. Развитие устной речи в китайских вузах предполагает заучивание наизусть на занятиях предварительного написанного текста.

С второго курса преподаватель должен знакомить студентов с информацией о тексте, ее структуре, связях между его частями, о видах высказываний. Структура сочинения обычно состоит из трех частей: вступление, основная часть и заключение. При работе над текстом включаются в себя его чтение, выделение основных смысловых частей, озаглавливание частей или всего текста, составление плана по его содержанию, перевод, пересказ письменно и т.д. Для практического закрепления теоретического материала проводится обучение по написанию сочинений на темы учебников, изученные в первых четырех семестрах. Предлагается написать сочинение-описание, повествование, рассуждение в объеме 120-150 слов на свободную бытовую тему. Согласно предлагаемой нами учебной программе к китайским студентам, закончившим второй курс, предъявляются такие требования – студенты должны написать сочинение на свободную тему в объеме 120-150 слов за 30 минут, стандарт – ошибок не больше 4-6%. В конце этого курса проводится тест по русскому языку 4-ого уровня для китайских студентов-филологов.

С третьего курса студенты начинают изучать деловой русский язык, русскую литературу, межкультурную коммуникацию, заниматься письменным переводом, читать русские журналы и газеты, слушать русские новости, писать разные жанры писем. Так, на этом курсе вводится понятие функционального стиля, описываются особенности разных стилей, выясняется соотношение между стилями и видами высказываний. Функциональный стиль – это разновидность литературного языка, выполняющая определенную функцию в общении. Можно выделить пять функциональных стилей: разговорный-обиходный, научный, официально-деловой, газетно-публицистический и художественный [2, с. 7]. Кроме разговорного-обиходного стиля другие четыре стиля могут осуществляться в письменной форме. Рассматриваются основные функциональные стили и их основной речевой этикет. Особое внимание уделяется правилам оформления вступления и заключения в текстах, при-

надлежащих к различным функциональным стилям.

1. Научный стиль: первичный текст (например, курсовая работа, дипломная работа, сочинение-рассуждение, размышление, доказательство, объяснение и др.) и вторичный текст (например, реферат, рецензия, тезисы, аннотация, конспект и др.).
2. Официально-деловой стиль: административно-канцелярская разновидность (например, контракт, деловые письма, автобиография, резюме, заявление, доверенность, запрос и др.).
3. Газетно-публицистический стиль (например, заметка, очерк, репортаж, интервью, эссе и др.).
4. Художественный стиль: сочинение-описание (например, портрет, интерьер, пейзаж), сочинение-повествование (например, сообщение, рассказ).

При обучении письму преподаватель позволяет учащимся познакомиться с характерными для каждого функционального стиля стилистическими чертами; конструкциями и оборотами; лексическими и грамматическими особенностями; способами выражения временных отношений; способами выражения пространственных и определенных отношений; возможностью использования в письме русских этикетов и др.

На четвертом курсе продолжается повторять и закреплять материал, изученный ранее, а также углубленно работать с текстами различных жанров и функциональных стилей. Требования к четверокурсникам предъявляются следующим образом: их словарный запас должен достичь 8000 единиц; студент должен написать разные статьи в объеме 150-180 слов за 40 минут, стандарт – ошибок не больше 4-6%. В начале второго полугодия четвертого курса проводится тест по русскому языку 8-ого уровня. Самая главная задача для китайских студентов – написать дипломную работу, поэтому обучение письменной речи и письму играет ключевую роль в процессе обучения.

Письмо – это овладение графической и орфографической системами языка для фиксирования отдельных слов, а умение сочетать эти слова в письменной форме для выражения мыслей в соответствии с потребностями общения называют письменной речью [4, с. 249]. Так как письмо является частью письменной речи как вида речевой деятельности.

В связи с тем, что взаимоотношения России и Китая выходят на уровень глобального стратегического партнерства, деловое письмо имеет важное значение в укреплении и развитии деловых отношений в межкультурной коммуникации. Цель делового письма – передача информации, которая может стать источником знаний для адресата письма, а также побуждением к деятельности в сфере профессионального общения, установления

деловых контактов. В деловых письмах используются приобретенные ранее знания эпистолярных формул языка, речевого этикета [8, с. 523].

Особенности обучения китайских студентов русскому деловому письму связаны с отличительными особенностями официально-делового стиля русского языка. В процессе обучения жанру русского письма иностранные студенты должны уметь: 1) излагать свои мысли адекватно коммуникативной задаче, заданной программе; 2) полно раскрывать тему; 3) точно и логично строить высказывание; 4) использовать стандартные формы письменной речи [5, с. 11].

Все деловые письма имеют схожую структуру построения. В основном, в реквизиты этого документа включаются:

- отправитель (адресант);
- получатель (адресат);
- вступление в письмо: 1) заголовок; 2) обращение; 3) преамбула;
- основная часть, т.е. основное содержание письма;
- заключение;
- подпись;
- приложение (если есть в письме).

Рассмотрим особенности обучения китайских студентов русскому деловому письму.

1. При обучении жанру русского делового письма преподаватель должен позволять студентам обращать большое внимание на социокультурные различия в двух языках. Написание делового письма начинается с обращения к адресату, существуют различия в обращении между русским и китайскими языками. Русское имя состоит из трех частей: фамилия, имя и отчество. Обращение дается либо в полной паспортной форме (например, Александр Сергеевич Поляков), либо с указанием фамилии и обоих инициалов (например, А.С. Поляков). А у китайских только фамилия и имя, то есть формула обращения к китайскому – «фамилия + имя», например: Лю Ши, Цзян Ювэй. Когда пишется письмо одному человеку, после обращения обязательно используется вежливое приветствие, например: «您好» – «Здравствуйте», «尊敬的尤里·伊万诺维奇» – «уважаемый Юрий Иванович» и др. Кроме того, в начале русского делового письма после обращения обычно употребляется восклицательный знак (!) или точка (.), например: «Уважаемый Иван Павлович!» или «Дорогой учитель Лю.»; а в китайском языке обычно используются двоеточие (:) или запятая (,), например: «尊敬的伊万·巴甫洛夫:» или «亲爱的刘老师,».
2. В письменных текстах русского делового письма не существует разговорной лексики. Разговорные слова могут употребляться в устном деловом об-

щении, однако в письменных текстах могут заменяться на официальные варианты, например, платежная ведомость (вместо разг. платежка) [2, с. 60].

3. Одной из особенностей русского делового письма является употребление большого количества глагольно-именных конструкций (глагол + существительное) вместо обычной лексики, свойственной разговорной речи, например, осуществить разгрузку (вместо разгрузить), осуществить выплату (вместо выплатить) и т.д.
4. В русском деловом письме широко используется производная отглагольная форма, например, подписание (вместо подписать), компенсация (вместо компенсировать) и т.д. Отглагольные существительные составляют значительную часть лексического состава делового письма [2, с. 61].
5. Самая очевидная характерная черта русского делового письма – использование в синтаксических конструкциях отыменных предлогов и предложных сочетаний, например, в силу чего, ввиду чего, по причине чего, вопреки чему, согласно чему и т.д.
6. В русском деловом письме обычно используются устойчивые формы вежливости, выражающие пожелания адресату, например: *Передайте, пожалуйста, мои наилучшие пожелания Вашему генеральному директору!* (请代我向贵公司总经理问候!); *Желаю успехов в работе и счастья в жизни!* (祝工作顺利, 生活幸福!) и т.д.
7. В текстах русского делового письма включаются цифровые данные – даты и обозначения денежных сумм. Для официально-деловых писем способ оформления даты различен в русской и китайской этикетных традициях. При употреблении цифрового способа дата оформляется полностью арабскими цифрами, отделенными друг от друга точками. Последовательность написания даты на русском языке так: число, месяц и год (например, 15.07.2019), а на китайском – год, месяц и число (например, 2019.07.15). Если китайские студенты не знают такое правило написания даты, это может привести русских при чтении текста к неверному пониманию информации. Кроме того, обозначения денежных сумм в деловом письме обычно пишутся в двух вариантах – цифровом и словесном, например: 1500 долларов (тысяча пятьсот долларов) и т.д.
8. Конечная часть делового письма – подпись. Подпись обычно пишется в двух вариантах: личная подпись с расшифровкой фамилии (например: Иванов) и расшифровка подписи (например: А.Н. Иванов). Китайские студенты обычно выбирают способ полной подписи, потому что у китайцев только фамилия и имя (например: Сун Ци, Хуан Сяосин).

По интенции русские деловые письма могут разделяться на следующие виды, например, письмо-ответ, письмо-напоминание, письмо-подтверждение, письмо-просьба, письмо-поздравление, благодарственное письмо и т.д. Для каждого вида делового письма принято употреблять устойчивые конструкции предложений и языковые средства для быстрого составления, на примере письма-просьбы [5, с. 18]:

Интенция	Языковые средства	Речевые выражения
Просьба	Просить + кого + инфинитив	Просим Вас прислать нам прејскурант на ваши товары.
	Хотеть попросить + кого + инфинитив	Мы хотим попросить Вас дать нам подробную информацию об условиях транспорта.
	Императив + пожалуйста	Сообщите, пожалуйста, нам о сроках пребывания товаров.
	Обратиться с просьбой + к + кому	Обращаемся к вам с просьбой.

При обучении жанру русского делового письма следует обратить внимание на его особенности и правила оформления. Основными критериями оценки сочинения являются его точность, ясность, детальность и логичность структуры. Китайская письменная речь обычно использует не прямой путь экспликации идей, в отличие от русского. В начале статьи не принято говорить о ее цели и теме. Китайцы используют метафору, чтобы намекнуть на связи между идеями. Даже заключение не должно быть слишком общим [1, с. 80].

В обучении китайских студентов письменной речи и письму преподаватель может организовать аудиторную и домашнюю работу следующим образом:

1. Преподаватель может заранее сообщать студентам тему письменной работы, чтобы они могли к аудиторному занятию подготовить необходимую информацию и повторить лексику.
2. На занятии студенты коллективными группами обсуждают и составляют развернутый план сочинения или несколько вариантов плана в письменной форме.
3. В ходе обсуждения студенты должны определить функциональный стиль письменной работы и понять общие требования к оформлению текста. Особое внимание уделяется формулированию вступления и заключения.
4. Студенты под руководством преподавателя могут усвоить необходимые лексикой, грамматические и синтаксические конструкции, что также записывается на доске.

5. Нескольким студентам предлагается составить устный рассказ с опорой на их имеющиеся планы или письменные работы.
6. По ходу их устных рассказов преподаватель может записывать на доске те слова и конструкции, которые употребляют студенты с типичными для носителей китайского языка ошибками, затем анализирует и комментирует эти ошибки, а потом предлагает правильные варианты. В то же время, преподаватель может указать возможно существующие лексические, грамматические или синтаксические ошибки в их письменных работах.
7. Студенты могут задавать вопросы, преподаватель объясняет то, что студенты не понимают.
8. После занятия студенты пишут домашнее сочинение, потом преподаватель собирает все работы и исправляет их.

Упражнение занимает важное место в обучении иностранным языкам, так как коммуникативная компетенция лежит в основе овладения различными видами речевой деятельности. Преподаватель может предлагать студентам следующие упражнения по обучению письменной речи и письму:

- Прослушайте текст и напишите изложение;
- Напишите письмо, используя указанные конструкции;
- Найдите в тексте информацию и выпишите ее своими словами;
- Составьте план будущего высказывания, план работы;
- Напишите сочинение на тему;
- Напишите деловое письмо;
- Заполните анкету по образцу и т.д.

В письменных работах китайских студентов обычно встречаются лексические, грамматические, пунктуационные или социокультурные ошибки. Это связано с их неуспеваемостью предусмотренного материала и несформированностью коммуникативно-речевых умений [7, с. 78]. Преподаватель должен указывать эти ошибки, объяснять причину возникновения, и сопровождать правильными вариантами употребления слов или конструкций. Таким образом, преподаватель играет важную роль в учебном процессе.

При обучении письменной речи на русском языке китайским студентам необходимо сформировать умения составлять различные жанры и виды писем, чрезвычайно многообразных по стилю, направленности композиции и другим характеристикам, в том числе деловое письмо. Так как будущие специалисты русского языка должны овладеть определенными навыками работы с деловыми бумагами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзын. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография – 2-у изд. М.: РУДН, 2010. 344 с.
2. Евтюгина, А.А. Функциональная стилистика [Электронный ресурс]: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 75 с.
3. Лю Сумэй. Обучение русскому языку в вузах Китая: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2014. № 4. С. 120-123.
4. Миролюбов А.А., Рахманова И.В., Цетлин В.С. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: просвещение, 1967. 504 с.
5. Стандарт: Русский язык делового общения. Бизнес. Коммерция [Текст]: русский язык как иностранный базовый сертификационный уровень. М.: ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2002. 31 с.
6. Учебная программа по обучению русскому языку в вузах Китая. Пекин. 2012.
7. Уша Т.Ю. Обучение письменной речи в китайском педагогическом вузе // Русский язык за рубежом. 2007. № 3. С. 76-79.
8. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 784 с.

© Сун Тао (st19930110@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ОБЩЕЙ ХИМИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЫ

PROBLEMS OF INTEGRATION OF TEACHING GENERAL CHEMISTRY IN THE PREPARATION OF STUDENTS OF HIGHER MEDICAL SCHOOL

**I. Sychev
M. Aronova
A. Tararyshkin
T. Kolosova**

Summary: The article deals with the integration of the General chemistry course in the educational process of training medical specialists. The methods of managing the process of forming professional and General education competencies of future doctors in the course of General chemistry are shown. New more effective approaches to teaching this discipline due to modernization, deeper integration and differentiation of some of its sections are considered. The main topics of this discipline are introduced into the educational process, integrated with topics subordinate to the idea of describing the processes occurring in the body, which are the basis for the formation of a number of sections of the disciplines Physiology, Biochemistry, Pathological physiology, Pharmacology, etc. The article notes that General chemistry, being a General education discipline, creates the basis for students' readiness for further professional training in clinical disciplines and for further professional activity.

Keywords: medical university, integration issues, general chemistry, professional and general education competencies, continuity of teaching.

Современное состояние Российского здравоохранения, функционирующего в условиях санкционного режима и формирования новых угроз в виде сложной эпидемиологической ситуации в близлежащих странах и развития пандемии каронавирусной инфекции, ставит перед медицинской школой задачи совершенствования учебного процесса. Высшая медицинская школа должна вооружить выпускников комплексом теоретических знаний, практических умений и навыков, создать условия для освоения и понимания высоких медицинских технологий, сформировать потребность к

Сычев Игорь Анатольевич
Д.б.н., доцент, Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова
i.sytchev@rzgmu.ru

Аронова Мария Александровна
К.п.н., старший преподаватель, Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова
mariia.aronova@mail.ru

Тарарышкин Александр Петрович
К.м.н., доцент, Рязанский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова
alexatarar2017@mail.ru

Колосова Татьяна Юльевна
К.х.н., доцент, Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова
tkkolosova@gmail.com

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы интеграции курса Общая химия в учебно-воспитательном процессе подготовки специалистов медицинского профиля. Показаны способы управления процессом формирования профессиональных и общеобразовательных компетенций будущих врачей в рамках изучения курса Общая химия. Рассмотрены новые более эффективные подходы к преподаванию этой дисциплины за счет модернизации, более глубокой интеграции и дифференциации некоторых ее разделов. В учебный процесс внедрены основные темы данной дисциплины, интегрированные с темами, подчинёнными идее описания процессов, происходящих в организме, являющиеся основой для формирования ряда разделов дисциплин Физиология, Биохимия, Патологическая физиология, Фармакология и т.д. В статье отмечается, что Общая химия, являясь общеобразовательной дисциплиной, создает основу готовности студентов к последующему профессиональному обучению клиническим дисциплинам и к дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: медицинский вуз, вопросы интеграции, общая химия, профессиональная и общеобразовательная компетенции, преемственность преподавания.

постоянному профессиональному росту [1].

Образование будущего врача должно опираться, прежде всего, на фундаментальную теоретическую и практическую подготовку, а также на прочную мотивационную установку, на развитие интеллектуальных и личностных качеств студентов. Значимой составляющей теоретической базы подготовки студентов является дисциплина Общая химия [2]. Современный врач должен знать, какие процессы и по каким механизмам происходят в организме, уметь управлять этими процессами

и на этом основании выбирать правильную стратегию и тактику лечения пациента.

Изучение дисциплины Общая химия происходит на первом курсе обучения, что имеет важное значение не только для формирования теоретических знаний и практических умений и навыков, но и для адаптации вчерашних школьников к требованиям и режиму высшей школы, способствует возникновению у первокурсников чувства личной ответственности, успешности и гордости за возможность обучения в медицинском Вузе.

В этой связи интегрированный подход к обучению студентов-первокурсников имеет важное значение. Дисциплина Общая химия легко интегрируется не только с такими теоретическими дисциплинами, как Биология, Физика, но и с некоторыми аспектами таких специальных дисциплин, как Физиология, Биологическая химия, Анатомия, Гистология. Курс Общей химии обеспечивает формирование базовых химических, химико-биологических, медицинских компетенций и создает основу готовности студентов к последующему профессиональному обучению клиническим дисциплинам [3] и к дальнейшей профессиональной деятельности.

Общая химия принадлежит к числу фундаментальных общетеоретических дисциплин. Многие разделы данного курса возникли на стыке Физической химии, Биохимии, Фармацевтической химии и Биоорганической химии. В состав современной дисциплины Общая химия входят следующие наиболее важные для подготовки студентов разделы: основы химической термодинамики и термохимии; химическая кинетика; химия комплексных соединений; химия растворов электролитов; химия растворов неэлектролитов; химия дисперсных систем; некоторые разделы неорганической химии и аналитической химии. В структуре дисциплины Общая химия все эти разделы интегрированы друг с другом, подчинены идее описания процессов, происходящих в организме, и являются основой для формирования некоторых тем дисциплин Физиология, Биохимия, Патологическая физиология, Фармакология.

Курс Общая химия выполняет в высшей медицинской школе такие основные функции, как:

- вооружает студентов основами знаний для изучения других химических, общетеоретических и специальных дисциплин, необходимых для понимания процессов, происходящих в организме человека в норме и при различных видах патологии;
- формирует у студентов практические навыки работы с приборами, оборудованием, химической посудой и реактивами;
- развивает способность к «самостоятельному умению мыслить с позиции науки, выходить за рам-

ки узкой специальности в решении комплексных проблем» [4] ;

- способствует формированию у студентов интереса к участию в научных исследованиях;
- обеспечивает преемственность довузовского и вузовского химического образования;
- помогает студентам первых курсов адаптироваться в Вузе [4,5].

Будущие медики получают теоретические знания по указанным выше разделам этой дисциплины на лекциях, практических работах, в процессе решения упражнений и задач и, особенно, ситуационных задач медицинской направленности.

Практические умения и навыки студенты приобретают в процессе выполнения лабораторных работ, где они учатся обращаться с химическим оборудованием и посудой, брать навески веществ, готовить стандартные и рабочие растворы, проводить реакции в различных условиях, работать с газовыми горелками и водяными банями. Выполняя определенную стандартизированную последовательность действий, описанную в лабораторном практикуме, студенты получают первые практические навыки работы с приборами: определение pH растворов на pH-метре, оптической плотности на фотоэлектроколориметре, использование весов аптечных и электронных для взятия точных навесок веществ, водяной бани для нагревания растворов, лабораторной центрифуги для выделения осадков.

В лабораторном практикуме студенты знакомятся с различными методами титрования для количественного определения веществ в растворах. Полученные умения и навыки будут совершенствоваться в процессе изучения дисциплины Биологическая химия, и использоваться в научно-исследовательской и лабораторной работе врачей-лаборантов. Анализ биологических жидкостей (крови, плазмы, сыворотки, мочи, слюны и т.д.) химическими и физико-химическими методами во многих случаях необходим для понимания протекания процессов в живом организме при постановке диагноза.

Анализ уровня химической подготовки студентов медицинских вузов с учетом тенденций развития высшей школы и новых требований к профессиональным и общеобразовательным компетенциям специалистов позволил нам выявить недостатки в современном преподавании дисциплины Общая химия в высшей медицинской школе. Несмотря на всю значимость этой дисциплины для подготовки студентов, количество часов лекционных и практических занятий выделенных на ее освоение явно недостаточное. Оно составляет около 10% учебного времени первокурсника или 1,1% от всего времени обучения в Вузе. Учебно-методическое

обеспечение курса Общая химия устарело, что создает сложности в процессе преподавания и снижает уровень мотивации студентов при обучении.

Необходимы новые более эффективные подходы к преподаванию дисциплины за счет модернизации, более глубокой интеграции и дифференциации некоторых ее разделов и собственно процесса обучения для формирования профессиональных и общеобразовательных компетенций студентов-медиков.

Одним из таких подходов является интегративный подход к обучению студентов-первокурсников. Значимость этого подхода обусловлена преемственностью в преподавании дисциплины Общая химия и дисциплин, изучаемых студентами на младших курсах: Биоорганическая химия, Физика, Биология, Биологическая химия, Нормальная физиология, Патологическая физиология, Фармакология, Патологическая анатомия, Гистология.

В рамках реализации данного подхода к оптимизации учебного процесса преподавателями кафедры Общей химии Рязанского Государственного медицинского университета были:

- разработаны и утверждены рабочие программы и календарные планы;
- отобраны наиболее значимые теоретические разделы и темы дисциплины;
- подготовлены и апробированы расширенные лабораторные практикумы с теоретическим обоснованием каждой темы изучаемой дисциплины;
- создан комплекс наглядных пособий, отвечающих современным требованиям фундаментального медицинского образования;
- подготовлен и внедрен блок ситуационных задач и упражнений с медико-биологической направленностью, элементами интеграции, изучением сущности химических процессов, протекающих в биосистемах.

С целью формирования профессионального интереса будущих врачей преподаватели кафедры привлекают студентов к участию в научно-исследовательских теоретических и практических работах, олимпиадах, конференциях и к работе студенческого научного общества.

Рассмотрев программы ряда дисциплин, преподаваемых будущим врачам, мы выделили в курсе Общая химия блоки знаний полифункционального характера, необходимые для изучения всех последующих теоретических и клинических дисциплин: строение веществ и их биологическая функция в организме человека; комплексные соединения, хелатные комплексы, по-

нятие о металлолигандном гомеостазе и причинах его нарушения, биокомплексы; роль воды и растворов в жизнедеятельности организма, способы выражения концентрации вещества в растворе, коллигативные свойства растворов, диффузия и осмос; водородный показатель и его значение для клеток и тканей организма; сильные и слабые электролиты в организме; буферные растворы, буферное действие, как основной механизм протолитического гомеостаза; гетерогенные реакции и равновесия; окислительно-восстановительные реакции и равновесия; основы количественного анализа; основы термодинамики и термодинамики.

Важным и профессионально-направленным в структуре курса Общая химия для медицинских вузов является модуль «Учение о растворах. Протолитические и гетерогенные равновесия». Системообразующим понятием этого блока является общефундаментальное понятие раствора [6]. Свойства растворов и явлений, происходящие в них, объясняют теория электролитической диссоциации, законы Рауля, Вант-Гоффа, Сеченова.

Другим важным блоком в химической подготовке врача является тема «Буферные растворы», при изучении которой, студенты знакомятся с видами буферных растворов плазмы крови и механизмами их действия. Этот блок знаний в дальнейшем развивается и дополняется при изучении дисциплин Нормальная физиология, Патологическая физиология, Биохимия и некоторых клинических дисциплин (Терапия, Анестезиология, Хирургия и т.д.).

Лабораторный практикум по дисциплине Общая химия является базой для подготовки студентов к изучению дисциплин Клиническая лабораторная диагностика, Медицинская микробиология, Фармакология, и для освоения методов санитарно-гигиенических лабораторных исследований. В ходе выполнения лабораторных работ студенты приобретают навыки работы с аналитическими приборами, растворами, химической посудой и реактивами.

Таким образом, преподаваемый нами курс Общая химия в рамках интеграции отличается от ранее преподаваемых курсов более определенной медико-профессиональной направленностью. Эта профессиональная ориентация выражается в тщательном отборе учебного материала, необходимого для теоретической и практической подготовки, как врача широкого профиля, так и узких специалистов – стоматологов, педиатров, санитарных врачей, а также интеграцией этого материала с содержанием обучения на теоретических и клинических кафедрах нашего вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. ФГОС ВО по специальности 31.05.02 Педиатрия (уровень специалитета), пр. № 853 от 17.08.2015 г. (электронный ресурс). – URL:<http://минобнауки.рф/документы/6412>.
2. Литвинова Т.Н., Выскубова Н.К., Овчинникова С.А., Кириллова Е.Г., Слинькова Т.А. Межпредметная интеграция курса общей химии в медицинском вузе // *Фундаментальные исследования*. – 2004. - № 3. – С.73-74. (дата обращения: 16.02.2020).
3. Литвинова Т.Н. Формирование химической компетенции студентов медицинского вуза // *Современные педагогические технологии в преподавании предметов естественно-математического цикла: сборник научных трудов*. – Ульяновск: УЛГПУ им. И.Н. Ульянова, 2017. – С.44-47.
4. Бабаев Д., Минасов Н. Интеграция курса общей химии при подготовке будущих врачей // *Актуальные проблемы современности: наука и общество*. – 2018. - №3. – С.53-57.
5. Колосова Т.Ю., Кубасова Л.В. Практикоориентированные технологии в высшем образовании как фактор адаптации студентов первого курса (на примере преподавания биоорганической химии в медицинском вузе) // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн*. 2019. Т.7, № 4 (27). Доступно по ссылке: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=403>
6. Литвинова М.Г., Литвинова Т.Н. Современный курс химии в медицинском вузе: цели, содержание, структура // *Современные проблемы науки и образования*. – 2018. - №4.

© Сычев Игорь Анатольевич (i.sytchev@rzgmu.ru), Аронова Мария Александровна (mariia.aronova@mail.ru), Тарарышкин Александр Петрович (alextarar2017@mail.ru), Колосова Татьяна Юльевна (tkkolosova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL) С ЦЕЛЬЮ АКТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

FEATURES OF USING THE METHOD OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) IN ORDER TO ACTIVATE FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR GRADUATE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

**S. Feopentova
I. Lyamina
T. Belyayeva**

Summary: This article presents the results of a study aimed at establishing the specifics of using the content and language integrated learning (CLIL) method to activate foreign language teaching for master's students of non-linguistic universities. In the context of the given topic, interdisciplinary issues of humanitarian knowledge related to professionally-oriented training and teaching professional disciplines through a foreign language are considered. Proposals on the construction of CLIL-maps and models of CLIL implementation of the method in the work of students of non-linguistic areas of training on research projects, the structure, the content and a number of other accompanying educational process of the practical aspects of using the studied method are scientifically substantiated. Special attention is paid to the fact that CLIL occupies a specific niche in University practice, the formation of which is significant and becomes possible thanks to teachers who are equally proficient in their professional discipline and a foreign language. The results of the research allow us to draw a conclusion about the demand for content and language integrated training, which contributes to the creation of the most favorable conditions for the effective development of professionally significant information of disciplines of various cycles through a foreign language.

Keywords: subject-language integrated learning (CLIL) method, foreign language, undergraduates, professional education, CLIL-map, model, research projects.

Феопентова Светлана Владимировна

старший преподаватель, Российский
государственный аграрный университет-Московская
сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева
sfeopentova@mail.ru

Лямина Ирина Мажитовна

старший преподаватель, Российский
государственный аграрный университет-Московская
сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева
lira2005@list.ru

Беляева Татьяна Константиновна

преподаватель, Российский государственный аграрный
университет-Московская сельскохозяйственная
академия имени К.А. Тимирязева
tbelyayeva@mail.ru

Аннотация: В данной статье представлены результаты исследования, целью которого стало установление особенностей применения метода предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) для активации обучения иностранному языку студентов магистратуры неязыковых вузов. В контексте заданной темы рассмотрены актуальные междисциплинарные вопросы гуманитарного знания, взаимосвязанные с профессионально-ориентированным обучением и преподаванием профессиональных дисциплин посредством иностранного языка. Научно обоснованы авторские предложения по построению CLIL-карты и модели реализации метода CLIL в работе магистрантов нелингвистических направлений подготовки над исследовательскими проектами, представлены структура, содержание и ряд других сопровождающих образовательный процесс аспектов практического использования изучаемого метода. Особое внимание акцентируется на том, что предметно-языковое интегрированное обучение занимает в вузовской практике конкретную нишу, формирование которой значимо и становится возможным благодаря преподавателям, одинаково владеющим своей профессиональной дисциплиной и иностранным языком. Результаты исследования позволяют сделать вывод о востребованности предметно-языкового интегрированного обучения, которое способствует созданию наиболее благоприятных условий для эффективного освоения профессионально значимой информации дисциплин различного цикла посредством иностранного языка.

Ключевые слова: метод предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), иностранный язык, студенты-магистранты, профессиональное образование, CLIL-карта, модель, исследовательские проекты.

Введение

Полипарадигмальный характер современного педагогического процесса и необходимость организации вариативного образования обуславливают

необходимость перехода от отдельных альтернативных научных школ к системе интегративных инновационных технологий [2, с.91]. Впервые, практическая реализация педагогической интеграции была осуществлена в Великобритании в начале XX века в ходе разработки «коо-

перированных курсов», позволивших совместить профессиональные знания с практической деятельностью. На сегодняшний день, интеграция в обучении изучена с точки зрения различных аспектов: общетеоретических, педагогических, научных знаний, практического синтеза и профессионального образования (В.С. Безрукова, Г.М. Добров, В.М. Максимова, О.М. Сичивица, И.А. Яковлев, С.М. Арефьева, С.Ю. Бурилова, В.В. Гузеев, В.А. Кленикова, В.М. Панфилова, В.Б. Синников, С.Ю. Страшнюк и др.). Под интеграцией следует понимать не суммирование знаний, представленных в различных научных предметах, а как инструмент преодоления противоречий, которые невозможно разрешить средствами одного предмета [3, с.28]. С точки зрения Л.И. Гриценко, «интегративный подход объединяет в себе интеграцию, представленную в виде принципа моделирования образовательной системы и процесса установления взаимосвязей между её компонентами» [1, с.73], представленными в виде содержания обучения, методики обучения и организации деятельности [1, с.74].

Интегративная природа иностранного языка и значимость иноязычной компетентности современных выпускников вуза в условиях интернационализации всех сторон жизнедеятельности человека диктуют необходимость модернизации методики его преподавания с целью овладения студентами инструментов расширения своих профессиональных возможностей и, соответственно, повышения конкурентоспособности. На сегодняшний день одной из подобных методик, в большей степени соответствующей требованиям современных реалий, является метод предметно-языкового интегрированного обучения, известный как CLIL (Content and Language Integrated Learning), позволяющий объединить в себе ряд подходов, широко используемых в различных образовательных контекстах. Концепция межпредметного языкового интегрирования была разработана двумя финскими учеными П. Мехисто и Д. Маршем [5, с.122]. Широкое распространение данного метода обусловлено тем, что он позволяет достигать одновременно две цели: первая цель – изучать содержание предмета с помощью иностранного языка (далее – ИЯ), и вторая цель – совершенствование ИЯ в ходе педагогического процесса [6, с.38].

Теоретическое обоснование проблемы исследования

Для достижения цели настоящего исследования, которая заключается в *установлении особенности применения метода предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) для активации обучения иностранному языку студентов магистратуры неязыковых вузов*, первоначально, следует остановиться на выявлении трудностей его реализации в сложившихся условиях образовательного процесса вуза.

Кроме дефицита методической литературы и программ обучения технологиям CLIL процесс реализации рассматриваемой нами методики осложняется рядом факторов, среди которых нами выделены следующие:

1. необходимость высокого уровня владения ИЯ преподавателем-предметником и определенным предметом для преподавания и того и другого, что осложнено недостаточностью багажа знаний;
2. необходимость владения ИЯ на оптимальном для освоения учебных предметов уровне самими обучающимися, несоответствие которого способно снизить качество образовательного процесса в целом;
3. соответствие сформированных в ряде случаев специфических профессиональных компетенций преподавателя, позволяющих ему реализовывать совершенно новый подход к проведению занятий и оценки приобретенных обучающимися знаний.

Для установления возможности реализации методики CLIL рассмотрим основные её компоненты, опираясь на представленные в ранее осуществленных исследованиях данные, в ходе теоретического анализа которых нами были выделены следующие, наиболее характерные: 1) content – содержание, стимулирующее процесс освоения знаний по конкретному предмету; 2) communication – общение, в ходе которого происходит практическое применение средств ИЯ с целью приобретения знаний по предмету; 3) cognition – мыслительные способности обучающегося для лучшего понимания языка и предмета; 4) culture – культурологические знания, как осознания особенностей альтернативных культур с целью понимания собственной [4, с.304].

Для достижения необходимого уровня развития лингвистических умений и предметных знаний, следует придерживаться *четырёхступенчатой схемы построения учебных занятий (4С)*:

- *первая ступень* – обработка текста, отвечающего требованиям визуализации информационного материала и структурой маркировки для наилучшего его понимания обучающимися;
- *вторая ступень* – организация приобретения знаний по предмету;
- *третья ступень* – языковое понимание текста, характеризующееся способностью воспроизвести содержание текста на ИЯ посредством использования простых и продвинутых языковых средств, специальной лексики текста и универсальных языковых единиц (устойчивых словосочетаний, фразовых глаголов и т.д.);
- *четвертый уровень* – учебные задания, соответствующие задачам обучения, уровню подготовки студентов, с учетом их предпочтений.

Опираясь на представленную организацию обучаю-

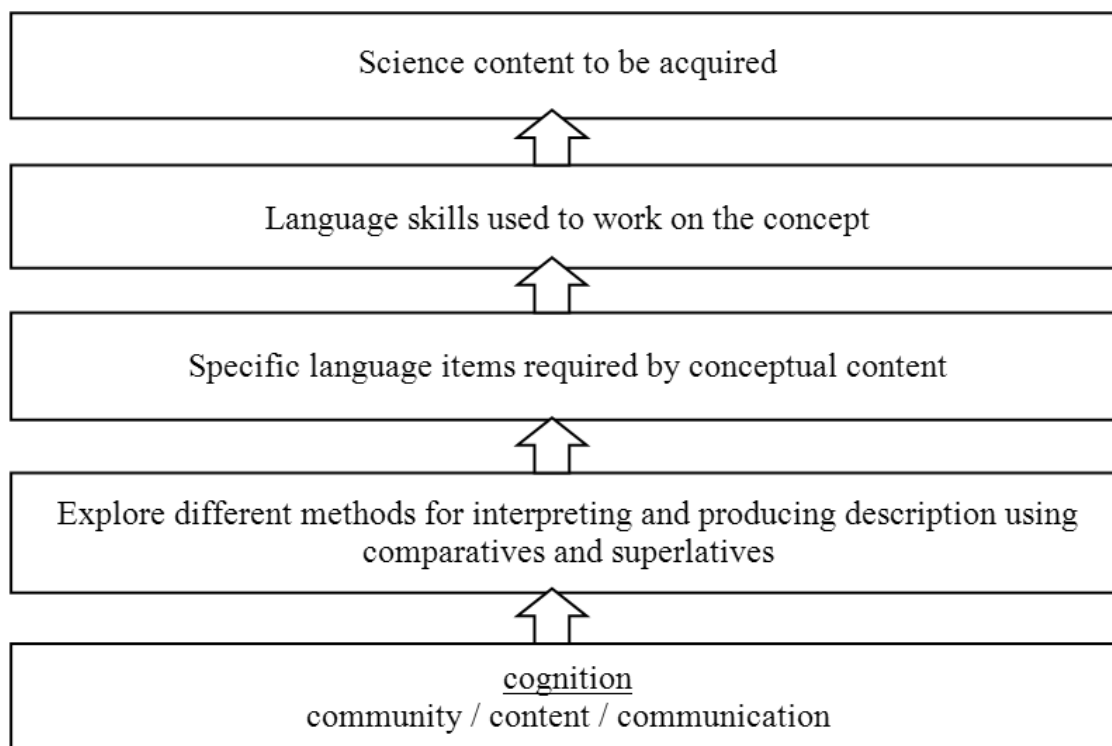


Рис. 1. CLIL-карта реализации работы над исследовательским проектом студентов нелингвистических направлений подготовки

щего процесса при использовании методики CLIL, перед преподавателем ставятся ряд задач, требующих разрешений, в частности:

1. применяемый в ходе обучения материал по предмету должен соответствовать уровню сложности немного ниже актуального уровня знаний обучающихся на родном для них языке, а предоставляемые им тексты сопровождаются оптимальным количеством заданий, достаточным для освоения представленной учебной информации;
2. используемые учебные задания должны быть выстроенные с акцентированием внимания на предметном содержании;
3. включённые учебные задания должны достаточно ярко демонстрировать специфические особенности лингвистических форм, позволять вырабатывать умение в их создании и употреблении;
4. учебные задания, применяемые в ходе организации образовательного процесса, должны быть ориентированы на активизацию самостоятельной и творческой деятельности студентов и носить преимущественно коммуникативный характер.

В настоящее время в практике использования CLIL концепции в условиях образовательного пространства вуза широкое распространение получили три модели:

- *первая модель* ориентирована на расширение языкового образования путем проведения 1-2 часовых занятий в неделю (weak form), используя

учебный материал по отдельным темам предмета или нескольких предметов;

- *вторая модель* структурно организована в виде модульного преподавания, и, в свою очередь, реализуется на разных этапах образовательного процесса в виде освоения конкретного модуля, направленного на изучение одного или нескольких предметов на ИЯ;
- *третья модель* характеризуется частичным слиянием с предметом и реализуется путем проведения до 50% учебных занятий по ИЯ в формате методики CLIL.

Результаты исследования

В качестве одной из наиболее ярких отличительных особенностей построения CLIL-обучения выступает то, что исходной точкой в концепции «4С» является профессиональный контент, т.е. предметное содержание, в связи с чем визуализируем сказанное на конкретном примере – варианте CLIL-модели реализации исследовательского проекта студентами (см. рисунок 1).

Представленные составляющие модели CLIL позволяют в ходе работы над исследовательским проектом регулировать билингвальные процессы познания (мышления), которое выступает в качестве ментальной способности познания (содержания), а в виду того, что смысловторчество, заключенное в исследовательской

Aims	
<ol style="list-style-type: none"> 1. To introduce conceptual notions and research activities. 2. For students to acquire the necessary scientific information related to the topic and purpose of the research project. 3. Familiarize students with current scientific problems. 4. Assist students understand how to use content as a mandatory language in the block. 5. Develop students' reading, listening, and speaking skills within the content-oriented block. 	
Criteria for assessment	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Assess student understanding of the concept of research design; 2. Assessment literacy build fundamental stages of the design and research activities in general; 3. The correct choice of the main methods in the implementation of the study; 4. Providing a presentation of the major achievements of the research project; the amount of personal contribution of the student in developing the research project. 	
Teaching objectives (What I plan to teach)	
<p style="text-align: center;">Content</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Content in the context of the research project topic. 2. Main definitions. 3. Characteristics of scientific activity. 4. Static methods of processing quantitative and qualitative values of the main indicators. 	<p style="text-align: center;">Cognition</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Instill confidence in students. Provide students with the opportunity to understand the key features of research design. 2. Enable students to apply new knowledge in research and design activities. 3. Encourage the transfer of new knowledge into active use. 4. Enable students to learn how to use content - required language within the block. 5. Provide students with opportunities for creative use of content as mandatory and spontaneous language use in a cooperative group
Culture	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Research and define the concept of research activities in Russia. 2. Understand the importance of the specifics of socio-economic realities in country 	
Communication	
Language of learning - Language for learning - Language through learning	
Learning outcomes	
<p>By the end students will be able to:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) demonstrate the concept and its related features; 2) engage in visual matching between concepts and images; 3) interpret visual information; 4) use language creatively; 5) use a class vocabulary record of new words. 	

Рис. 2. Модель реализации метода CLIL в работе студентов нелингвистических направлений подготовки над исследовательским проектом

деятельности, можно представить как личностный, так и социальный процесс (сообщество), новые знания и навыки развиваются через личностную, через кооперативную рефлексию / анализ (познание) и через коммуникативный процесс (коммуникация).

В качестве преимущества применения CLIL в работе над исследовательским проектом студентов нелингвистических направлений подготовки, следует отметить:

1. интегрированность знаний, которые способствуют повышению мотивации студентов к изучению ИЯ в виду необходимости его использования в качестве средства освоения научной информации в ходе работы над исследовательским проектом: желание понять и использовать содержание мотивирует к изучению языка;
2. расширение возможностей говорить и писать о

наблюдаемых и анализируемых в процессе работы над исследовательским проектом процессах;

3. непосредственное применение полученных в ходе работы над исследовательским проектом знаний и умений с целью получения конечного запланированного результата;
4. применение ИЯ как мощного инструмента расширения профессиональных знаний и умений;
5. расширение кругозора студентов и их приобщение к культурным ценностям;
6. получение реального опыта, оказывающего значимое влияние на индивидуально обусловленные способности как к предмету познания, так и к изучению ИЯ (см. рисунок 2).

Выводы исследования

Подытоживая полученные в ходе исследования результаты, следует отметить, что представленные в работе авторские CLIL-карта и модель реализации метода CLIL в работе студентов нелингвистических направлений подготовки над исследовательскими проектами позволяют выстроить предметно-языковое пространство интегрированного обучения, активизируя освоение ИЯ студентами магистратуры неязыковых вузов, что несомненно имеет практическую значимость в сложившихся современных условиях и в контексте требований, предъявляемых к выпускнику вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гриценко, Л.И. Основы интегративного обучения [Текст] / Л.И. Гриценко // Образование и наука. – 2009. - №5 (62). – С.73-74.
2. Салехова, Л.Л. и др. Content and Language Integrated Learning как основа формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов технических вузов [Текст] / Л.Л. Салехова, К.С. Григорьева // Иностранный язык для профессиональных целей: традиции и инновации: Сб. ст. II заочный республиканский симпозиум – Казань: К(П)ФУ, 2013. – С. 89–94.
3. Сериков, Г.Н. Социально-значимые аспекты самоопределения личности [Текст] / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. – Т.6. – № 4. – С. 27–32.
4. Coyle D. CLIL: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies / D. Coyle // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2007. – Vol.10. – №5. – P.302-305.
5. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, Ph. Hood, D. March. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – P.122.
6. Mehisto P. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education / P. Mehisto, D. Marsh, M.J. Frigols. – L.: Macmillan, 2008. – P. 38.

© Феопентова Светлана Владимировна (sfeopentova@mail.ru), Лямина Ирина Мажитовна (lira2005@list.ru),
Беляева Татьяна Константиновна (tbelyayeva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЫБОР БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ – ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Цзян Хайбинь

доцент, Институт физики Цзилинского педагогического университета, г. Сыпин, провинция Цзилинь, Китай
37694350@qq.com

CHOOSING A FUTURE PROFESSION IS THE KEY TO SUCCESSFUL SOCIAL ADAPTATION

Jiang Haibin

Summary: This article discusses current issues of planning future professional activities of modern students, the quality of which will depend not only on professional growth, but also on future productivity and quality of work.

Keywords: career, labor market, planning, graduate, employment, professionalism, adaptation.

Аннотация: В данной статье рассматриваются актуальные вопросы планирования будущей профессиональной деятельности современными студентами, от качества которого будет зависеть не только профессиональный рост, но и будущая производительность и качество труда.

Ключевые слова: карьера, рынок труда, планирование, выпускник, трудоустройство, профессионализм, адаптация.

Общество, испытывая кризисные явления в социальной сфере, обуславливает важность выбора профессии. Технология планирования, условия, способствующие принятию правильного решения в вопросе выбора будущей профессии, являются одним из наиболее важных событий в жизни будущего профессионала. Выпускники вузов имеют низкую конкурентоспособность в условия современного спроса на рынке труда, обусловленную недостаточностью опыта, а также слабой способностью к профессиональной адаптации. Кроме того, процент трудоустроенных выпускников является отражением эффективности учебного заведения, поскольку показывает уровень ориентированности учебного заведения на реального работодателя. Целевая стратегия будущей профессии, содействует повышению конкурентоспособности на рынке труда и успешности в трудовой деятельности.

Развитие российского общества, в последние годы, внесло существенные коррективы в характер определения, как моделей образования, так и трудовых ценностей, определяя во многом формирование уровней отношения к труду и влияя на мировоззрение современной молодежи. (Планирование профессиональной карьеры - это процесс, в котором студенты выбирают, проектируют, внедряют, модифицируют и совершенствуют свою будущую карьеру под руководством идеалов карьеры и теории планирования. [3, с.44]. Способность планирования профессиональной карьеры студентов является важным компонентом всестороннего качества и способностей студентов. [10, с.114]) Определение жизненных моделей, включает в себя, в том числе модели в сфере трудовой. Известный педагог, социолог Л.А. Гуцаленко, отмечал, что инновация деятельности базируется

на «человеческом измерении» [1, с.54]. Действительно, поскольку новое создается людьми, то на них и лежит ответственность за внедрение в общество инноваций. Социальные изменения, конструируя новое, подвергаются не только воздействию глобальных факторов, но также испытывают давление со стороны индивидуальных субъективных микрофакторов. Особенно заметно влияние субъективных аспектов в жизненном пространстве современной молодежи, что позволяет рассматривать жизнедеятельность молодых поколений в рамках субъектного феномена. Социальная субъектность молодежи, находясь под влиянием преобладающих в обществе социальных доминант, определяется способностью субъекта к осуществлению самостоятельной социальной деятельности. Интеллектуальное развитие, способности к организации собственной жизни, возможность находить рациональный выход в разрешении жизненных противоречий, относятся к субъектным характеристикам. При этом способность соотнести самого себя с субъектом деятельности с одновременным интерпретированием уровня личной ответственности и себя, как причину личных жизненных перемен, по нашему мнению, стоит отнести к главным характеристикам феномена субъектности молодежи [2, с.103]. Возможность рассмотрения духовного роста человека, с глубоким осмыслением содержания жизненного пути, позволяет рассматривать человека не только как источник предметно-практической формы познания, но и как фактор активности по отношению к объекту действия. Подобный подход достаточно освещён в трудах отечественных исследователей молодежной социологии, таких как Ю.А. Зубок, В.И. Чупрова и позволяет перейти к рассмотрению субъектности молодежи в контексте общественного воспроизводства [4, с.82].

Случаи профессиональной некомпетентности в условиях возрастающего спроса на профессионалов, в последние годы становятся частым явлением для России. Такая ситуация обуславливает всю систему образования выполнять работу по подготовке молодёжи, после окончания вуза, к эффективному вхождению в активную трудовую деятельность. Молодые специалисты, попадая в условия современного рынка труда, обнаруживают противоречия между полученными, за период обучения в вузе, профессиональными компетенциями и запросами рынка. Действительно, наряду с прилагаемыми значительными усилиями к организации теоретической подготовки, современные вузы, часто оказываются не вполне способными осуществить достижение необходимых практических навыков у своих студентов, что создаёт условия к снижению конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Слабые практические профессиональные навыки, после окончания вуза, значительно увеличивают период поиска возможностей трудоустройства. Такая ситуация, закономерно, увеличивает время социальной адаптации и создаёт условия к появлению безработицы. Здесь стоит отметить серьёзный и деструктивный характер самого периода безработицы, поскольку факт отсутствия постоянного источника дохода, с течением времени оказывает не только разрушительное воздействие на психику молодого специалиста, но и способно привести к фрустрации личности, повышению уровня агрессии, потери смысловых жизненных конструкций [9, с.55]. Период безработицы, на фоне более успешных, работающих сверстников, негативно влияет на поиск возможностей социального роста. Кроме того, длительная трудовая неустроенность, понижает уровень профессионализма, повышая при этом страх перед самой возможностью трудоустроиться и способствуя развитию случаев девиантного поведения [5, с.162]. Подобная ситуация приводит к уникальному социальному феномену, когда молодые специалисты высокой квалификации оказываются профессионально непригодны к исполнению трудовых обязанностей на уровнях более низкой трудовой компетенции, как в производственном, так и в непроизводственном секторе отечественной экономики. Задержка более одного года периода безработицы, приводит к появлению феномена «волны», когда на рынок труда, после окончания вуза приходит новый поток выпускников, значительная часть которых не может получить работу, в соответствии с полученным образованием [7, с.37]. Так, по сведениям, предоставленным Федеральной службой государственной статистики, на основании выборочного обследования рабочей силы, в 2018 году, численность трудоустроенных выпускников вузов, за период с 2015 по 2017 год, составила 2447 тыс. человек. При этом, 713,5 тыс. выпускников были трудоустроены не по специальности, полученной в высшем учебном заведении, что в процентном соотношении составило 29% [11]. Подобные исследования 2019 года,

выявили уровень безработицы, среди выпускников отечественных вузов, на уровне 12,9%. Обращение к исследованиям официальной статистики обнаруживает до 37% выпускников управленческих и экономических профессий, работающих не по специальности. Одновременно с этим, выпускники медицинских профессий до 97% сохранили приверженность выбранной профессии. Показатели «лидерства», среди выпускников вузов, в период с 2016 по 2018 год, неработающих по специальности, приобрели специальности, сельскохозяйственного направления 61%, социальное направление профессий 53%, экологическое и биотехнологическое направление 47% [12]. Подобная статистика обуславливает значимость определения будущей профессии. По нашему мнению именно от выбора специальности будет определяться эффективность и качество социальной адаптации выпускников вузов страны. Известный российский социолог, один из основателей отечественного направления конфликтологических областей науки, М.А. Дмитриев формулирует основные направления профессиональной адаптации:

- психофизиологическое направление, включает в себя уровни адаптации субъекта, как существа биологического по отношению к физическим условиям трудовой среды;
- профессиональное направление интерпретирует профессиональный характер отношений субъекта к трудовым задачам и профессиональной информированности;
- социально-психологическое направление призвано отражать степень адаптации субъекта труда по отношению к социальным факторам трудовой среды [8, с.71].

Традиционно, основные критерии успешности трудовой адаптации выпускника вуза, находятся во взаимосвязанном отношении с оценочными категориями в системе: «профессиональная среда – человек». Тогда, по нашему мнению, уровень социальной адаптации, возможно, рассматривать в системе категорий: «результат трудовой деятельности – человек». Важным, в процессе подготовки будущего профессионала к самостоятельной трудовой деятельности, будет являться учебно-практическая среда, обеспечиваемая вузом [6, с.202]. Именно в вузе, по нашему мнению, должна быть создана адаптационная среда, способная сформировать осознанные убеждения у студентов, направленные на понимание правильности выбора будущей профессии. Подобная работа, может развиваться по следующим направлениям:

- эффективная профориентационная работа, проводимая со студентами старших курсов, направленная на формирование понимания о реальном состоянии рынка труда, в конкретном регионе;
- создание условий к максимальной практикоори-

- ентированной структуре учебных занятий (стажировка на предприятии, мастер-классы в реальных трудовых условиях и т.д.;
- необходимая корректировка учебных программ, в соответствии с требованиями рынка труда;
- работа над формированием личностных характе-

ристик будущих профессионалов.

Подобная работа позволит успешно сформировать уровни профессиональной культуры у выпускников вузов, что в свою очередь, повысит возможность последующей социальной адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боткова, В.К. Формирование карьерных стратегий молодежи в условиях студенческого самоуправления: социально-культурный подход / В.К. Боткова - Москва, 2019. - 197 с.
2. Коргина, О.А. Формирование стратегии профессионально-должностного продвижения управленческих кадров / О.А. Коргина - Воронеж, 2019. - 209 с.
3. Лю Лихун. Укрепление руководства планированием профессиональной карьеры студентов, осуществление целенаправленного трудоустройства: 刘丽红, 加强大学生职业生涯规划指导 实现精准就业: Китайское высшее образование / Лю Лихун - Пекин, 2018. - 64 с.
4. Маюров, В.Г. Экономическая теория [Текст] : монография / В. Г. Маюров. - Королев, 2015. - 307 с.
5. Настявин, И.М. Социология трудовой активности личности [Текст] : (опыт теоретико-прикладного исследования) : монография / И. М. Настявин - Казань : Изд-во КНИТУ, 2017. - 416 с.
6. Пахомова, Е.А. Становление территориальной многоуровневой системы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся / Е.А. Пахомова – В. Новгород, 2017. - 479 с.
7. Рябкова, Л.А. Ценностные ориентации личности в процессе карьерного роста / Рябкова Людмила Анатольевна - Тюмень, 2019. - 207 с.
8. Толочек, В.А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен [Текст] / В. А. Толочек ; Российская академия наук, Институт психологии. - Москва : Ин-т психологии РАН, 2017. - 261 с.
9. Шамсутдинова, А.В. Социальная адаптация студентов в процессе планирования профессиональной карьеры / А.В. Шамсутдинова - Киров, 2015. - 190 с.
10. Чжао Цзичэн, Цао Ин. Существующие проблемы и контрмеры в процессе руководства планированием профессиональной карьеры студентов: 赵梓丞, 曹迎. 大学生职业生涯规划指导存在的问题与对策: / Чжао Цзичэн, Цао Ин; Исследование высшего инженерного образования - Ухань, 2019. - 200 с.
11. Федеральная служба статистики РФ URL: https://www.gks.ru/labour_force (Дата обращения 14.06.2020).
12. Федеральная служба статистики РФ URL: <https://gks.ru/compendium/document/13265> (Дата обращения 14.06.2020).

© Цзян Хайбинь (37694350@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ РЕБЁНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Юзбекова Марина Касумовна

Воспитатель, МБДОУ детский сад «Рябинка»,
Сургутский район, п.г.т.Барсово
ruslan.yuzbeckoff@yandex.ru

FEATURES OF THINKING OF A CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

M. Uzbekova

Summary: The article raises the problem of the development of cognitive processes in preschool children with intellectual disabilities. Early diagnosis will facilitate the timely organization of correctional and developmental assistance to mentally retarded children. The author examines in detail the features of the mental operations of such children and gives recommendations for the development of thinking in the conditions of pre-school education.

Keywords: the defeat of the cerebral cortex; intellectual disorders; intellectual disabilities; analysis; synthesis; generalization; abstraction; mental operations; didactic games and exercises.

Аннотация: В статье поднимается проблема развития познавательных процессов у дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Проведение ранней диагностики будет способствовать своевременной организации коррекционно-развивающей помощи умственно отсталым детям. Автор подробно рассматривает особенности мыслительных операций таких детей и даёт рекомендации по развитию мышления в условиях детской дошкольной организации образования.

Ключевые слова: поражение коры головного мозга; интеллектуальные нарушения; психические процессы; анализ; синтез; обобщение; абстрагирование; мыслительные операции; дидактические игры и упражнения.

Современная социально-экономическая ситуация требует большого внимания к лицам, принадлежащим к наименее социально защищенным слоям населения, в их числе и дети с ограниченными возможностями. К этой категории детей также относятся дети с интеллектуальными нарушениями.

Согласно статистике научно-исследовательского института детства, распространенность умственной отсталости в России ныне составляет около 0,9 - 1% населения страны, ежегодно появляются на свет от 5 до 8 % детей с наследственной патологией, 8 - 10% детей имеют выраженную или приобретенную патологию [4, с.33]. Следовательно, нуждаются в помощи медицинского, психологического или коррекционно-педагогического характера.

Для того чтобы работа с детьми с интеллектуальными нарушениями была более эффективной, нужно проводить раннюю диагностику их психофизического состояния. Очень важно определить характер и структуру выявленного дефекта, которые могут быть показателями для обучения ребенка в специальном дошкольном образовательном учреждении и последующей коррекционной работы. Из этого следует, что проблема изучения развития психических процессов, в частности изучения мышления, как одного из ведущих познавательных процессов, у дошкольников с интеллектуальными нарушениями достаточно актуальна и важна.

Интеллектуальные нарушения обуславливаются

органическим поражением коры головного мозга диффузного характера и состоянием общего недоразвития психики, выражающимся нарушением когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей [1, с.460].

Проведённый анализ отечественными учёными (А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, А.И. Мещеряков, М.С. Певзнер и др.) доказывает, что у умственно отсталых детей имеются грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, несогласованность процессов возбуждения и торможения, нарушения сольватации сигнальных систем. Все вышеописанные нарушения являются физиологической основой для аномального психического развития ребенка [6, с.464].

У дошкольника с интеллектуальными нарушениями присутствует характерное недоразвитие познавательных интересов, которое проявляется в сниженной потребности к познанию. И как следствие эти дети получают неполные, искаженные представления об окружающем мире, так как восприятие оказывается дефектным. Восприятие неразрывно связано с мышлением. Если ребёнок воспринимает только внешние стороны учебного материала, то он не усваивает внутренние зависимости изучаемых процессов [7, с.325]. Например, при анализе игрушки ребёнок с интеллектуальными нарушениями может бессистемно называть её части, пропуская при этом ряд важных свойств, выделяя лишь наиболее заметные детали. В результате он не может определить связи между частями предмета, устанавливая обычно лишь величину и цвет. Таким образом, при

анализе предметов дети с интеллектуальными нарушениями выделяют их общие свойства, а не индивидуальные признаки.

Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Например, выделяя в предметах отдельные их части, ребёнок не устанавливает связи между ними, поэтому испытывает затруднения при составлении представлений о предмете в целом.

Дети с интеллектуальными нарушениями имеют специфические черты мышления при операции сравнения. Затрудняясь выделять главное в предметах и явлениях, они делают сравнение по несущественным признакам, устанавливают отличия в сходных предметах и общее в отличающихся.

Особенно тяжело для них даётся установление сходства. Обобщения детей с нарушением интеллекта очень широкие, недостаточно дифференцированные. Операция абстрагирования также не сформирована, для неё характерно ошибочное вычленение существенных признаков от несущественных. В целом, мышление у детей этой категории тугоподвижное и костное [7, с.325].

Таким образом, следует отметить, что дети с интеллектуальными нарушениями имеют низкий уровень протекания всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического. Но всё-таки ведущей формой мышления у них выступает наглядно-действенное мышление, однако оно не имеет такой уровень развития, как у нормотипичного ребёнка. Даже у концу дошкольного периода этим детям не доступно обобщение своего личного опыта действия с предметами фиксированного назначения, они не способны выполнить задачи, направленные на достижение практического результата. Например, перемещение предмета, его изменение либо использование.

Зачастую осознание проблемной ситуации для детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями даётся с трудом, они не способны связать поиски решения с необходимостью применения вспомогательного средства. Вместе с тем, эти средства являются их постоянным окружением, дети видят, как эти средства используются взрослыми для достижения определённой цели [2, с.1346].

Далее, следует отметить отсутствие у них активного поиска решения возникающей проблемы, зачастую дети равнодушно относятся к процессу выполнения поставленной задачи и к самому результату.

Таким образом, раскрыв основные особенности развития мыслительных операций у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, возникает необходи-

мость организации коррекционной работы по развитию мышления. Самое действенное средство, которое может помочь педагогам детского дошкольного учреждения (ДДУ) в решении этого вопроса – это использование различного вида игр. Именно игра способствует тому, чтобы процесс обучения стал эмоциональным и действенным, она позволит ребёнку получить собственный опыт. В процессе игры должны быть созданы такие условия, в которых ребёнок смог бы самостоятельно принимать решения в определённой ситуации и действовать с предметами, приобретая таким образом собственный действенный и чувственный опыт. С этой целью можно, например, попросить ребёнка достать игрушку, находящуюся на верхней полке шкафа или мячик, закатившийся под кровать и т.д. [5, с.124].

На следующем этапе развития мыслительных операций следует создавать ситуации при которых, например, доставание игрушки с верхней полки поставит ребёнка перед выбором предмета, при помощи которого он сможет достичь цели (использовать стул или кресло).

Также очень важно формировать при этом причинно-следственные связи. С этой целью необходимо комментировать последовательность событий в быту, что нужно сделать прежде, а что потом. Например, сначала приготовить посуду (вилку, ложку, тарелку) и только потом садиться кушать. Для решения этой проблемы можно поиграть в игру «Накорми мишку». Педагог сажает мишку за стол и ставит перед ним обеденный прибор, в котором не хватает ложки, предлагает ребёнку покормить мишку [5, с.124].

Можно провести игру на свежем воздухе в песочнице, научить детей с интеллектуальными нарушениями «печь пироги» из песка, при этом использовать лопатку для песка.

Для развития наглядно-образного мышления рекомендуем поиграть в дидактическую игру «Кошка и молоко». Для этого следует приготовить сюжетную картинку с изображением опрокинутой банки с молоком, молоко льётся, кошка сидит на полу в углу, в комнате стоит женщина и смотрит на банку. Ребёнок должен найти причину (кошка опрокинула банку) и сформулировать следствие (молоко пролилось). В случае затруднения педагог должен задать дополнительные вопросы: «Что было в банке? Кто захотел молока? Что случилось с банкой? Кто опрокинул банку с молоком?» [3, с.180].

Следующая игра «Варим компот». Ребёнку предлагают серию картинок с изображением этапов приготовления компота (мытьё фруктов, нарезка фруктов, опускание нарезанных фруктов в кастрюлю с водой, разливание готового компота в стаканы), рассмотрев все картинки, он должен их разложить в правильной послед-

довательности [3, с.180].

Для развития логического мышления можно провести дидактическую игру «Разложи картинки», направленную на выделения общих признаков и группировку по этим признакам. Ребёнку предлагается набор картинок с изображением предметов: посуды, одежды, мебели. Он должен разложить эти картинки по группам.

Игра «Назови предмет по признаку» нацелена на развитие мышления, ребёнок должен на основе общего признака назвать предметы. Например, «Назови предметы круглой (овальной, квадратной) формы, красного (синего, жёлтого) цвета, мягкие (твёрдые, гладкие) на

ощупь и т.д.» [3, с.180].

Подводя итог рассмотрению данного вопроса, необходимо подчеркнуть, что развитие мышления у дошкольников с интеллектуальными нарушениями зависит от характеристик их высшей нервной деятельности и психологических особенностей. Следует помнить, что основой познания для дошкольника с интеллектуальными нарушениями является чувственное познание - восприятие и наглядное мышление. От уровня сформированности восприятия, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления зависят познавательные возможности детей этой категории и их дальнейшее развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипанова Н.А. Особенности развития детей с нарушениями интеллекта / Н.А. Антипанова, М.А. Дацко // Международный журнал гуманитарных и естественных наук, 2016. № 3. – С. 456 – 460.
2. Зиновьева Г.А. Изучение развития наглядно-действенного мышления детей с интеллектуальной недостаточностью / Г. А. Зиновьева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 11 (91). — С. 1343-1346. — URL: <https://moluch.ru/archive/91/19476/> (дата обращения: 24.06.2020).
3. Катаева А.А. Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. - М.: «Букмастер», 1993. – 180 с.
4. Михейкина О.В. Эпидемиология умственной отсталости / О.В. Михейкина // Обозрение психиатрии и медицинской психологии, 2018. - № 3. – С. 24-33.
5. Савина И.А. Основы организации работы по развитию интеллектуальных способностей дошкольников в условиях детского сада и семьи / Ученые записки сборник научных трудов и статей / под редакцией Л.А. Вицюк. — Москва-Белореченск, 2014. — С. 118–124.
6. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
7. Федосеева О.А. Особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью / О.А. Федосеева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2013. — № 1 (48). — С. 323-325. — URL: <https://moluch.ru/archive/48/6027/> (дата обращения: 24.06.2020).

© Юзбекова Марина Касумовна (ruslan.yuzbeckoff@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМА МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ АСИММЕТРИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ БИОГРАФИИ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Андреева Екатерина Юрьевна

Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
katerina88557@yandex.ru

SYNTACTIC TRANSFORMATIONS AND THE PROBLEM OF INTERLINGUAL ASYMMETRY IN TRANSLATION OF THE BIOGRAPHY FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

E. Andreeva

Summary: The article is devoted to the problem of the inevitable asymmetry in the systems of means of expression between the original language and the translating language that occurs in translation of the biography text from English into Russian. Cases of mixed types of the major syntactic transformations are considered and their functions are analyzed in the light of peculiarities of the translating language. Examples are given by the author from the English and Russian versions of the biographical research by American writer and publicist Peter Kurth "Isadora: A Sensational Life".

Keywords: translation, translation equivalence, interlingual asymmetry, syntactic transformations, translation adequacy.

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме неизбежной асимметрии систем средств выражения языка оригинала и переводящего языка, возникающей в процессе перевода текста биографии с английского на русский. Рассматриваются случаи смешения базовых видов синтаксических трансформаций, а также анализируются их функции с учётом особенностей переводящего языка. Автором приводятся примеры из англоязычной и русской версий биографического исследования американского писателя и публициста Питера Курта «Айседора. Неистовый танец жизни» ("Isadora: A Sensational Life").

Ключевые слова: перевод, эквивалентность перевода, межъязыковая асимметрия, синтаксические трансформации, адекватность перевода.

В современной лингвистике существует большое количество подходов к переводу художественного текста. Стоит начать с того, что понятие «перевод» определяется различными исследователями по-разному.

В.Н. Комиссаров полагает, что перевод представляет собой определённый тип языкового посредничества, «при котором на ПЯ (переводящем языке) создается текст, коммуникативно равноценный оригиналу, причём его коммуникативная равноценность проявляется в его отождествлении рецепторами перевода с оригиналом в функциональном, содержательном и структурном отношении» [6, с. 45]. Из данного определения следует мысль о том, что основная задача, стоящая перед переводчиком, заключается в достижении адекватности перевода посредством максимально точной передачи содержания оригинала средствами переводящего языка.

В.С. Виноградов подчёркивает близость перевода как вида человеческой деятельности к искусству: «Нужно согласиться с мыслью, что перевод — это особый, своеобразный и самостоятельный вид словесного искусства. Это искусство «вторичное», искусство «перевыражения»

оригинала в материале другого языка» [3, с. 8]. Французский теоретик перевода Ж. Мунен также называет перевод искусством, которое базируется на науке [10]. Искусство же переводчика сосредоточено в том, чтобы «создать новое произведение в иной семиотической системе, для иной культурной среды, иногда и для иной эпохи» [5, с. 357].

Приступая к переводу произведения с одного языка на другой, переводчик должен учитывать специфику преобразования оригинального текста. Речь идёт об одном из важнейших вопросов современного переводоведения – проблеме эквивалентности текста-источника и его переведённой версии. Необходимо отметить тот факт, что при переводе «существенной является эквивалентность значений не отдельных слов и даже не изолированных предложений, но всего переводимого текста в целом по отношению ко всему тексту перевода» [2, с. 15]. Под эквивалентностью традиционно понимают «взаимозаменяемость сравниваемых объектов» [4, с. 28]. Важно заметить, что данная взаимная заменяемость элементов никогда не может являться абсолютной ввиду асимметрии систем средств выражения языка оригинала и переводящего языка. Ввиду того, что «система смыслов

исходного текста и система смыслов текста перевода никогда или почти никогда не бывают абсолютно симметричными» [5, с. 369], можно заключить, что межъязыковая асимметрия – неизбежное и единственно возможное отношение между оригинальным текстом и его переводной версией.

Непосредственный процесс перевода произведения с одного языка на другой определяется как процесс межъязыковой трансформации. Термин «трансформация» получил широкое распространение в современной лингвистике, отображая отношения между исходными и конечными языковыми выражениями посредством замены одной формы выражения на другую при переводе того или иного произведения.

Что касается синтаксических трансформаций, их можно определить как изменения «схемы мысли» автора оригинального произведения в процессе перевода [5]. Переходя непосредственно к основным типам синтаксических преобразований, которые используются при художественном переводе (перестановки, замены, добавления, опущения) [1; 8], в первую очередь следует обратить внимание на специфику порядка слов в предложениях переводящего языка. Дело в том, что порядок слов в русском предложении чаще всего определяется особыми факторами, связанными с «коммуникативным членением»: «новое» (слова, передающие информацию, которая сообщается впервые) обычно помещается в конец предложения, а «данное» (слова, которые передают известную из предшествующего контекста информацию) оказывается в начале. Приведём несколько примеров, иллюстрирующих данное положение:

“Born in Philadelphia in 1819, Joseph Duncan was effectively of the same generation as Isadora’s grandfather, Colonel Gray, and his early life reflects the same pioneer spirit and continual migration: from Philadelphia to Maryland, New York, Illinois, New Orleans, and, finally, San Francisco.” [9, p. 8] / **«Джозеф Дункан, родившийся в Филадельфии в 1819 году был плоть от плоти того же поколения, что и дедушка Айседоры полковник Грэй, и в начальном периоде его жизни отразился всё тот же первопрородческий дух и скитальческая жизнь: из Филадельфии в Мэриленд, Нью-Йорк, Иллинойс, Новый Орлеан и, наконец, Сан-Франциско».** [7, с. 15].

Данный пример является иллюстрацией использования перестановки с целью выделения основного смысла частей предложения. Помимо перестановки, переводчик также производит замену наречия *‘effectively’* фразеологизмом *‘плоть от плоти’*, несущим идею необыкновенного сходства поколений. Также С. Лосев заменяет оригинальное словосочетание *‘continual migration’* сочетанием *‘скитальческая жизнь’* с целью выразительного

описания беспокойной, полной переездов из города в город жизни отца Айседоры Дункан. Наконец, переводчик трансформирует синтаксическую структуру предложения оригинала: в английской версии вторая часть сложносочинённого предложения содержит подлежащее *‘life’* и дополнения *‘spirit’* и *‘migration’*, в то время как в переводе *‘дух’* и *‘жизнь’* являются подлежащими.

“The Dutch had never been known as lovers of dance; Isadora may be said to have made them so.” [9, p. 185] / **«Голландцы никогда не слыли любителями танца – пожалуй, можно сказать, что Айседора сделала их таковыми».** [7, с. 252].

В данном случае переводчиком используется такой вид трансформационной операции, как замена. С. Лосев заменяет пассивную конструкцию *‘had never been known’* более привычной для русскоговорящих читателей активной *‘никогда не слыли’*. То же самое происходит с оригинальным предложением, содержащим в себе специфичную для английского языка конструкцию *‘complex subject’* (*‘may be said to have made’*): переводчик меняет английское предложение с данной структурой на русское сложноподчинённое предложение, в котором главное предложение односоставно (безличное предложение) и придаточное двусоставно (сказуемое выражено глаголом в активном залоге). Таким образом, данные замены обусловлены нормами русского языка.

“In her autobiography, Isadora fudges dates and improves the tale, but she hardly exaggerates the atmosphere of storm that attended her first months of life.” [9, p. 11] / **«В автобиографии Айседора часто нумает даты и приукрашивает, но едва ли преувеличивает, повествуя о тяжёлой атмосфере, окружавшей её колыбельку в первые месяцы жизни».** [7, с. 20].

Из данного примера видно, что переводчик добавляет деепричастный оборот *‘повествуя о тяжёлой атмосфере’*, а также причастный оборот *‘окужавшей её колыбельку’*. Эти добавления несут в себе эмоциональную нагрузку, очень ярко отображая настроение, царящее в доме главной героини биографии сразу после её рождения, и придают тексту перевода образность. Определённые *‘her’* и дополнение *‘the tale’* исключаются переводчиком как семантически избыточные единицы.

Рассмотрев различные случаи смешения основных видов синтаксических преобразований в переводе биографии *“Isadora: A Sensational Life”*, а также определив цели их использования, можно прийти к следующим выводам:

1. отношение асимметрии между оригинальным текстом и текстом перевода биографии неизбежно в силу расхождений в формальной и семантической системах английского и русского языков;
2. комплексные синтаксические трансформации используются переводчиком с целью достижения адекватности перевода. Учёт особенностей коммуникативного членения в русском языке, исключение семантически избыточных слов из структуры предложения, использование типичных для русского языка конструкций – всё это средства

переводящего языка, помогающие переводчику максимально полно отобразить глубинную структуру оригинального текста;

3. некоторые межъязыковые преобразования способны придавать экспрессивность исходному тексту.

Проблемы, затронутые в настоящей статье, могут послужить поводом для дальнейшего изучения синтаксических средств, используемых при переводе биографий известных людей с английского языка на русский.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Советский писатель, 1975. – 238 с.
2. Бархударов, Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. Изд. 2-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с.
3. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 174 с.
4. Гарбовский Н.К. О теоретических взглядах на категорию переводческой эквивалентности // Язык, культура и межкультурная коммуникация. Межвузовский сборник статей. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. – с. 26-44.
5. Гарбовский Н.К. Теория перевода: Учебник. – 2-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 544 с.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
7. Курт П. Айседора. Неистовый танец жизни. Пер. с англ. С. Лосева. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 768 с.
8. Львовская З.Д. Теоретические проблемы перевода. – М.: Высш. шк., 1985. – 232 с.
9. Kurth, Peter. Isadora: A Sensational Life. – 1st ed. – Boston: Little, Brown and Company, 2001. – 704 p.
10. Mounin, Georges. Les problèmes théoriques de la traduction. Paris: Gallimard, 1963. – 296 p.

© Андреева Екатерина Юрьевна (katerina88557@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

ГЛАВНЫЕ ЧЛЕНЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ. ПРОБЛЕМА ВЫДЕЛЕНИЯ ПРЯМОГО ДОПОЛНЕНИЯ КАК ГЛАВНОГО ЧЛЕНА ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНГУШСКОМ ЯЗЫКЕ

MAIN MEMBERS OF THE OFFER. THE PROBLEM OF DISTINGUISHING THE DIRECT COMPLEMENT AS THE MAIN MEMBER OF A SENTENCE IN MODERN INGUSH

A. Bogatyreva

Summary: In this article, the author considers the theories of selecting the main members of the sentence in relation to the system of modern Ingush language. The point of view of linguists, according to which the direct complement is singled out as the main member of the sentence in the modern Ingush language, is questioned. The results obtained showed that the direct complement in this language is incorrectly assigned to the main members of the sentence. The examples also show how the subject can be expressed in the Ingush language.

Keywords: Ingush language, subject, predicate, direct complement, sentence, theories, sentence members.

Некоторые вопросы, связанные с синтаксисом ингушского языка, относятся к числу сложных и не до конца рассмотренных. Определение придаточных конструкций в сложноподчиненном предложении, выделение прямого дополнения как главного члена предложения и т.п. относятся к спорным вопросам данного языка.

Данная статья посвящена проблеме выделения главных членов предложения в современном ингушском языке.

Актуальность статьи обосновывается недостаточностью исследования вопросов изучения структуры и семантики предложения, а также наличие разных точек зрения на исследуемую проблему.

Цель – исследовать главные члены предложения ингушского языка.

Задачи исследования:

- рассмотреть различные точки зрения на данную тему отечественных, зарубежных, а также наших языковедов;
- дать общее представление о подлежащем и сказуемом в современном ингушском языке;
- изучить проблему выделения прямого дополне-

Богатырева Асият Хаджи-Муратовна

Аспирант, Ингушский государственный университет
bogatyreva.asiyat.92@mail.ru

Аннотация: В данной статье автором рассматриваются теории выделения главных членов предложения применительно к системе современного ингушского языка. Подвергается сомнению точка зрения лингвистов, согласно которой прямое дополнение выделяют как главный член предложения в современном ингушском языке. Полученные результаты показали ошибочным отнесением прямого дополнения в данном языке к главным членам предложения. Также на примерах показано чем может быть выражено подлежащее в ингушском языке.

Ключевые слова: ингушский язык, субъект, предикат, прямое дополнение, предложение, теории, члены предложения.

ния как главного члена предложения в современном ингушском языке.

Научная новизна заключается в том, что в научных трудах, существующих на данный момент, есть противоречия между исследователями касаясь вопроса отнесения прямого дополнения к главным членам предложения.

Итак, в истории языкознания известны три теории иерархии членов предложения. Согласно первой из них, сторонниками которой были О. Есперсен и Г. Гийом, существительное, которым выражается подлежащее в предложении, считается главной частью речи языка. А подлежащее, выраженное именем существительным, в соответствии с этим считается безусловно господствующим членом предложения [1, с. 43].

Аналогичная точка зрения находит подтверждение в логике понятий: имя означает субстанцию, тогда как глагол и прилагательное выражают акциденции, признаки субстанции и, значит, призваны предопределять имя.

Следующая (вторая) точка зрения, более распространенная в грамматической традиции, подразумевает равноправие двух главных членов предложения, а именно,

подлежащего и сказуемого. Также вторая точка зрения подкрепляется логически, но уже логикой суждения: двум главным членам суждения – субъекту и предикату – в структуре предложения соответствуют два основных взаимно дополняющих члена предложения.

Этой точки зрения придерживаются отечественные лингвисты (А.А. Потебня, Ф.И. Буслаев, А.Х. Востоков, А.М. Пешковский, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов и другие).

Так, А.А. Потебня отмечал, что на современном этапе развития русского языка «для нас предложение немислимо без подлежащего и сказуемого»... Двусоставным называется предложение, которое имеет две грамматические основы: подлежащее и сказуемое [2, с. 38].

Ф.И. Буслаев отождествляет подлежащее и предикат с субъектом и предикатом логического суждения. Исследователь видит разницу между этими логическими и грамматическими категориями в том, что в «логическом отношении второстепенные члены предложения не отделяются от ключевых и совместно с ними представляют логическое подлежащее или логическое сказуемое» [3, с. 52].

А.Х. Востоков считает, что: «Подлежащее – есть имя предмета, о котором рассказывается. Предикат есть глагол, или все то, собственно, что о предмете говорится» [4, с. 48].

Но А.А. Потебня выступал против отождествления подлежащего и сказуемого с субъектом и предикатом логического суждения. Он предложил идею: «Всякая знаменательная часть речи имеет возможность быть, смотря по контексту, предметом, о котором рассказывается в предложении» [2, с. 66].

Согласно учению А.А. Шахматова, в двусоставном предложении выделяются подлежащее и предикат. «Причем подлежащее, – поясняет А.А. Шахматов, – это главный член господствующего, а сказуемое – главный член зависимого состава...» [5, с. 30].

Ученые третьей теории иерархии членов предложения (Теньер Л.) считают, собственно, что глагол (сказуемое) – это безусловно господствующий член предложения.

Данная концепция делает упор на коммуникативный аспект предложения: главенство сказуемого подчеркивается тем, что как раз оно считается носителем предикативных категорий (время, модальность и др.) и выступает организующим узлом предложения: через глагол соотносятся иные члены предложения – подлежащее, дополнение, определение, обстоятельства.

Итак, в современном ингушском языке основу предложения составляют подлежащее и сказуемое. Подлежащее показывает объект, выполняющий действие, или человека, совершающего действие. В ингушском языке подлежащее может быть выражено существительным (ц1ердешаца), местоимением (ц1ерметтдешаца), самостоятельной формой прилагательного (ло1амеча белгалдешаца), числительным (таьрахьдешаца), самостоятельной формой причастия (ло1амеча причастеца) и т.д. Например:

Бларг бларга тла а оттабаь кьарвала глертар Гойберд – «Не отводя глаз от глаза, **Гойберд** [подл., выраж.сущ., им.п.] хотел оправдаться» [6, с. 118];

Кхоана экскурсе тхо а долх – «Завтра **мы** [подл., выраж.мест., им.п.] тоже идем на экскурсию» [6, с. 97];

Майрабараш ч1оагг1а латар моастаг1аишца – «**Храбрецы** [подл., выраж.самост.ф.прилаг., им.п.] сражались сильнее с врагами» [6, с. 189];

Ломма хьунаг1а экскурсе воаг1ар ханнахьа кийчле-лаш – **Кто** [подл., выраж.самост.ф.прич., им.п.] идет послезавтра на экскурсию подготовьтесь [6, с. 209].

Сказуемое – один из главных членов предложения, который обозначает действие субъекта или объекта. К примеру, *Ваьхав миска, ваьхав г1ийла, г1ийла миска ло-амаро, хиннад цун ц1а, даьсса, шийла* – **Жил** [сказ., прош.вр., неперех.] бедный, **жил** [сказ., прош.вр., неперех.] худой, худой бедный **горец** [подл., выраж.сущ., им.п.], **был** [сказ., прош.вр., неперех.] дом у него, пустой, холодный [6, с. 136].

Исследователи нахских языков Н. Ф. Яковлев, А. И. Халидов, Ф. Г. Оздоева, М. А. Кульбужев, З. М. Баркинхоева, Х. Б. Навразова, А. З. Гандалоева исследовали в своих трудах простое предложение, а также его типы и конструкции.

Н.Ф. Яковлев выделяет три главных члена предложения в ингушском языке: подлежащее, сказуемое, прямое дополнение. Также он выделил два типа подлежащих: продуктивное (переходное) и непродуктивное (непереходное) [7, с. 56].

По Н. Ф. Яковлеву, продуктивное подлежащее стоит в активном падеже и употребляется лишь только в переходном предложении. Это подлежащее выражает лицо или предмет, продуктивно деятельный, то есть такой, который исторически был непосредственным производителем (субъектом производства). В следствие этого при продуктивном подлежащем всегда может стоять прямое дополнение, то есть исторически название продукта или предмета труда, а впоследствии также объекта действия

вообще.

По мнению автора, продуктивное подлежащее может стоять лишь при глагольном сказуемом: *Хозача дешо лургара лехь баькхаб (пословица)* – «Красивое слово [им.сущ., выраж. подл. в эрг.п., ед.ч.] выманило змею из норы»;

Хозача дешо лакха лоам бошбаьб (пословица) – «Красивое слово [им.сущ., выраж. подл. в эрг.п., ед.ч.] растопило высокую гору»;

Дахчан пхьаро мебель ю – «Столяр плотник [им.сущ., выраж. подл. в эрг.п., ед.ч.] делает мебель»;

Нанас дулх кхехкаду/кхехко – «Мать [им.сущ., выраж. подл. в эрг.п., ед.ч.] варит мясо»;

Сесаго коч тег – «Жена [им.сущ., выраж. подл. в эрг.п., ед.ч.] шьет рубаху»;

Саго болх бу – «Человек [им.сущ., выраж. подл. в эрг.п., ед.ч.] работает (делает работу)»;

Аз книжка деш – «Я [им.сущ., выраж. мест. в эрг.п., ед.ч.] книгу читаю»;

Вай колхозаша аре дика а оах, чехка ялат чу а дахь – «Наши колхозы [им.сущ., выраж. подл. в эрг.п., мн.ч.] хорошо пахнут поле и быстро убирают хлеб» [7, с. 56-58].

В приведенных выше примерах подлежащее выступает как агент: активный, обычно наделенный волей и сознанием, участник ситуации, расходующий собственную энергию в процессе деятельности. В первом, втором и восьмом предложениях подлежащее выступает как причина, т.е. участник (неодушевленный), который является причиной изменений состояния пациента, а в третьем, четвертом, пятом, шестом и седьмом предложениях агент выступает как активный участник ситуации, берущий на себя всю ответственность происходящего.

Следовательно, во всех случаях, когда в предложении подлежащее стоит в продуктивной форме (активном падеже) подразумевается прямое дополнение.

Непродуктивное подлежащее выражает лицо или предмет действия и при таком действии, которое не может иметь ни продукта труда, ни объекта вообще. Следовательно, непродуктивное подлежащее употребляется только в непереходном предложении и стоит в именительно-винительном падеже. В качестве сказуемого при нем употребляется непереходный глагол.

Таким образом, при именном сказуемом, а также при таком глагольном сказуемом, которое выражает состояние, может стоять только непродуктивное подлежащее:

Дахчан пхьар дахча да вахав – «Столяр плотник [им.сущ., выраж. подл. в им.п., ед.ч.] пошел за дровами (принести древесины)»; *Нани гланда тла лохайна ягла* – «Мать [им.сущ., выраж. подл. в им.п., ед.ч.] сидит на стуле» [7, с. 59].

Приведенные примеры показывают, что ряд глагольных сказуемых, выражающих не только состояние, но и настоящее действие, имеет при себе непродуктивную форму подлежащего.

Придерживаясь теории Н.Ф. Яковлева, ученые Ф.Г. Оздоева и М.А. Кульбужев в учебном пособии «Синтаксис ингушского языка» выделяют также три главных члена предложения: сказуемое, подлежащее, прямое дополнение. По их мнению, подлежащее и сказуемое составляют основу предложения. Сказуемое отвечает на вопросы *фу ду?* что делает? *фу даьд?* что сделал? *фу дир?* что сделано? *фу дора?* что делал? *фу даьдар?* Что сделал? *фу дергда?* что сделает? [8, с. 27-30].

Такой же точки зрения придерживается и З.М. Баркинхоева, выделяя в ингушском языке пять конструкций: номинативная, эргативная, аффективная, генетивная, локативная; и три главных члена предложения [9, с.74; с.106].

Надо отметить, что «наличие эргативно построенного переходного предложения типологически объединяет структуры предложения всех иберийско-кавказских языков, но само выражение субъекта-подлежащего не во всех языках связано с употреблением именно эргативного падежа» [10, с. 86].

В эргативном типе ингушского предложения субъектное значение строго закреплено за эргативом, который может быть только подлежащим при финитном глагольном сказуемом. В современном ингушском языке финитное глагольное сказуемое в эргативном предложении только переходное. К примеру, *Доккха диллача лавво аргле клайлаяькхар* – «Выпавший большой снег застелил поле», где (*сево?*) *лавво* «снег» – подлежащее в эргативном падеже; *клайлаяькхар* «застелил» – финитное глагольное сказуемое.

Но это не означает, что переходный глагол всегда имеет при себе морфологически выраженное прямое дополнение в форме именительного падежа.

Итак, выделение прямого дополнения как главного члена предложения связано с тем, что в современном ингушском языке нет винительного падежа. Как мы уже знаем в ингушском языке восемь падежей: именительный (ц1ера дожар), родительный (доала), дательный (лура), эргативный (дера), союзный (кечала), заключительный (хотталура дожар), местный (меттига дожар), срав-

нительный (дустара дожар). Как мы видим, четвертым стоит эргативный падеж, а в русском языке в основном прямое дополнение выражается существительным в винительном падеже без предлога. Чуть ниже мы рассмотрим эргативный падеж на примерах.

А.И. Халидов, отмечая факт выделения прямого дополнения некоторыми лингвистами как главного члена предложения, пишет следующее: «Согласование в классе и числе не представляется, однако, серьезным и достаточным аргументом для включения прямого дополнения в число главных членов, особенно если учесть, что обычно классного и классно-количественного согласования предиката и прямого дополнения мы не наблюдаем – ввиду отсутствия классных показателей у большинства глаголов» [11, с. 127].

В связи с исследованием данной проблемы в нахских языках Х.Б. Навразова пишет, что: «Основная проблема, которая лежит в основе разногласий между кавказоведами при рассмотрении структуры предложения в эргативных кавказских языках, сводится к вопросу статуса прямого дополнения в иерархии членов предложения в эргативной конструкции предложения» [12, с. 56].

А.З. Гандалоева характеризует эту проблему следующим образом. Она пишет: «Прямое дополнение в иерархии членов предложения занимает все же не то пространство, которое ему отводится в грамматической традиции» [13, с. 98].

Таким образом, придерживаясь точки зрения А.И. Халидова, Х.Б. Навразовой, А.З. Гандалоевой мы устанавливаем лишь две главные члены предложения в современном ингушском языке, а именно, подлежащее и сказуемое. Рассмотрим примеры: *Тенна дегли доккха тлангари дола Ахти а вар латташ базар тла* – «С большим животом и толстым телом **Ахти** [им.сущ., им.п., ед.ч.] тоже **стоял** [сказ., прош.вр., неперех.] на базаре»;

Тувлавала дагахь наха юккье глolla чутиллар из – «Чтобы **потеряться** [сказ., наст.вр.] среди людей, **он** [им.п., ед.ч.] **устремился** [сказ., наст.вр., неперех.] к толпе»;

Сурхотлара Алхасте гаьна яц – «От Сурхахав **Алхасты** [им.сущ., им.п.] недалеко»;

Истола тла уллар хоза баьццара кьоолам – «На столе **лежал** [сказ., наст.вр.] красивый зеленый **карандаш** [им.сущ., им.п., ед.ч.]»;

Клрвенна ший клаьнка бларахьжар да – «Пристально **смотрел** [сказ., наст.вр., неперех.] **отец** [им.сущ., им.п., ед.ч.] на своего сына»;

Цкъа ше аьнначоа тлара воалаш тьаьдал деце а, вола бларахьжача цун юхь йоагае карагьдаланцар Мандре-чоа – «Хотя **Мандре** [им.сущ., им.п., ед.ч.] всегда **стоял** [сказ., прош.вр., неперех.] на своем сказанном слове, посмотрев на сына, **не смог возразить** [сказ., наст.вр., неперех.] ему»;

Цу мехка вахаш хиннав лалаьмате вьаьхий саг – «В этой стране **жил** [сказ., прош.вр., неперех.] один богатый **человек** [им.сущ., им.п., ед.ч.]» [14, с. 3-12].

Во всех этих примерах подлежащее большей частью ориентируется со сказуемым по признаку характера связи и способу лексико-морфологического выражения.

Также подчеркнем, что подлежащее в ингушском языке способно принимать формы двух падежей: номинативный (им.) и эргативный:

Ара сийрда малх хьеж – «На улице ярко светит **солнце** [им.сущ., выраж. подл. в им.п., ед.ч.]»; *малх* – подлежащее в именительном падеже *фу? малх*;

Сийрда хьежача малхо лаятта дохьадаьд – «Ярко светящее **солнце** [им.сущ., выраж. подл. в эрг.п., ед.ч.] согрело землю»; *малхо* – подлежащее в эргативном падеже *сево? малхо*. Солнце выступает в роли агенса, который осуществляет действие.

Если мы сравним эти две конструкции, то заметим, что в первом случае подлежащее выступает как источник, а во втором случае – причина, т.е. участник (неодушевленный), являющийся причиной изменений состояния пациенса, а именно, пассивного участника ситуации, который претерпевает изменения в ходе не контролируемых им внешних воздействий. Что же касается сказуемого, в первом предложении глагол *хьеж* «светит» стоит в настоящем времени, непереходный, а во втором предложении глагол *дохьадаьд* «согрело» (наст.вр.) переходный.

Типология конструкций предложения тесно связана с типологией членов предложения, в рамках которой предлагаются идеи о неуниверсальности подлежащего и о разграничении языков в зависимости от того, какой тип информации выражается в структуре предложения в первую очередь: члены предложения, обычные роли участников ситуации, их статус с точки зрения уже знакомой или новой информации, отношение сообщаемого в предложении к участникам речевого акта – говорящему и слушающему и т.п.

Таким образом, исходя из вышесказанного, мы пришли к выводу, что существует грамматический и логический взгляд на конструктивное членение предложения. Согласно логическому членению предложения в со-

временном ингушском языке можно выделить пять конструкций предложения и три члена предложения. Этой точки зрения придерживаются Н.Ф. Яковлев, Ф.Г. Оздоева, М.А. Кульбужев, З.М. Баркинхоева. Также отметим, что признание прямого дополнения третьим главным членом означает признание трехсоставности предложения.

Все второстепенные члены предложения в том числе и дополнения всегда входят в состав одного из двух главных членов двусоставного предложения. Во всех случаях присутствия классного экспонента у глагольного сказуемого прямое дополнение настоятельно просит от него согласования в классе и числе, переходный глагол согласуется лишь с прямым дополнением, согласование его с подлежащим исключено. В непереходных конструкциях, там, где глагольное сказуемое имеет классный показатель, он согласуется с подлежащим-номинативом.

Грамматическое членение предложения выделяет два главных члена предложения, а именно, подлежащее и сказуемое, также выделяют номинативную и эргативную конструкции предложения. Этой теории придерживаются А.И. Халидов, Х.Б. Навразова, А.З. Гандалоева.

Мы в данной статье, рассмотрев прямое дополнение как главный член предложения, выявили, что проблема

выделения прямого дополнения связана с отсутствием в ингушском языке винительного падежа. Более детальное изложение средств и способов согласования главных членов предложения в системе синтаксиса современного ингушского языка будет составлять предмет наших дальнейших исследований.

Список условных сокращений

им. п.	–	именительный падеж
эрг.п.	–	эргативный падеж
подл.	–	подлежащее
сказ.	–	сказуемое
им. сущ.	–	имя существительное
ед. ч.	–	единственное число
мн. ч.	–	множественное число
прош. вр.	–	прошедшее время
наст. вр.	–	настоящее время
неперех.	–	непереходный
перех.	–	переходный
гл.	–	глагол
прилаг.	–	прилагательное
прич.	–	причастие
мест.	–	местоимение
самост.ф.	–	самостоятельная форма
нахские языковеды	–	исследователи нахских языков

ЛИТЕРАТУРА

1. Есперсен О. Философия грамматики. Издательство: «ЛКИ», 2006. 310 с.
2. Потенба А.А. Из записок по русской грамматике. Том I-II. Харьков, 2012. 238 с.
3. Буслаев Ф.И. Опыт исторической грамматики русского языка. Ч. II. М., 2013. 213 с.
4. Востоков А.Х. Русская грамматика по начертанию его же сокращенной грамматики полнее изложенная. СПб., 2011. 321 с.
5. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. Ленинград, Учпедгиз, 1941. 245 с.
6. Оздоев И.И., Оздоев И.Р. Грамматика ингушского языка. Магас, 2018. 320 с.
7. Яковлев Н.Ф. Синтаксис ингушского литературного языка. Под редакцией М.Е. Алексева. М.: Академия, 2000. 472 с.
8. Оздоева Ф.Г., Кульбужев М.А. Синтаксис ингушского языка (Учебное пособие). Магас, 2006. 86 с.
9. Баркинхоева З.М., Хайрова Х.Р. Проблемы синтаксиса ингушского языка. Нальчик, 2007. 228 с.
10. Халидов А.И. Очерки истории и типологии нахских языков. Грозный: ГУП «Книжное издательство», 2008. 413 с.
11. Халидов А.И. Типологический синтаксис чеченского простого предложения. – Нальчик. Издат.центр «Эльфа», 2004. 345 с.
12. Навразова Х.Б. Синтаксис чеченского простого предложения. Грозный, 2004. 215 с.
13. Гандалоева А.З. Актуальные вопросы синтаксиса ингушского простого предложения. Грозный, 2011. 129 с.
14. Зязиков Б.Х. Девять дней из жизни героя (Турпала вахарцара ийс ди). Повесть. Саратов: Региональное Приволжское издательство, 2012. 156 с.

© Богатырева Асият Хаджи-Муратовна (bogatyreva.asiyat.92@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ НОМИНАНТЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ ЭТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ В ДРЕВНЕРУССКОМ ЯЗЫКЕ

Васильева Анастасия Юрьевна

аспирант, Башкирский государственный университет
(г. Уфа)

anastasija888555@yandex.ru

METAPHORICAL NOMINANTS WITH A MEANING OF A NEGATIVE ETHICAL ASSESSMENT IN OLD RUSSIAN LANGUAGE

A. Vasilieva

Summary: The article is devoted to the study of metaphorical nominants expressing a negative ethical assessment in the Russian language of the XI–XIV centuries. The task is to analyze a certain layer of the corresponding predicates, to identify patterns of occurrence of secondary abstract meanings in these lexemes, and to give them a cultural commentary. During the study, methods of description, semantic and component analysis were used. The work may be of practical importance for the development of research methods in the field of historical semantics, sociolinguistics and linguocultural studies.

Keywords: meaning, sema, assessment, concept, metaphorical nominant, semantic derivation model, Old Russian language.

Аннотация: Статья посвящена изучению метафорических номинантов, выражающих негативную этическую оценку, в русском языке XI—XIV веков. В работе ставятся задачи проанализировать определенный пласт соответствующих предикатов, выявить модели возникновения вторичных абстрактных значений у данных лексем и дать им культурологический комментарий. В ходе исследования были использованы методы описания, семантического и компонентного анализа. Работа может иметь практическую значимость для разработки методик исследований в области исторической семантики, социолингвистики и лингвокультурологических изысканий.

Ключевые слова: значение, сема, оценка, концепт, метафорический номинант, модель семантической деривации, древнерусский язык.

Эволюция метафоричности слова напрямую связана с развитием языковой категории абстрактности. Изучение процессов семантической деривации показывает, как менялись абстрактные категории в языке, какие трансформации претерпевали ценностные и познавательные ориентиры в лингвокультуре, поскольку метафора, вместе с метонимией, «являются важнейшими механизмами когнитивной деятельности и регулируют функционирование единиц лексического и ментального уровней, выступающих в роли средств моделирования категорий отвлеченности и абстрактности» [11].

Диахронический аспект метафорической деривации в русском языке разработан лишь отчасти. Динамику метафорических моделей в русской лингвокультуре, начиная с XI века, проследила, к примеру, О.Н. Кондратьева в своем диссертационном труде [8]. Анализ метонимической и метафорической деривации на материале средневековых памятников русской деловой письменности провела И.М. Некипелова [11]. Хорошо известны также работы в области исторической семантики Н.Ф. Алефиренко, В.В. Колесова, Д.С. Лихачева, Г.Н. Лукиной, П.И. Мельникова, Т.М. Николаевой, Л.С. Андреевой, Г.И. Белозерцева и других. Подробно исследовала метафору в диахроническом аспекте Л. В. Балашова [3; 4; 5]. Однако отдельных работ, посвященных вопросу реализации

значения этической оценки у метафорических номинантов русского языка в диахронии, пока не было. Этим фактором обусловлена актуальность настоящей работы. Научная новизна определяется тем, что процессы и результаты метафорической деривации в древнерусском языке рассматриваются в аксиологическом аспекте, в рамках антропоцентрической парадигмы в науке.

Получив способность рефлексировать, человек обретает возможность и потребность так или иначе оценивать окружающую ситуацию относительно своего представления о благе. В языке, отражающем сознание говорящего, существуют два полюса оценки – ХОРОШО и ПЛОХО. Данная оппозиция является одной из базовых корреляций в человеческом сознании. Визуализировать все многообразие аксиологических понятий можно в виде координатной плоскости. Причем функция, скорее всего, никогда не обретает нулевое значение. Мы имеем в виду способы выражения нейтральной оценки в языке. Данная проблема в лингвистике до сих пор не решена. В определении категории оценки большинство ученых сходится во мнении, что она всегда несет в себе знак «+» или «-». Например, Т.В. Маркелова дает такую трактовку: «Языковое содержание категории оценки представляет собой оценочный признак, специфика которого – приписывать предмету речи признак положительного или

отрицательного ценностного отношения к нему субъекта» [10, с. 108]. В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой находим, что оценка – это: «Суждение говорящего, его отношение – одобрение или неодобрение, желание, поощрение и т. п. – как одна из основных частей стилистической коннотации» [2, с. 305]. В то же время существуют работы, посвященные вопросу реализации нейтральной оценки в языке. О ней пишет, например, М.В. Головня [7], хотя, по всей видимости, также приходит к выводу о том, что любая оценка, в зависимости от контекста, стремится к положительному либо отрицательному полюсу. Отметим, что на наш взгляд, существующие в языке предикаты, помещенные в центре оценочной системы координат (вроде лексем *нормальный, обычный, рядовой*), так или иначе, выражают удовлетворение или неудовлетворение говорящего оцениваемой им ситуацией.

Понятия ХОРОШИЙ и ПЛОХОЙ относят к общеоценочным [1]. Они не несут в себе конкретизации, объяснения оценки, являясь некими абсолютами в аксиологической системе. Вместе с тем они относительны, поскольку понимание того, что хорошо, а что плохо, для всех разное. Эти понятия составляют основу семантики всех остальных оценочных предикатов, отличающихся, по сути, наличием мотивировки, объяснением присвоения знака «плюс» или «минус»: *честный* = 'хороший, потому что не обманывает'; *трусливый* = 'плохой, потому что не может преодолеть страх'; *полезный* = 'хороший, потому что приносит благо' и т.д. Иными словами, во всех частнооценочных номинантах будет присутствовать «базовая» оценка, а к ней уже присоединяются обоснования и, возможно, различного рода коннотации, оттенки (например, презрения, нежности, иронии и т.д.). Исходя из данных соображений, считаем целесообразным в исследовании оценочных номинантов отталкиваться от предикатов общей оценки.

В настоящей статье мы решили рассмотреть адъективы с общеоценочным значением 'плохой', возникшим в результате метафорической деривации. Для этого были использованы результаты фундаментального труда И. И. Срезневского «Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам» [13], с привлечением дополнительных источников. Итак, значение 'плохой' было широко представлено в языке XI – XIV веков; его, например, выражали такие прилагательные как *ЗЪЛЫИ, ЛИХЫИ, СКВЪРНЫИ, СКВЪРЪНЫИ, СКУДЪНЫИ, СКЪРЪНЫИ, ТЪЩИИ, ХУДЫИ, НЕСАМООБРАЗЪНЫИ, ОСКЪРЪНЫИ*. Подобная тенденция актуализации негативной оценки – скорее лингвистическая универсалия, так как отклонения от нормы находятся в фокусе внимания носителей языка. Н.Д. Арутюнова отмечает, что: «Восприятие мира <...> прежде всего фиксирует аномальные явления» [1, с. 304]. Также очевидно, что для развития отрицательно-оценочной семантики в языке средневековой Руси се-

рьзным стимулом становится развитие православной культуры, что напрямую влияло на жанрово-стилистическую направленность текстов (мы имеем в виду расцвет таких жанров как Поучение, Слово, Моление и т.д.). Закономерные изменения претерпевает орудие авторской мысли – язык. Это время активных словообразовательных процессов, греческих калькирований и метафорического переосмысления действительности.

Рамки статьи не позволяют охватить все номинанты со значением отрицательной оценки, в связи с этим для анализа мы решили взять лексемы с эквивалентной первичной семантикой, поскольку, как известно, «слова со сходным значением проходят сходную семасиологическую историю» [12, с. 80]. Научный интерес для характеристики особенностей деривационных процессов, происходивших в русском языке, представляют номинанты с исходным конкретным количественным значением, такие как *ХУДЫИ, ТЪЩИИ, СКУДЪНЫИ*.

Прилагательное *ХУДЫИ* в древнерусском языке обнаруживает ряд значений:

1. 'плохой, дурной': *НА ХОУДЪ ПОСТЕЛИ ОУПОЧИВАТИ И ХОУДОЮ ОДЕЖЕЮ СЪДЪВАТИСА НА ЛОЖИ ВЪ КЕЛЬИ СВОЮИ* 'На плохой постели спать и плохо одеваться на ложе в своей келье'
2. 'некрасивый, невзрачный': *БЫ ХОУДЪ ЛИЦЕМЪ И НРАВОМЪ ЧЮДЕНЪ* 'Был дурен лицом и с нравом странным'
3. 'некрепкий, непрочный': *ХВЖЕ ПАОУЧИНЫ* 'тоньше паутины'
4. 'слабый': ... *НО ХОУДЪ ЮСМЪ И БОЛЕНЪ* '... но я слаб и болен'
5. 'малый': *ВЪДОВИЦА ДА ВЪЧИНАЮТЬСА, НЕ ХВЖДЕ ЛЪТЪ ШЕСТИДЕСАТЬ БЫВЪШИ ОУ ЮДИНОГО МОУЖА* 'Вдовица <церковное звание – прим. авт.> должна быть избираема не менее, как шестидесятилетняя, бывшая женою одного мужа'
6. 'бедный, скудный': *РЪКА СТУГНА, ХУДУ СТРУЮ ИМЪЯ, ПОЖРЪШИ ЧУЖИ РУЧЬИ* '<и струги, рострена къ усту> 'Река Стугна, маловодная сама по себе, поглотив (в половодье) другие ручьи и потоки, расширена / сужена (стиснута берегами) [9] к устью' [перевод там же, с. 896].
7. 'бедный, в бедности находящийся': *ВЪ СВЪДАЛЬСКОЙ ЗЕМЛИ ГОЛОДЪ БАШЕ, МНОЗИ ХОУДИИ ИДАХОУ В НОВГОРОДСКОУЮ ВОЛОСТЬ КОРМИТЬСА* 'Был голод в земле Суздальской, многие бедняки пошли в Новгородскую волость за пропитанием'
8. 'незначительный, простой': *И ХУДАГО СМЕРДА, И ОУБОГЫЪ ВДОВИЦЪ НЕ ДАЛЪ ЮСМЪ* '<сильнымъ> *СЪБИДЪТИ* 'И простого смерда, и убогую вдову сильным не дал я в обиду'
9. 'незначительный, не обладающий достоинствами'
10. 'дурной, скверный, зловредный': *ЗЪЛЬ* '<човекъ>

ТЪЩАСА НА ЗЛОЮ НЕ ХУЖЕШИ ЮСТЬ БЪСА 'Злой человек со скверными намерениями не отличается от беса'

11. 'жалкий'
12. 'ничтожный': *НО ТЫ САМЪ ДЕРЖАВЪНУЮ РУКУ ТВОЮ ПРОСТРИ НА МА ГРЪШЬНАГО И ХУДАГО* 'Но ты сам протяни ко мне, грешному и ничтожному, руку твою державную'; *АЗЪ ХУДЫИ, ГРЪШНИИ, НЕДОСТОИНЫИ НАЧИНАЮ ПИСАТИ ЖИТЬЕ ВЕЛИКОГО КНЯЗЯ ОЛЕКСАНДРА* 'Я, ничтожный, грешный, недостойный, начинаю жизнеописание великого князя Александра'
13. 'слабый, безличный': *НЪКОЕМУ УБО У НИХЪ ХУДУ ЦАРЮЮЩУ, А ВСЕ ДЪЮЩУ У НИХЪ КНЯЗЮ МАМАЮ* (противопоставление слабого формального правителя и фактической власти)
14. 'неясный' [13, т. 3, стб. 1414-1420].

В первых шести случаях мы видим проявления физической оценки, то есть реализации конкретных значений. Очевидно, что они являются основными для лексемы *ХУДЫИ* и напрямую связаны с изначальной семантикой соответствующего корня, которую исследователи сближают с понятиями 'маленький', 'убогий', 'недостаточный' и т.п. [15, с. 111-113]. В 7 и 8 случае *ХУДЫИ* представлено в значении социальной оценки. В 9, 11 и 13 лексема обретает значение интеллектуальной характеристики. А в 10 и 12 мы наблюдаем реализацию значения этической оценки.

Последнее значение, как и остальные производные у данной лексемы, образовалось в результате метафорической деривации. Языковая реализация количественного обозначения физических понятий переносится на явления этической сферы. Недостаток в чем либо – не только отклонение от нормы, но и угроза благополучию конкретного человека или общества. Соответственно, то, что противоречит человеческому пониманию блага, воспринимается отрицательно. С развитием абстрактных категорий возникает необходимость языкового выражения понятий морали и нравственности, и для решения этой задачи человек использует уже готовые и опробованные языковые средства. Одно из проявлений такой деятельности – метафорическая деривация. С одной стороны, это демонстрация лингвистической экономии, а с другой, – свидетельство высокого уровня отвлеченно-образного мышления.

Модель 'отрицательное количество → отрицательное этическое качество' реализуется не только в лексеме *ХУДЫИ* соответствующего словарного гнезда, но и в других его членах, например: *ХУДИТИ* 'оуждать, осуждать'; *ХУДОВЪРИЮ* 'маловерие'; *ХУДОВЪРЬНЫИ* 'неверующий'; *ХУДОГЛАГОЛАНИЮ* 'мелочность'; *ХУДОДЪШЬНЫИ* 'малодушный'; *ХУДОДЪШЬСТВОВАТИ* 'малодушествовать'; *ХУДЪ* 'жестоко' [13, т. 3, стб. 1414-1420]. В последней

лексеме *ХУДЪ*, имеющей также значения 'плохо, худо', 'мало', 'ни мало, нисколько', отображается, как языковое обозначение количества ('мало') используется для выражения оценки физического ('плохо, худо') и морального качества ('жестоко').

В некоторых лексемах трудно разграничить этическую и другие виды оценок, поскольку они проявляют некое смысловое единство в определенном контексте:

- синкретизм физической и этической оценки: *ХУДОЛАЖА* 'ничтожный': *ИЛИ АЗЪ ЮСМЪ ЗЪЛО НЕМОЩНЪ И ГРЪШНЪ И ХОУДОЛАЖА* 'Или я очень немощен, грешен и ничтожен'
- синкретизм этической и интеллектуальной оценки: *ХУДОРАЗЪМЬНЫИ* 'неразумный': *СЛОВО СЪ ДОБРЫХЪ ЖЕНАХЪ И СЪ ЗЛЫХЪ И СЪ ХОУДОРАЗОУМНЫ* <хъ>: 'Слово о хороших женщинах, и плохих, и неразумных' [13, т. 3, стб. 1414-1420].

Аналогичный семантический путь проходит и лексема *ТЪЩИИ* (= *ТОЩИИ* = *ТЩИИ*). Изначально реализующая конкретное количественное значение, связанное с отсутствием или недостатком чего-либо, она становится средством выражения различных категорий оценки:

- интеллектуальной: *ТЪЩИИ* 'пустой, бессодержательный' (*БУДУ ЯКО КРУГЪ МЪДЯНЪ, ТЩИМЪ ГЛАСОМЪ БРЯЦАЯ* – 'Буду подобен медному кругу, пустыми словами звеня');
- утилитарной: *ТЪЩИИ* 'плохой' (*НЕ ТЪЩЮ, НЪ ДОБРОУ ИМЪТИ ВЕЩЬ* – противопоставление «плохой» и «хорошей» вещи);
- телеологической: *ТЪЩИИ* 'пустой, напрасный';
- этической: *ТЪЩИИ* 'суетный' (*ТЪШТАЯ РАДИ СЛАВЫ* – о тщеславии) [13, т. 3, стб. 1064-1065].

Первоначальное значение лексемы *ТЪЩИИ* сохраняется и активно используется в древнерусском языке: 'с пустыми руками, ничего не имеющий в руках (в прямом и переносном значении)' (*САМЪ БО ГОСПОДЬ МОИСИОМЪ ГЛАГОЛЕТЬ: НЕ ЯВЛЯИСЯ ПРЕДЪ МНОЮ ТЪЩЪ ВЪ ДЕНЬ ПРАЗДНИКА* – 'Сам господь говорит Моисею: не являйся предо мною с пустыми руками в праздничный день'); 'ничтожный' (*МОЩЬ ИХЪ ТОЩА ЮСТЬ* – 'Сила их ничтожна'). Также ср., например, однокоренную лексему *ТЪЩИНА* 'убыток' (*БЫСТЬ ТЪЩИНА ВЕЛИЯ ПРОДАЮЩИМЪ СОЛЬ, ИЖЕ* (вместо *ОЖЕ*) *ПРЕЖЕ ЦЪНЯШЕ ПО <2> ГОЛВАЖИ НА КЪНЪ, НЫНЪ ЖЕ И ПО <10> НЕ ОБРЪТОМЪ*) [13, т. 3, стб. 1064-1065].

Сближается с лексемами *ХУДЫИ* и *ТЪЩИИ* прилагательное *СКУДЪНЫИ* (*СКЪДЪНЫИ*). Имея тождественное им первичное количественное значение, оно сохраняет его и в древнерусском языке: 'недостаточный', 'нуждающийся', 'бедный' (*ОДЪЯНИЕМЪ ЕСМЪ СКУДЕНЪ, НО РАЗУМОМЪ ОБИЛЕНЪ* – 'Нарядом я беден, но разумом

богат' – прим. из «Слова Даниила Заточника»); 'редкий'; 'незначительный, ничтожный'. Также выделяется еще одно, не окончательно определенное, значение 'неясный': *БЫ ЗНАМЕНИЕ В ЛУНЪ СТРАШНО И ДИВНО... ВСА ПОГИБЕ, И БЫ СЪБРАЗЪ ЕЯ ЯКО СКУДНО ЧЕРНО* – 'Было лунное затмение страшно и удивительно... она вся исчезла, и был ее образ смутно-черным' [13, т. 3, стб. 394-396].

Но мы бы не упомянули данный номинант, если бы оно не обнаруживало реализации общеоценочной семантики: *СКВДЪНЬИИ* 'худой, плохой' (*БРАНЬ СЛАВНА ЛОУЧЕ МИРА СКУДНА* – 'Славная война лучше плохого мира'). Данное значение также возникает в результате семантической деривации. Но судя по всему, здесь значение «плохой» возникает, скорее всего, контекстуально, так как в остальных представителях словообразовательного гнезда оно не встречается. Проанализированные нами лексемы (*СКВДЫИ/СКВДЫИ, СКВДО, СКВДНО, СКВДОСТЬ, СКВДОТА/СКВДОТА, СКВДСТВО, СКВДСТВОВАТИ, СКВДОБРАДЫИ, СКВДОВМЪСТВО, СКВДНОВМЪНЬИИ/СКВДНОВМЪНЬИИ* [13, т. 3, стб. 394-396]) несут в себе семы материального, физического или ментального недостатка – нужды, воздержания, бедности.

Интересно то, что в современном русском языке представленные лексемы утрачивают свои вторичные значения и «возвращаются» к выражению исключительно количественных характеристик физических свойств, сохраняя аксиологическую семантику в архаизмах или устойчивых сочетаниях (*На худой конец* – пример авт.). Функцию реализации общей и частной отрицательной оценки принимают на себя другие лексемы, такие как *плохой, ужасный, отвратительный* и т.д.

Представленные примеры демонстрируют продуктивность деривационных моделей «мало → плохо». То есть недостаток в чем-либо традиционно оценивается негативно. Однако отрицательную оценку получают проявления не только нехватки, но и излишества. Вот что пишет по этому поводу Ж. Вардзелашвили: «Метафорические номинации пейоративной оценки обнаруживают большое семантическое разнообразие и языковую устойчивость: отрицательно оцениваются пороки (глупость, равнодушие, жестокость и т.п.), неблагоприятное, недостойное поведение (чванство, притворство и т.п.), низкое общественное положение, физические недостатки, а также некоторые физические качества, объективно не являющиеся отрицательными, но обладающие избыточностью, чрезмерным проявлением (чрезмерная худоба, чрезмерная полнота, чрезмерно высокий рост и т.п.):» [6].

Ярким примером тому служит прилагательное *ЛИХЫИ*. Его производное значение 'плохой' образовалось по той же модели, что и у *ХУДЫИ, ТЪЩИИ, СКВДНЬИИ*,

притом, что первичное было прямо противоположным. Его мы наблюдаем как у самой лексемы *ЛИХЫИ*, так и у членов его словообразовательного гнезда: *ЛИХЫИ* 'излишний, больший'; 'чрезмерный, необычайный'; *ЛИХВА* 'лихва, рост, процент'; *ЛИХОЮ* 'избыток' (*РОСТЪ И ЛИХОЕ ВЪЗИМААХЪ ВЪ ТЕБЪ* – 'Прибыль и излишек взимали у тебя'); *ВЪ ЛИХОТЬ* 'излишне'; *ИЗЪ ЛИХА* 'больше', 'более, особенно', 'очень, необычайно' (*КРЪПЪКЪ ИЗЪ ЛИХА* – 'Чрезвычайно крепкий') [13, т. 1, стб. 25-30].

Вместе с тем производное значение этической оценки, имеющее метафорическую природу, широко используется в текстах: *ЛИХЫИ* 'дурной, злой' (*ЗЪ ДОБРЫМЪ БО ДУМЪЦЕЮ КНЯЗЬ ВЫСОКА СТОЛА ДОДУМАЕТЦА, А СЪ ЛИХИМЪ ДУМЪЦЕЮ ДУМАЕТЪ, И МАЛАГО СТОЛА ЛИШЕНЪ БУДЕТЬ* (из «Слова Даниила Заточника») – 'С благой думой князь достигнет высокого престола, а с дурной и малого престола лишится'. *АЖЕ ОУЧИНИТЬ РОУСИНЪ НАСИЛЬЕ... НАДЪ ВОЛЬНОЮ ЖЕНОЮ, А ДОТОЛЕ НЕ СЛЫШАТИ БЫЛО ДО НЕЕ ЛИХОГО, ОУРОКА ЗА ТО ... <10> <гривень> СЪРЪБРА* – 'Если совершит русский насилие над свободной женщиной, о которой до того не было дурной славы, то получит штраф 10 гривен серебром' (из Смоленской грамоты 1230 г – проект договора Смоленска с немцами половины XIII века) [13, т. 1, стб. 25-30].

Высокая продуктивность модели 'много' → 'плохо' демонстрируется и в других образованиях соответствующего корня: *ЛИХОДЪИ* 'лиходеи, злодеи'; *ЛИХОДЪЛЬНИЦА: БЛОУДЪНИЦА И ЛИХОДЪЛЬНИЦА*, <глаголюшта> *НЕПОДЪБЪНАЯ*; *ЛИХНОВЬНОЮ* 'грех, порок, ошибка' (*ЛИХНОВЬНОЮ ЖЕ ЮСТЬ РЪЧЬ ЛИШИТИ ИСТИНЫ ВЪЗДРАШТЕНИЯ РАДИ*); *ЛИХНОВЬЦЪ* 'дьявол'; *ЛИХОТЪНЬИИ* 'беспорядочный, беспутный' и др. [13, т. 1, стб. 25-30].

Во многих номинантах прослеживается определенный семантический синкретизм. К примеру, такие синонимы как *ЛИХОИМЪНИКЪ, ЛИХОИМАНЬНИКЪ, ЛИХОИМЪЦЪ* 'лихоимец' (*МЪЗДОИМЪЦЪ, ТИ ЛИХОИМЪЦЪ, ТИ СРЕБРОЛЮБЪЦЪ* – 'Мздоимец, ты лихоимец, ты сребролюбец' [13, т. 1, стб. 25-30]), с одной стороны, сохраняют семантическую мотивированность, а с другой стороны, выражают этическую оценку (лихоимец, по Ушакову, это человек, «берущий слишком большие поборы или проценты; взяточник, ростовщик» [14]).

Однако, интересно то, что в отдельных случаях наличие в слове дает положительную коннотацию: *ЛИХОИМЪ* 'обилующий, богатый' (*АФОНАСИИ ВЕЛИКЫИ ЛИХОИМЪ БЛАГОНРАВИИ*); *ЛИХОМЪДРЫИ* (*О ЛИХОМОУДРОМЪ ЕВРУКЪЛИИ* – 'О премудром Евруклии'). Есть и совершенно уникальные примеры отражения в одной лексеме противоположных смыслов: *ЛИХНОВИЦА* 'избыток', 'превосходство, преимущество', 'распутство'; *ЛИХНЪТИ* 'превзойти'; 'преступить, согрешить'. Такие примеры как *ЛИХВОВАТИ* 'обижать', 'давать в рост'; *ЛИХНОВЕНИЮ* 'из-

лишество, преступление' ([13, т. 1, стб. 25-30]), наряду с вышеперечисленными, дают ценную информацию о ценностных ориентирах общества средневековой Руси, а именно: негативном отношении ко всякого рода излишествам, порицании стяжательства и ростовщичества, осуждения чрезмерного богатства и превышения допустимых норм.

Таким образом, мы провели анализ предикатов со значением этической оценки, образованным в результате метафорической деривации, выявили модели возникновения вторичных абстрактных значений у номинантов с эквивалентным первичным количественным значением и попытались осмыслить причины и результаты данных процессов. Выяснилось, что метафорические номинанты со значением отрицательной этической оценки демонстрируют высокую степень продуктивности в древнерусском языке. Помимо объективных (психолингвистических, когнитивных) причин, дополнительным фактором такого явления в языке XI-XIV веков послужила дидактическая направленность

памятников письменности средневековой Руси. Расцвет православной культуры, византийское литературное наследие определили характер, жанрово-стилевую направленность, отраженную в особом поучительном тоне повествования, направленном на порицание пороков. Отсюда и высокая продуктивность определенных словообразовательных моделей, развитые синонимичные отношения предикатов этической сферы с отрицательной оценкой. Также мы подтвердили, что единство основной семы – в конкретном случае количественной – определило тождество эволюции значения.

Перспективы данного исследования мы видим в расширении как его материала, так и диахронических рамок: научный интерес представляет комплексное изучение эволюции метафорических номинантов этической оценки в XIV-XVII веках, в Новое время и, конечно, в современном русском языке, а также определение тенденций их дальнейшего развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 2005. С. 305.
3. Балашова, Л.В. Когнитивный тип метафоры в диахронии (на материале перцептивной лексики русского языка) [Текст] / Л. В. Балашова // Филология. Саратов, 1999. Вып. 4. С. 27-37.
4. Балашова, Л.В. Метафора в диахронии (на материале русского языка XI-XX вв.) [Текст] / Л. В. Балашова. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1998. 217 с.
5. Балашова, Л.В. Роль метафоризации в становлении и развитии лексико-семантической системы (на материале русского языка XI-XIV вв.) : дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 [Текст] // Л. В. Балашова. Саратов, 1999. 420 с.
6. Вардзелашвили, Ж. Метафорическая картина мира в русском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. 10.02.03 [Текст] / Ж. Вардзелашвили. Тбилиси, 2002. 40 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://vjanetta.narod.ru/ref.html>
7. Головня М.В. Средства выражения нейтральной оценки (на примере произведений А.Т. Твардовского) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2010. № 1. с. 62-65.
8. Кондратьева О.Н. Динамика метафорических моделей в русской лингвокультуре: XI - XX вв.: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. 10.02.01 [Текст] / О.Н. Кондратьева. Екатеринбург, 2014. 46 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.disscat.com/content/dinamika-metaforicheskikh-modelei-v-russkoi-lingvokulture-xi-xx-vv> (дата обращения: 21.05.2020).
9. Максимов В.И. Стугна и Днепр или История утопления юного князя Ростислава, брата Мономахова (по тексту «Слова о полку Игореве»)// Герменевтика древнерусской литературы: Сборник 16-17. Российская академия наук; Ин-т мировой литературы им. А.М. Горького; отв. ред. М.В. Первущин. М., 2014. С. 886-897
10. Маркелова Т.В. Оценка и оценочность // Семантическая структура слова и высказывания: Межвузовский сборник научных трудов. М., 1993. С. 108.
11. Некипелова, И.М. Метонимическая и метафорическая деривация в истории русского языка: На материале памятников деловой письменности XI-XVII веков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. 10.02.01 [Текст] / И.М. Некипелова. Казань, 2005. 24 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.disscat.com/content/metonimicheskaya-i-metaforicheskaya-derivatsiya-v-istorii-russkogo-yazyka-na-materiale-pamyu> (дата обращения: 19.05.2020).
12. Покровский М.М. Избранные работы по языкознанию / М.М. Покровский. М.: Изд-во Юрайт, 2018. 378 с.
13. Срезневский, И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам / И.И. Срезневский. СПб.: Издание Отделения русского языка и словесности Императорской АН, 1893. Т. 1. 1420 с.; 1902. Т. 2. 1802 с.; 1912. Т. 3. 1684 с.; дополнения. 272 с.
14. Толковый словарь русского языка: [В 4 т.] / Под ред. Д.Н. Ушакова. Т. 2: Л-Ояловеть / Сост. В.В. Виноградов и др.; Гл. ред. Б.М. Волин, Д.Н. Ушаков. М.: Изд. центр Терра, 1996.

© Васильева Анастасия Юрьевна (anastasija888555@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОПИСАНИЯ ЧЕЛОВЕКА ХРАБРОГО В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

THE DESCRIPTION OF THE BRAVE PERSON IN THE GERMAN LINGUOCULTURE

V. Zudaeva
E. Poskachina

Summary: The purpose of the present article is a synonymic row with *tapfer* dominant in German, used for the characteristic of the person brave in German linguoculture. The appeal to this row locates, are defined specifics of the synonym making a certain contribution to reconstruction and in the description of national and specific manifestation of bravery and the person brave.

Keywords: synonymic row, dominant of a row, brave man.

Зудаева Вероника Вячеславовна

старший преподаватель, ФГКОУ ВО «Восточно-Сибирский институт МВД России», г. Иркутск
veronikaz2007@mail.ru

Поскачина Елена Николаевна

к.ф.н, доцент, ФГАОУ «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск
poskachina.26@mail.ru

Аннотация: Целью настоящей статьи является синонимический ряд с доминантой *tapfer* в немецком языке, используемый для характеристики человека храброго в немецкой лингвокультуре. Обосновывается обращение к данному ряду, определяются специфика синонима, вносящего определенный вклад в реконструкцию и в описание национально-специфического проявления храбрости и человека храброго.

Ключевые слова: синонимический ряд, доминанта ряда, человек храбрый.

Исследование феномена храбрости и человека храброго предполагает объединение усилий представителей различных научных областей знания. Теоретическая разработка личности человека храброго независимо от того, в какой области знания она осуществляется, невозможно представить без языка. Поскольку лучшим способом описания человека и его личностных характеристик является слово, обратимся к значению прилагательных, составляющих синонимический ряд с доминантой *tapfer* в современном немецком языке. Именно в значениях прилагательных данного синонимического ряда концентрируется комплекс присущих человеку храброму характеристик и их оценок. И именно через значения таких прилагательных обеспечивается обмен смыслами, символами и нормами относительно храбрости, в конечном счете, понимание одного внутреннего мира ценностей другим в разные периоды существования человеческого общества, поскольку человеку всегда было необходимо проявлять данную способность для сохранения не только своей жизни, но и жизни других людей.

Так, неандерталец проявлял храбрость, добывая себе пищу на охоте, тем самым сохраняя свою жизнь. В Средневековье рыцари, воплощая в себе нравственный и эстетический идеал воина, наряду с защитой своей земли и жизни своих сограждан, состязались в поединках, при этом основным назначением рыцарских турниров была демонстрация их боевых качеств. Оттачивая на турнирах свое воинское мастерство, они стремились также к достижению женского расположения в обществе. Человек Эпохи Возрождения, рискуя своей жизнью, проявлял эти качества, он был овеян характерным

для того времени духом смелых искателей приключений. Это время храбрых мореплавателей, которые представили миру ряд великих географических открытий, прежде всего Америки. Человек, каким мыслили его итальянские гуманисты эпохи Возрождения, - это сильный, смелый, развитый физически и духовно, прекрасный и гордый, подлинный хозяин судьбы и устроитель лучшего мира. Следовательно, человеку во все времена существования общества свойственно совершать подвиги, это одна из его личностных характеристик.

Язык, как известно, обладая широкими возможностями отражения действительности, не является точной ее копией и потому не всегда языковые единицы четко соотносятся с описываемыми ими фрагментами действительности. Соглашаясь с тем, что значение слова, зафиксированное в словаре, в принципе есть то, что люди имеют в виду, когда они употребляют его [1, с. 268-276], отметим, что воссоздаваемая системой языка картина мира может быть приблизительна и неточна в деталях. Об этом свидетельствуют как многозначность, так и синонимия языковых выражений.

Однако, тем не менее, комплекс значений многозначных слов и синонимических единиц включает в себе совокупность представлений об окружающем мире и человеке храбром в этом мире. Если слово как номинативная и когнитивная единица языка служит для наименования явлений действительности, сообщения знаний и них, хранения этих знаний и дальнейшего использования информации об этих явлениях, то и синонимический ряд, являясь смысловым фокусом, концентрирующим внимание на определенной мысли, оказывается также

средством закрепления знания и информации в сознании человека. Наличие синонимов в языке когнитивно обусловлено, они отражают разные ступени познания фрагментов действительности, разные этапы формирования понятия, и в конечном итоге полную картину описания феномена храбрости. Следовательно, чем больше синонимов номинирует явление действительности, тем глубже оно познано, тем больше мыслительных операций, являющихся результатом намеренного ментально-го задания, осуществлено носителем языка.

Храбрость, определяемая в немецкой языковой картине мира как *die menschliche Fähigkeit, als Individuum oder als Gruppe Gleichgesinnter einer schwierigen Situation furchtlos entgegenzutreten, meist mit der Überzeugung, für etwas Übergeordnetes zu kämpfen. Tapferkeit zeigt sich in dem Willen, ohne Garantie auf die eigene Unversehrtheit einen physischen oder mentalen Konflikt durchzustehen – im allgemeinen mit der Motivation, den Sieg davonzutragen, zumindest aber mit der Hoffnung auf einen glücklichen Ausgang, und sei es auch nur der Ruhm. Seit Platon zählt die Tapferkeit zu den vier Kardinaltugenden. Die Mesotes-Lehre des altgriechischen Philosophen Aristoteles definiert Tapferkeit als Mitte zwischen „Tollkühnheit“ und „Feigheit“. Im heutigen Sprachgebrauch ist Tapferkeit ein Teilaspekt von Mut [<http://ru.wikipedia.org/wiki>], может быть описана с помощью синонимического ряда с доминантой *tapfer*. Так, в синонимическом ряду вокруг доминанты *tapfer* в немецком языке, основным значением которой является «не испытывающий страха», сгруппированы другие прилагательные, образующие периферийную часть рассматриваемого ряда: *mutig, furchtlos, unerschrocken, kühn, heldenhaft, heldenmütig, heroisch, mannhaft, männlich, kämpferlich, verwegen, tollkühn, wagemutig, draufgängerisch* [3, с. 2564].*

Все синонимы ряда, актуализируя общее значение, присущее всем членам синонимического ряда, соединены с доминантой и другими синонимами. При этом кроме общего значения, присущего всему ряду, каждый синоним имеет свою, только ему присущую, значимость, что является необходимым основанием, обуславливающим и поддерживающим наличие этого синонима в языковой системе. Каждый синоним ряда, актуализируя определённый фрагмент действительности, новый ракурс его описания, противостоит им как часть целому, и тем самым значительно расширяет информацию об этом

целом. Следовательно, дифференциальные значения каждого из синонимов приобретают особую значимость и являются необходимым основанием, обуславливающим и поддерживающим наличие синонимов в языковой системе. Если, например, смысловой объём слова *tapfer*, впервые зарегистрированного по данным этимологических словарей в XV веке, представляет собой набор признаков «*fest*», «*gedrungen*», «*gewichtig*» [4, с. 734], то его синоним *kühn* характеризуется признаками «*können*», «*kennen*», «*erfahren*», «*weise*», «*klug*», «*tüchtig*» [4, с. 392]. Причем слово «*tapfer*» изначально имело в своем значении смысловые компоненты «*groß*», «*hoch*» [5, с. 721], которые во все времена оценивались как положительные по отношению к человеку. Можно предположить, что человек, характеризующий данными качествами, имел определенное положение в обществе. Об этом же свидетельствует смысловой компонент «*bedeutend*» у данного слова в словарях Дудена, Маковского [3, с. 734; 2, с. 630].

С помощью прилагательного *kühn*, представляющего собой периферийную часть рассматриваемого ряда, информация о человеке храбром в немецкоязычном пространстве дополняется новым блоком знания, расширяющим единую сеть составляющих знание о личности человека храброго как умного, знающего, опытного, мудрого, прилежного. Феномен храбрости представляет собой сложное психическое состояние, имеющее эмоционально-ментальную природу. И в этом отношении прилагательное *kühn* представляет также особый интерес для исследования, поскольку именно оно отражает тот случай, когда эмоция и рассудок человека действуют вместе. Исследований таких взаимоотношений дают возможность подступить к анализу тех механизмов, которые лежат в основе таких поступков человека, как храбрость.

Таким образом, синонимический ряд с доминантой *tapfer* – это не просто совокупность физических форм слов, это одно из составляющих единой сети знаний о феномене храбрости в системе ряда научных дисциплин. Следует также отметить, что база этих знаний всегда национально детерминирована, и представления (смыслы), которые стоят за внешне совпадающими знаниями о данном феномене, могут значительно различаться, как, например, различаются основания для проявления храбрости в Средневековье в немецкой и русской картинах мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воркачев С.Г. Культурный концепт и значение // Труды Кубанского государственного технологического университета. Сер. Гуманитарные науки. Т. 17. Вып. 2. Краснодар, 2003. - С. 268–276.
2. Маковский М.М. Этимологический словарь современного немецкого языка. - М.: Азбуковник, 2004. – 630 с.
3. Duden «Das Große Wörterbuch der deutschen Sprache» [Текст]: in 6 Bd. / – Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut, 1981- s. 2564.

4. Duden. Etymologie Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 2 völlig neu bearb.u. erw. Aufl./ von Güntner Drosdowski. – Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut, 1989. – s. 734;
5. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache/ Friedrich Kluge. bearb. von Walther Mitzka. – 18 Aufl. – Berlin, 1960. – s. 721

© Зудеева Вероника Вячеславовна (veronikaz2007@mail.ru), Поскачина Елена Николаевна (poskachina.26@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Восточно-Сибирский институт МВД России

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СТЕРЕОТИПНОГО ОБРАЗА АНГЛИЧАНИНА НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Коляда Наталия Александровна

к.ф.н., доцент, Южный федеральный университет, г.
Ростов-на-Дону
kolna@inbox.ru

Осипова Елена Игоревна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону
elosipova96@gmail.com

REPRESENTATION OF THE STEREOTYPICAL IMAGE OF AN ENGLISHMAN BASED ON THE ENGLISH AND GERMAN-LANGUAGE FICTION

**N. Koljada
E. Osipova**

Summary: The stereotypical image of an ethnic representative existing in our mind influences the course and outcome of intercultural communication. One of the sources of such an image is fiction, where stereotypical representations are embodied in the image of specific characters endowed with typical character traits, appearance, manners, etc. of the ethnic group in question. This article is devoted to the study of language means of representing the stereotypical image of an Englishman based on English and German works of fiction containing stereotypical ideas and judgments about the English. The work defines the number of elements that make up the stereotypical image of an Englishman, identifies and analyzes the language means of its explication and describes the stereotypical ideas about the English occurring in foreign literature. The study uses such research methods as selective, descriptive-interpretative, structural, textual, culture-historical methods, as well as the method of contextual analysis.

The authors conclude that the stereotypical image of an Englishman presents a combination of a number of elements: character, appearance, communicative behavior, the realities of the life and culture of the English, and is represented by certain artistic, compositional and language means. The results can be used for further studies of the stereotypical image of an ethnic representative from a linguistic point of view, as well as for preparation of lectures and special courses on intercultural communication, cultural linguistics, ethnolinguistics, linguistic analysis of the text, the country studies of the UK, and in practice of teaching a foreign language.

Keywords: stereotypical image, ethnic representative, image of an Englishman, English character, appearance of an Englishman.

Аннотация: Существующий в нашем сознании стереотипный образ этнического представителя оказывает влияние на протекание и результат межкультурной коммуникации. Одним из источников такого образа выступает художественная литература, где стереотипные представления воплощаются в образе конкретных персонажей, наделенных типичными для рассматриваемого этноса чертами характера, внешностью, манерами и т.д. Данная статья посвящена изучению языковых средств репрезентации стереотипного образа англичанина на материале английских и немецких художественных произведений, содержащих стереотипные представления и суждения об англичанах. В работе определяется совокупность элементов, составляющих стереотипный образ англичанина, выявляются и анализируются языковые средства его экспликации и описываются стереотипные представления об англичанах, бытующие в зарубежной литературе. В исследовании были использованы такие методы исследования, как выборочный, описательно-интерпретативный, структурный, текстуальный, культурно-исторический, а также метод контекстологического анализа.

Авторы приходят к выводу, что стереотипный образ англичанина представляет собой совокупность ряда элементов: характер, внешний вид, коммуникативное поведение, реалии быта и культуры англичан, и репрезентируется определенными художественно-композиционными и языковыми средствами. Полученные результаты могут быть использованы для дальнейших исследований стереотипного образа этнического представителя с лингвистической точки зрения, а также для подготовки лекций и спецкурсов по межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, этнолингвистике, лингвистическому анализу текста, страноведению Британии, в практике преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: стереотипный образ, этнический представитель, образ англичанина, английский характер, внешний вид англичанина.

Происходящие в современном обществе процессы миграции, интеграции и глобализации обуславливают важность изучения стереотипных образов представителей различных этносов и культур. Будучи эталоном, в соответствии с которым участники коммуникации выстраивают собственное поведение и ожидают определенного типа поведения от реальных этнических прообразов [1, с. 3], стереотипный образ этнического

представителя оказывает значительное влияние на протекание и результат межкультурной коммуникации.

Источником и ярким иллюстративным материалом, который эксплицирует стереотипные представления о тех или иных этнических группах, выступает художественная литература, что объясняет важность изучения стереотипного образа этнического представителя

в лингвистическом аспекте с точки зрения языковых способов и средств его выражения. Материал данного исследования составляют примеры, отобранные из текстов английских и немецких художественных произведений и репрезентирующие стереотипные представления об англичанах.

На наш взгляд, понятие образа предполагает изображение не только характера персонажа, но и всего предметного мира, в котором он находится и вне которого немислим. В исследовании нами была предпринята попытка выделить ряд культурно значимых предметов, являющихся важной составляющей стереотипного образа типичного представителя. К ним относятся явления культурной и общественной жизни англичан, например, чай, клубы, и атрибуты внешнего облика – трубка, зонт, трость. Таким образом, мы предлагаем рассматривать образ англичанина в совокупности указанных элементов, составляющих образ, а именно: характера, внешне-го вида англичанина, окружающих его деталей жизни, а также реалий культуры, частью которой он является, общественных явлений, в которых он участвует и в рамках которых взаимодействует с другими персонажами, то есть во всем богатстве и разнообразии его психологических и физических особенностей, социальной, бытовой и культурной обстановки.

В художественных произведениях англичане наделяются такими чертами характера, как консервативность, стоицизм, патриотизм, гордость за свое происхождение, высокомерие, чувство собственного превосходства, нескрываемая антипатия ко всему чужеродному и иностранному, сдержанность и чрезмерная вежливость.

1. **Консервативность** англичан проявляется в приверженности устоявшемуся порядку вещей и верности традициям, что в примерах репрезентируется существительными *Tradition* (традиция), *Konvention* (условность) в едином контексте с глаголами *bedingen* (обуславливать) и *verwachsen* (срастаться) в сочетании с наречием *fest* (прочно), значение которого усиливается интенсификатором *so* (так):

Wissen Sie, warum die Engländer trotz aller Demokratie so fest mit ihren Traditionen verwachsen sind... (Lily Braun. *Lebenssucher*)

Denn Selbsterstörung widersprach auch seinen religiösen Prinzipien, die zwar nicht sehr tief verwurzelt, aber doch durch Konvention und Tradition bedingt waren, wie bei den meisten Engländern um diese Zeit, von denen er sich nach außen nicht abzuheben bemüht war. (Wolfgang Hildesheimer. *Marbot*)

2. **Стоицизм** заключается в способности англичан спокойно преодолевать трудности, достойно встре-

чать поражения, не роптать и не жаловаться на судьбу. Авторы описывают поведение, жесты и мимику персонажей лексическими единицами, демонстрирующими твердость духа. Например, эмоциональное состояние и жесты Джейн Эйр, которая переносит несправедливое наказание, описаны словосочетаниями *master the rising hysteria* (подавить подступавшие рыдания), *lift up one's head* (поднять голову), *take a firm stand* (решительно выпрямиться):

I mastered the rising hysteria, lifted up my head, and took a firm stand on the stool. (Charlotte Bronte. *Jane Eyre*)

Способность англичан встречать превратности судьбы с холодным спокойствием репрезентируются в исследованных художественных произведениях отрицательными формами глаголов *complain*, *jammern* (жаловаться, сетовать):

Die Engländer habe ich während all der Kriegsjahre und Bombennächte in London nie jammern gehört. (Barbara Honigmann. *Ein Kapitel aus meinem Leben*)

3. Понятие патриотизм в английском социуме и культуре сформировалось в XVIII в. [2, с. 172-173] Значительное влияние на развитие патриотизма оказал расцвет Британской империи и как следствие процветающая торговля, технические достижения в производственной, транспортной и других сферах. Патриотизм англичан можно охарактеризовать как глубинный [8, с. 201], то есть лишенный откровенного сентиментального и эмоционального выражения. Английский патриотизм находит выражение в следующих явлениях:

а) Любовь к Англии, тоска по родине и желание снова ее увидеть, которые героини особо остро испытывают, находясь долгое время за ее пределами:

Wir waren sehr froh, als wir die Küste von England wieder sahen. (Gustav Frenssen. *Peter Moors Fahrt nach Südwest*)

б) Привязанность к своему жилищу. Особенностью английского патриотизма является то, что родина для англичан – это не просто государство, а совокупность английских реалий и ценностей. К таковым относится дом, который часто олицетворяет для англичанина родину [6]. Привязанность к своему жилищу отражается в английских пословицах о доме, к которым апеллируют как английские, так и немецкие авторы:

... but they always said there was no place like home. (Charlotte Bronte. *Jane Eyre*)

... aber zu Haus darf man nichts davon merken – „mei Haus ist mei Kastell“, sagt der Engländer. (Georg Hermann. *Jettchen Gebert*)

в) Восхищение всем, что связано с Англией. При этом английское происхождение упоминаемого предмета или явления неоднократно подчеркивается прилагательными **English / english**, что свидетельствует о гордости англичан, испытываемой по отношению ко всему английскому:

It was a sweet view-sweet to the eye and the mind. English verdure, English culture, English comfort, seen under a sun bright, without being oppressive. (Jane Austen. Emma)

*Sonja war gerade wieder eine Woche in England gewesen, nur um sich dort **englische Blumengärten** anzusehen. (Beate Dölling. Hör auf zu trommeln, Herz)*

г) Глубокое уважение англичан к истории своей страны, которое эксплицируется посредством упоминания рассказчиками множества исторических мест, личностей, дат и событий, а также незначительных исторических деталей:

*... sie hatte die Geschichte der Stadt nachgelesen und konnte Cresspahl in den Überresten des alten Tudorpalastes jenes Fenster zeigen, aus dem am **24. März 1603** dem wartenden Reiter der Ring zugeworfen wurde, der bedeutete, daß **Elizabeth, Königin von England und Irland**, nun endlich an ihrem Schnupfen gestorben und der Weg frei war für **James VI. von Schottland**. (Uwe Johnson. Jahrestage)*

4. Англичанам свойственно с большой серьезностью и уважением относиться к фамильной чести и гордиться своей родословной, что в примерах подчеркивается фразеологизмом «голубая кровь», а также описанием отношения к фамильной чести персонажей лексемами *worship* (почитание, поклонение) и *obsession* (одержимость):

***Das Blut der Engländer ist blau.** (Edgar Hilsenrath. Der Nazi und der Friseur)*

*...the Mannering-Phippses are one of the best and oldest families in England... Aunt Agatha's **worship** of the family name amounts to an **obsession**. (Pelham Grenville Wodehouse. Extricating Young Gussie)*

5. Высокомерие, чувство собственного превосходства и нескрываемая антипатия ко всему чужеродному и иностранному сформировались под воздействием двух факторов: ощущения превосходства Британской империи над остальными народами в колониальный период [9, с. 255; 2, с. 173] и необходимостью сохранять национальную идентичность в условиях контакта со множеством покоренных народов в прошлом [2, с. 174] и активных глобализационных процессов в настоящем [8, с. 201]. Эта черта характера представлена в художественных текстах следующими средствами:

а) описание отношения англичан к другим странам и поведения по отношению к представителям других народов лексическими единицами с негативной семантикой, например, прилагательными *wild* (дикий) и *häßlich* (уродливый), глаголами *über A. lachen* (смеяться над кем-либо), существительным *der Spott* (насмешка), негативная семантика которого усиливается прилагательными *trocken* (сухой) и *hochmütig* (высокомерный):

*Unterdessen ritt der junge Engländer die staubige Straße herunter in Gedanken darüber, was für ein **wildes, hässliches***

***Land Deutschland** sei und wie er sich daheim für die ausgestandenen Entbehrungen entschädigen wolle. (Ricarda Huch. Der Dreißigjährige Krieg)*

*Du solltest mal hören, **wie die Engländer über uns lachen, über uns Redefratzen und Hänse in allen Gassen.** (Gustav Frenssen. Peter Moors Fahrt nach Südwest)*

*... wandte sich ein hagerer Engländer vom Nebentische ihnen zu und sagte **mit dem trocknen und hochmütigen Spotte**, den die Nachdenklichen des Inselvolkes vor Fremden aufbringen... (Hans Grimm. Volk ohne Raum)*

б) репрезентация отношения персонажей-англичан к другим странам / народам посредством противопоставления «мы» – «они». Как правило, «мы» -группа, то есть англичане наделяются позитивными качествами, а «они» -группе приписываются негативные качества:

*... but hearing that she was quite destitute, I e'en took the poor thing out of **the slime and mud of Paris**, and transplanted it here, to grow up **clean in the wholesome soil of an English country garden.** (Charlotte Bronte. Jane Eyre)*

***We were a fashionable and highly cultured party. We had on our best clothes, and we talked pretty, and were very happy** – all except two young fellows, students, just returned from Germany... The truth was, **we were too clever for them. Our brilliant but polished conversation, and our high-class tastes, were beyond them.** (Jerome Klapka Jerome. Three Men in a Boat (To Say Nothing of the Dog))*

в) использование персонажами по отношению к представителям других этносов уничижительных прозвищ, например, *Frog* (французишка, «лягушатник») для французов и *Kraut* (зд. сорняк, мусор) для немцев:

*"No discipline about these **Frogs**, not on either side," said Edrington. (Cecil Scott Forester. Mr. Midshipman Hornblower)*

*"Actually he did a deal with the Germans. Then got his **kraut** chums to line him up with them. See. As if he was all brave and innocent." (John Fowles. The Magus)*

6. Эмоциональная сдержанность и самоконтроль являются неотъемлемыми составляющими характера и поведения англичан. А.В. Павловская в книге «Англия и англичане» пишет о знаменитой английской сдержанности как об одной из важнейших черт английского национального характера, которая выделяет англичан среди других народов [7, с. 237].

Сдержанность на невербальном уровне эксплицируется посредством:

а) описания голоса и мимики персонажей-англичан лексическими единицами с семантикой спокойствия и безразличия:

*He tried to speak in **a cool, careless way.** (Arthur Conan Doyle. The Sign of Four)*

*She **did not move a muscle**, but just stared at Gussie as he drooled on about the moon. (Pelham Grenville Wodehouse. Extricating Young Gussie)*

б) использования словосочетаний с компонентом *lip*, включая метафорическое выражение «keep a stiff upper

lip» (сохранять недрогнувшую верхнюю губу):

Any known danger he could face with a firm lip, but this suspense was unnerving. (Arthur Conan Doyle. A Study in Scarlet)

"Jeeves has nothing to say on that or any other subject. We have parted brass-rags." I said, and my manner was airy and even careless. This parting of the ways with Jeeves had made me feel a bit as if I had just stepped on a bomb and was trying to piece myself together again in a bleak world, but we Woosters can keep the stiff upper lip. (Pelham Grenville Wodehouse. Thank You, Jeeves)

в) употребления глаголов и образованных от них причастий со значением подавлять, сдерживать для описания эмоционального состояния персонажей:

... he was evidently in a state of suppressed exultation at having scored a point against his colleague... (Arthur Conan Doyle. A Study in Scarlet)

Средством репрезентации сдержанности на вербальном уровне служит противопоставление внутренней речи или состояния героев и непосредственно сказанного или несказанного ими посредством сложносочинённых предложений с противительными отношениями:

... her eyes, in eager gaze, said, "No, this is impossible!" but her lips were closed. (Jane Austen. Emma)

His lips parted, as if to speak: but he checked the coming sentence, whatever it was. (Charlotte Bronte. Jane Eyre)

7. Английская вежливость представляет собой вежливость дистанцирования и направлена на сведение к минимуму степени воздействия на адресата и демонстрацию уважения к его личной автономии [5]. Вежливость и дистанцированность в поведении англичан подчеркивает в своем произведении Хильдегард Кнеф:

In Else Bongers' Haus wohnten jetzt Engländer, sie waren höflich und distanziert... (Hildegard Knef. Der geschenkte Gaul)

При репрезентации внешнего облика англичан были выявлены общие атрибуты, неоднократно повторяющиеся при описании различных персонажей, а именно: трубка, трость и зонт, которые репрезентируются через подчеркивание их значимости, указания на привычку персонажей иметь их при себе, описания выполняемых ими функций, упоминания ряда повседневных ситуаций, которые не обходятся без этих атрибутов.

При описании внешности англичанина трость призвана продемонстрировать социальный статус своего владельца. Так, трость графа Эдрингтонского, командующего 43-м пехотным полубатальоном в романе С. С. Форестера «Мистер мичман Хорнблауэр», имела посеребренную рукоять, что подчеркивало его социальный статус:

A huge sergeant-major, his sash gleaming on his chest, and

the silver mounting of his cane winking in the sun, dressed the already perfect line. (Cecil Scott Forester, Mr. Midshipman Hornblower)

Необходимость носить зонт, вызванная дождливой и крайне непредсказуемой английской погодой, почти переросла в привычку всегда иметь его при себе, которая в литературе воплотилась в образе англичанина с зонтиком вне зависимости от погоды:

Kit saw, with a palpitating heart, his mother with the baby in her arms; Barbara's mother with her never-failing umbrella; and poor little Jacob ... (Charles Dickens. The Old Curiosity Shop)

В художественных произведениях трубка рассматривается как элемент образа английского джентльмена. Так, Сэм Уэллер, слуга мистера Пиквика, мечтая однажды стать джентльменом, рисует себе его образ непременно с трубкой во рту:

I shall be a gen'l'm'n myself one of these days, perhaps, with a pipe in my mouth, and a summer-house in the back-garden. (Charles Dickens. The Posthumous Papers of the Pickwick Club)

Рассмотрение стереотипного образа англичанина нельзя назвать полным без анализа бытовых, социальных и культурных условий, в которых существуют персонажи и которые оказывают непосредственное влияние на формирование их характера и поведенческих моделей. К таким компонентам английской национальной культуры могут быть отнесены посещения клубов, чаепитие и ведение светских бесед.

Клубность как английское явление и его долгая история в жизни английского общества подчеркивается в следующем примере:

Auch in England, dem klassischen Land der Klubs, war ein Seemannsklub der Vater aller übrigen: der Mermaid Club in der Londoner Fryday Street, der schon zu Zeiten der Königin Anna vom most honourable Sir Walter Raleigh gegründet wurde. (Egon Erwin Kisch. Der rasende Reporter)

Чай рассматривается в литературе как: а) напиток, благоприятно воздействующий на физическое и психологическое состояние персонажей; б) напиток, способствующий социальному взаимодействию, повод для инициации общения; в) значимая составляющая английской культуры; г) элемент композиции художественного произведения. Писатели иронизируют над большим объемом потребляемого англичанами чая. Комический эффект достигается за счет намеренного преувеличения количества выпитого персонажами чая и его влияния на организм. Средством гиперболы и гиперболической метафоры Чарльз Диккенс в следующем примере акцен-

тирует внимание читателей на этой культурной традиции, тем самым способствует закреплению стереотипа о том, что англичане постоянно и много пьют чай:

Previous to the commencement of business, the ladies sat upon forms, and drank tea...

"Sammy," whispered Mr. Weller, "if some o' these here people don't want tappin' tomorrow mornin'; I ain't your father, and that's wot it is. Why, this here old lady next me is a-drowndin' herself in tea.... There's a young 'ooman on the next form but two, as has drunk nine breakfast cups and a half; and she's a-swellin' wisely before my wery eyes." (Charles Dickens. *The Posthumous Papers of the Pickwick Club*)

Значительное место в англоязычной коммуникации, в частности в речевом этикете, занимает жанр *small talk*. По мнению М.А. Деминой и Ю.В. Карташевой, понятие *small talk* не тождественно понятию «светская беседа», функционирующему в русском языке, а выступает национально-специфичным концептом, представленным в концептосферах англо-саксонского мира [3, с. 77]. Самой распространенной и в тоже время наиболее «безопасной» и нейтральной темой для *small talk* в англоязычной лингвокультуре выступает разговор о погоде [4, с. 18-19]. Над способностью постоянно говорить о погоде и до бесконечности ее обсуждать иронизирует Джером Клапка Джером:

He told us that it had been a fine day today, and we told him that it had been a fine day yesterday, and then we all told each other that we thought it would be a fine day tomorrow. (Jerome Klapka Jerome. *Three Men in a Boat (To Say*

Nothing of the Dog))

Реалии быта и культуры англичан, к которым мы отнесли посещения клубов, чаепитие и ведение светских бесед, репрезентируются в художественной литературе посредством прямого указания на принадлежность тех или иных явлений английской культуре и их популярность среди англичан, детального описания особенностей их функционирования в жизни английского общества, объяснения поведения героев этими культурными особенностями, использования их в качестве инструмента для развития сюжета и раскрытия личности персонажа.

В рамках данного исследования нами была предпринята попытка изучения языковой репрезентации стереотипного образа англичанина на материале текстов зарубежной литературы. Стереотипный образ представителя этноса находит отражение в произведениях художественной литературы, где он воплощается в образе персонажа, наделенного типичной для рассматриваемого этноса внешностью, чертами характера, манерами и т.д. Образ англичанина представляется в литературе многопланово: описывается его характер, упоминаются атрибуты внешнего вида, воссоздается его вербальное и невербальное поведение, рассматриваются бытовые и культурные условия, в которых он существует и описание которых принимает непосредственное участие в формировании и представлении целостного стереотипного образа. Стереотипный образ англичанина представляет собой в достаточной мере сложное построение разнообразных свойств и признаков, репрезентируемых определенными художественно-композиционными и языковыми средствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абильдинова Ж.Б. Языковые средства экспликации этнических стереотипов русских, казахов и немцев: на материале русскоязычных анекдотов: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тобольск, 2011. – 31 с.
2. Болдырева О.В. Трансформация понятия патриотизм в общественном самосознании британцев: к постановке вопроса // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – №1. – С. 170-177.
3. Демина М.А. Фонетические средства реализации «small talk» в британском социокультурном контексте // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2016. – №20 (759). – С. 74-96.
4. Коротаяева А.В. Функции и лингвистические характеристики одного из типов британского социально-ритуального дискурса (weather-talk – разговор о погоде) // Вестник МГОУ. Сер. Лингвистика. – 2011. – № 1. – С. 17-23.
5. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dom-knig.com/read_228285-1 (дата обращения: 12.04.2020)
6. Павловская А.В. Национальный характер англичан // Национальные менталитеты: их изучение в контексте глобализации и взаимодействия культур. / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://national-mentalities.ru> (дата обращения: 10.05.2020)
7. Павловская А.В. Англия и англичане. – М.: Изд-во МГУ: Триада, Лтд, 2004. – 263 с.
8. Храброва А.А. Английский патриотизм в условиях глобализации // Система ценностей современного общества. – 2010. – №12. – С. 200-203.
9. Шильникова И.С. Патриотизм как черта английского национального характера в произведениях Дж. Голсуорси // Вестник ЮУрГПУ. – 2008. – №10. – С. 254-264.

© Коляда Наталия Александровна (kolna@inbox.ru), Осипова Елена Игоревна (elosipova96@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРУКТУРНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ВОЕННОГО ДИСКУРСА

Корниевская Татьяна Константиновна

Старший преподаватель, Военный университет МО РФ

t-sitnikova@yandex.ru

STRUCTURAL AND STYLISTIC CHARACTERISTICS OF THE ENGLISH-LANGUAGE MILITARY DISCOURSE

T. Kornievskaya

Summary: The article is devoted to the study and analysis of the structural and stylistic characteristics of the English-language military discourse. Currently, the army plays a significant role in the system of social institutions of many states, so there is a need for a comprehensive study of military discourse. The subject of the discussion in the article is the structure and characteristics of military discourse in comparison with other types of discourse. In the course of the research, the author gives details of the specific features of the English-language military discourse. The author comes to the conclusion that the English-language military discourse is a collection of speech works created within the military sphere of communication, which is governed by certain rules, traditions, experiences, and which is reflected in the choice of language means.

Keywords: military discourse, text, language means, structural features, institutional discourse.

Аннотация: Статья посвящена изучению и анализу структурно-стилистических характеристик англоязычного военного дискурса. В настоящее время армия занимает значительное место в системе социальных институтов многих государств, поэтому появилась необходимость всестороннего изучения военного дискурса. В статье рассматриваются вопросы структуры и характерных черт военного дискурса в сравнении с другими типами дискурса. В процессе исследования автором детализированы характерные черты англоязычного военного дискурса. Автор приходит к выводу, что англоязычный военный дискурс – это совокупность речевых произведений, создаваемых в рамках военной сферы общения, которая регламентируется определенными правилами, традициями, опытом и что находит отражение в выборе языковых средств.

Ключевые слова: военный дискурс, текст, языковые средства, структурные особенности, институциональный дискурс.

На сегодняшний день армия занимает особое место в системе социальных институтов многих государств. Именно поэтому появилась необходимость всестороннего изучения военного дискурса, его структуры и характерных черт.

Существует много определений военного дискурса. А.В. Олянич приходит к выводу, что «военный дискурс – это речевая коммуникация военнослужащих как специалистов, использующих терминологический милитаристский подязык» [4]. А.В. Уланов определяет военный дискурс, как «особый вид речевой организации картины мира военнослужащих, обладающих такими свойствами, как соотнесенность с речевой милитарной ситуацией, окружающей обстановкой военной сферы; специальной милитарной хронотопностью; интенциональностью; целостностью используемых речевых элементов; связностью; военно-фактологической информативностью; процессуальностью; интертекстуальностью; авторитетностью военно-теоретических и военно-исторических источников; антропоцентричностью военной картины мира; способностью к взаимодействию с другими дискурсами институционального типа». [6]

Для военного дискурса свойственны черты институ-

ционального дискурса. Т.А. Ван Дейк определяет институциональный дискурс, как дискурс между коммуникантами определенного социального института, выступающими в своих профессиональных социальных ролях. [9] Согласно В.И. Карасику, институциональный дискурс – это речевое взаимодействие социальных групп, институтов друг с другом. [3] Основным социальным институтом, использующим военный дискурс, являются вооруженные силы государства. Стоит учесть и тот факт, что в основе коммуникативных стратегий военного дискурса лежат завоевание, захват, устрашение.

Военному дискурсу присущи типологические характеристики других дискурсов, однако стоит обратить внимание на его отличительные черты. [6]

1. Межвременный актуальный характер, связанный с неспадающей актуализацией военной сферы на всем протяжении развития военного дискурса.
2. Милитарный характер военного дискурса резко противостоит мирному гражданскому обществу и распространяется в виде специфических милитаристских номинаций на мир языковой личности военнослужащих. Милитарный характер военного дискурса переносится на другие языковые пласты речевой культуры.

3. Специфическая интенциональность связана со стремлением обладать чужим в результате захвата.
4. Специфическая организованность и избыточная регламентация и номенклатурность, связанные с военными традициями и военной системой.

Специфические черты военного дискурса оказывают влияние на всё военно-дискурсивное пространство и на языковую сферу военного дискурса. Военный дискурс обладает собственной военной концептосферой, основные концепты которой чаще всего основаны на оппозиционности. Например: «военный-гражданский», «мир-война», «военные лица-гражданские лица», «военные чиновники-гражданские чиновники».

В качестве основных характерных черт военного дискурса стоит отметить следующие:

- историческая изменчивость. Военная сфера развивалась в ногу со временем многие тысячелетия. Речь являлась основным средством общения военнослужащих, и в каждом периоде времени она была насыщена свойственным той или иной эпохе колоритом. Со временем, в структуре армейской системы происходили изменения. Разрабатывались и разрабатываются новые системы вооружения, появляются и исчезают воинские должности и звания;
- строгая регламентация отношений между участниками коммуникативного акта. Понятие субординации отражает ролевые отношения коммуникантов и является одним из ключевых понятий в армии;
- четкость и структурированность, присущая всем элементам повседневной жизнедеятельности в вооруженных силах отражается в формулировках приказов, процессе общения и построения текста;
- близкая связь со смежными видами дискурса военно-политическим, военно-патриотическим, которые включают в себя милитарную речь и речевые элементы других типов дискурса. [8]

В.Н. Шевчук определяет характеристики англоязычного военного дискурса следующим образом: «упорядоченная совокупность военных терминов языка; которые отражают понятийный аппарат военной науки и, шире, военного дела, а связаны с формами и способами ведения войны, с вопросами стратегического использования вооруженных сил, а также оперативно - тактического использования объединений, соединений, частей и подразделений, с их организацией, вооружением и техническим оснащением». [7]

Каждому конкретному социальному институту свойственен определенный набор текстов. Специфика употребления языка отражает функции и предназначение

социального института.

Для текстов, рассматриваемых в рамках военного дискурса свойственны следующие языковые признаки:

- наличие большого количества речевых клише и штампов, необходимых для сжатия информации, что позволяет увеличить скорость ее обработки;
- термины и сокращения.

В своей статье, посвященной структурно-содержательной специфике многокомпонентных терминов в военном дискурсе, Ю. Ю. Дуброва указывает на три группы жанров в военном дискурсе, которые обусловлены режимом общения между коммуникантами, который, в свою очередь, зависит от типовой ситуации, где развивается дискурс. [2]

Первая группа – директивные (приказ, распоряжение, директива). Вторая – организационные (устав, руководство, инструкция). Третья – информационно-справочные (рапорт, отчет, сводка, справка). Особенностью текстов военного дискурса является и то, что целевая установка документа фиксируется в заголовке.

В процессе изучения функциональных стилей известные лингвисты (И.В. Арнольд, В.Г. Кузнецов, Л.Л. Нелюбин и др.) отмечали необходимость выделения более мелких единств. Отсюда можно сделать вывод, что в каждом стиле имеет право на существование военный подстиль. Г.М. Стрелковский и Н.К. Гарбовский в своих работах рассматривали необходимость выделения военной составляющей в системе языка. Согласно их работам, разновидность функциональных стилей, существующих в настоящее время включает в себя официально-деловые, военно-публицистические и военно-художественные тексты.

Н.К. Гарбовский и Э.Н. Мишуров в своей работе «Военный перевод в современном мире» отмечали, что объединение всех жанров коммуникации, используемых в военной сфере, в один функциональный стиль это ошибка. [1] В этой коммуникативной сфере обнаруживаются специфические варианты самых различных функционально-коммуникативных систем: военно-официальный, военно-научный, военно-публицистический, военно-художественный (военный арг), военно-исторический и др. В свою очередь разграничение этих вариантов функциональных стилей позволяет определить набор отличительных черт этих вариантов.

Используя данный подход, в научном стиле можно выделить подстиль речевых произведений военной науки:

- в официально-деловом стиле – подстиль речевых произведений военного законодательства и делопроизводства, докладов на совещаниях и

сборах командного состава;

- в публицистическом стиле – подстиль речезыковых произведений военной публицистики;
- в стиле художественной литературы – подстиль произведений художественной литературы по военной тематике;
- в разговорно-бытовом стиле – подстиль актов устной коммуникации военнослужащих или лиц, связанных с деятельностью вооруженных сил.

Г.М. Стрелковский разделил тексты на информационные и регламентирующие. [5] К первой группе текстов он относит военно-научные, военно-технические, военно-информационные и военно-публицистические. Ко второй – уставы и наставления, а также военно-деловые тексты или военные документы (приказы, приказания, распоряжения, доклады, донесения, сводки и т. п.). Жанр

военных мемуаров исследователь выделил в отдельную группу. Согласно Г.М. Стрелковскому военные мемуары по своему функциональному предназначению относятся к военным текстам, но имеют сходные с текстами художественной литературы характеристики, отличие заключается в употреблении терминологической лексики.

Под содержанием англоязычного военного дискурса понимается совокупность всех существенных признаков военного дискурса, т.е. признаков общих для всех жанров данного дискурса и отличающих его от других типов дискурса.

Таким образом, англоязычный военный дискурс – это совокупность речевых произведений, создаваемых в рамках военной сферы общения, которая регламентируется определенными правилами, традициями, опытом и что находит отражение в выборе языковых средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарбовский Н.К., Мишуров Э.Н. Военный перевод в современном мире (теоретико-методологические, лингвистические, военноисторические и социально-политические аспекты) // Вестник Московского университета. Сер. 22, Теория перевода. - 2010. - N 2. - С. 16-41. 2010, с. 16-41
2. Дуброва Ю.Ю. Структурно-содержательная специфика многокомпонентных терминов: на материале военных документов: автореферат дис. ... кандидата филологических наук, Москва, 2015, с. 22
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс // Волгоград. Гос. Пед. Ун-т; Н.-И. Лаб. «аксиол. Лингвистика». - Волгоград: Перемена, 2004, с. 193
4. Олянич А.В. Презентационная теория дискурса // Монография, Волгоград, «Парадигма», 2004, с. 121
5. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода: Немецкий язык, Москва, Воениздат, 1979, с. 99
6. Уланов А.В. Русский военный дискурс XIX – начала XX века: структура, специфика, эволюция: дис. ... д-ра филолог. наук – Омск, 2014, с. 40
7. Шевчук В.Н. Военно-терминологическая система в статике и динамике, дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 1985, с. 94
8. Юсупова Т.С. Функционально-стилистические и прагматические характеристики англоязычного военного дискурса, дис. ... к-та филол. наук. Самара, 2010, с. 34
9. Dijk T.A. van Context. A Multidisciplinary Theory. In press, 2009, с. 20

© Корниевская Татьяна Константиновна (t-sitnikova@yandex.ru) .

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

COGNITIVE TECHNOLOGIES FOR USING PRECEDENT PHENOMENA IN ADVERTISING TEXTS

M. Kravchenko
O. Kravchenko

Summary: This paper presents an analysis of examples of the use of precedent components, culturally, pragmatically and situationally determined in advertising discourse. Based on the study of the corpus of examples, an attempt is made to detect, classify and justify technologies that integrate case text into advertising text. According to the classification criteria, three cognitive technologies are distinguished: transfer technology, image programming technology, and cognitive deformation technology.

Keywords: precedent phenomenon, advertising discourse, cognitive technologies, transfer technology, image programming technology, cognitive deformation technology.

Кравченко Михаил Александрович

*К.филол.н., доцент, Ростовский университет
путей сообщения
mak@rgups.ru*

Кравченко Оксана Викторовна

*К.филол.н., доцент, Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)
aspiranttspi@yandex.ru*

Аннотация: В данной работе представлен анализ примеров использования прецедентных компонентов, культурно, прагматически и ситуативно обусловленных в рекламном дискурсе. На основании изучения корпуса примеров предпринята попытка обнаружения, классификации и обоснования технологий, благодаря которым прецедентный текст интегрируется в рекламный текст. В соответствии с классификационными признаками выделяются три когнитивные технологии: технология переноса, технология программирования образа, технология когнитивной деформации.

Ключевые слова: прецедентный феномен, рекламный дискурс, когнитивные технологии, технология переноса, технология программирования образа, технология когнитивной деформации.

В современном мире рекламные тексты, проникающие во все сферы жизни, представляют собой большой интерес для лингвистики, в том числе для лингвостилистики, функциональной стилистики, теории коммуникаций. Особое место в рекламных текстах отводится приемам отражения действительности – прецедентным феноменам, позволяющим сохранять, передавать, сравнивать и сопоставлять кодовые элементы лингвокультуры. Главной особенностью прецедентных феноменов является наличие апперцепционной базы, объединяющей языковое сознание коммуникантов.

Прецедентные тексты часто используются в рекламном дискурсе, так как реклама отражает быстро изменяющиеся события жизнедеятельности общества, а прецедентные феномены способны транслировать систему накопленных знаний [3].

В рекламном дискурсе применяется ряд технологий использования прецедентных феноменов. Нами были описаны формально-языковые технологии использования прецедентных феноменов в рекламных текстах [2], к которым относятся технология цитирования и технология квазичитирования. В настоящей работе предпринята попытка выделить и последовательно описать когнитивные технологии использования прецедентных феноменов в рекламных текстах.

Создание рекламного текста на базе прецедентного феномена требует культурной, прагматической и ситуативной обусловленности последнего. Именно эти условия приводят к появлению готового осмысленного рекламного продукта, обладающего значительным суггестивным потенциалом [1]. Кроме того, прецедентный компонент должен интегрироваться в рекламный текст на основе специальной технологии. Выбор технологии зависит от замысла рекламиста или особенностей текста.

На основании структурных и содержательных признаков все выделенные технологии можно разделить на две категории:

1. формально-языковые технологии;
2. когнитивные технологии.

Если формально-языковые технологии выделяются на основе структурных признаков и подразделяются в зависимости от формального способа их интеграции в пространство рекламного текста, то в основе выделения когнитивных технологий лежат содержательные, смысловые критерии. Когнитивные технологии предполагают не игру с формой, с текстом, а игру со смыслами. Когнитивные технологии апеллируют к знаниям, представлениям, стереотипам реципиентов. Когнитивные технологии, условно говоря, призывают реципиента к своеобразному диалогу, заставляют его думать, «запу-

скают» его когнитивные механизмы.

Когнитивные технологии можно разделить на три группы:

- a) технологии переноса;
- b) технологии программирования образа;
- c) технологии когнитивной деформации.

Технология переноса основана на механизме семантического сдвига, происходящего при сопоставлении исходного текста с рекламным текстом, содержащим прецедентный феномен. Семантический сдвиг выражается в факте переноса значения лексического компонента, перешедшего из прототекста в рекламу.

Ярким примером использования технологии переноса является реклама средства от комаров «Autan». Рассматриваемый рекламный текст дословно воспроизводит известный фразеологизм «*Комар носа не подточит*». Значение этого оборота по данным словаря устойчивых оборотов под редакцией М.И. Степановой можно записать как «что-либо сделано хорошо, тщательно, не к чему придраться» [4]. Иными словами, значение фразеологизма не вытекает из суммы значений его лексических компонентов. В тексте рекламы происходит семантический сдвиг: значение фразеологизма в целом уступает место значению суммы его компонентов. Таким образом, технология переноса обеспечила новое прочтение известного фразеологизма. Перенос произошел от обобщенного значения к прямому.

В тексте, рекламирующем шоколадный батончик «Mars», наблюдается аналогичный семантический сдвиг. Происходит перенос от обобщенного значения фразеологического выражения к конкретным значениям компонентов выражения: «*Всё будет в шоколаде*».

Технология переноса может проходить не только в результате сопоставления прямых и фразеологически связанных значений. Семантический сдвиг может происходить на стыке прямого значения и глубокого, философского значения выражения, выступающего в качестве прецедентного феномена. К такого рода примерам следует отнести цикл рекламных текстов, созданных для компании «Яндекс». В первом примере используется отрывок из молитвы «*спаси и сохрани*» в качестве рекламы Яндекс диска, обеспечивающего возможность резервного копирования информации. Таким образом, осуществляется перенос из сферы божественного, возвышенного в сферу обыденного, повседневного.

Похожий перенос происходит в случае рекламы Яндекс-парковок. Прецедентный феномен (текст «*встань и иди*») заимствован из Библии: «*А Филиппу Ангел Господень сказал: встань и иди...*». Глубинный смысл Библейских слов сталкивается с абсолютно конкретным

значением выражения, описывающего удобство автомобильной парковки.

Сущность технологии программирования образа заключается в использовании когнитивной базы реципиента для создания образа рекламируемого продукта или услуги. Как правило, отправным механизмом для программирования образа служит использованное в рекламном тексте прецедентное имя. Так, благодаря использованию технологии программирования образа при создании рекламного текста о туре в Объединенные Арабские Эмираты рекламист через прецедентное имя «*сказки Шахерезады*» пытается задействовать воображение реципиента, представить чудеса арабского мира: «*Вечная сказка Шахерезады! Мечети, дворцы, огни лодок на каналах!*».

Зачастую одно прецедентное имя может спровоцировать в сознании реципиента цепочку ассоциаций. На этой основе строится реклама ресторана «Шагал». При этом мощным суггестивным потенциалом обладает сам нейм «Шагал», за которым скрывается всемирно известный художник 20 в. У реципиента «поневоле» формируется следующий образ заведения: 1) наличие национальной составляющей, в том числе в кухне (об этом «говорит» еврейское происхождение Марка Шагала (действительно ресторан позиционируется как заведение кошерной пищи); 2) ориентация на богемную публику (известные художники, как правило, составляют ядро богемы); 3) наличие элемента неординарности и экстравагантности (Марк Шагал принадлежал к числу художников не классического направления, его творчество отличалось яркостью и оригинальностью). Список компонентов формируемого образа может быть продолжен.

Использование технологии когнитивной деформации связано с намеренным разрушением сложившихся у реципиента смысловых стереотипов. В рекламном тексте это оформляется следующим образом: широко известный прецедентный феномен, обладающий мощным когнитивным потенциалом, интегрируется в текст. При этом смысл рекламного текста «полемизирует» со сложившимся стереотипом. Как правило, формально противопоставление выражено посредством отрицательной частицы «не». Примером использования технологии когнитивной деформации может служить реклама косметики «Черный жемчуг»: «*Красота не требует жертв. Красота требует ухода*». Ниспровержение устойчивого стереотипа привлекает особое внимание реципиента, повышая тем самым суггестивный потенциал рекламного текста.

Аналогичная технология применяется в следующей рекламе косметических услуг: «*Хочется и не колется. Избавление от нежелательных волос*».

Когнитивная деформация может выражаться посредством трансформации структурной организации прецедентного феномена. Как правило, это происходит за счет изменения порядка слов, которое провоцирует значительные смысловые трансформации. К этому типу когнитивной деформации, в частности, можно отнести рекламу компании «АльфаСтрахование»: *Сделаем из мухи слона* (ср. исходный фразеологизм: *Делать из мухи слона* – сильно преувеличивать что л., придавать чему л. незначительному большое значение).

Рассмотренные примеры позволяют сделать вывод, что использование технологии переноса, технологии программирования образа и технологии когнитивной деформации апеллируют к знаниям, представлениям, стереотипам реципиентов. Когнитивные технологии за-

ставляют реципиента думать, сравнивать, сопоставлять, опираясь на семиотические знания и когнитивный фон. Реципиент попадает в когнитивную ловушку, имеющуюся у него знания противоречат информации, предъявляемой в прецедентном тексте, что способствует более точной передаче оттенков смыслов при описании ситуаций, предметов, явлений. Благодаря прецедентным феноменам текст рекламы становится ярче, информативнее, выразительнее, а рекламисту легче добиться эмоционального и эстетического воздействия на потенциального покупателя.

Прецедентные феномены, изобилующие в рекламном дискурсе, остаются богатым источником для исследования в области когнитивной лингвистики и когнитивной семантики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. – М.: Русский язык, 1986. – С. 105-126.
2. Кравченко М.А., Кравченко О.В. Формально-языковые технологии использования прецедентных феноменов в рекламных текстах // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки» №8. – 2019. - с. 142-145.
3. Кривоносов А.Д. PR-текст в системе публичных коммуникаций. – Санкт-Петербург: Центр «Петербургское востоковедение», 2002. – 288 с.
4. Степанова М.И. Фразеологический словарь русского языка. – М. Виктория плюс, 2016. – 608 с.

© Кравченко Михаил Александрович (mak@rgups.ru), Кравченко Оксана Викторовна (aspiranttgpi@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Ростовский университет путей сообщения

ПАРЕМИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ, ЕГО СМЫСЛОВОЙ АСПЕКТ

Матюшина Василиса Валерьевна

Доцент, МГИМО МИД РФ, Москва

matjushina-vasilisa@rambler.ru

PAROEMIA AS A CONSTITUENT ELEMENT OF THE CONTENTS OF A CONCEPT, ITS MEANINGFUL ASPECT

V. Matjushina

Summary: The so-called "paroemia", or "parable" is in the focus of the author's attention. The parables that have the concept of "patience, endurance" are of special interest to the author. The accent is made on the idea that a parable takes an active part in the process of making up the contents of a concept. Any parable is viewed as a constituent element of the contents of a concept, the role of a parable is to reveal the whole meaning of a concept. The research goal is the following: to explain the way of revealing the meaning of a concept through the analysis of a parable. In the course of the research there was applied a great amount of material from Russian definition dictionaries and the dictionary of Russian proverbs and sayings. Quite a thorough review of lots of theoretical descriptions of parables is carried out. Thus, parables can be labeled as small-scale units of folk literature with a special aspect of moralizing. A great deal of attention is paid to illustrating the phenomenon of the meaning forming and the contents shaping as far as the concept development is concerned. Both the meaning and the contents of a concept are regarded as multi-faceted and many-sided structure, composed of a lot of elements. Emotional and affective aspects of the contents are seen as integral parts of the word meaning.

Keywords: linguistic sign, concept, word, parable, the contents thesaurus.

Аннотация: В статье рассматриваются паремии, имеющие в своем составе понятие «терпение, терпимость». Акцент делается на участии паремий в формировании содержания понятия, при этом паремии понимаются как компоненты содержания понятия, помогающие, прежде всего, раскрытию смысла того или иного понятия. Формулируется исследовательская задача, заключающаяся в том, чтобы объяснить, как паремия раскрывает смысл понятия. В рамках исследования использовался материал толковых словарей русского языка и словаря пословиц и поговорок. Проводится обзор разработки проблемы описания паремий. Паремии относятся к малому жанру фольклора с явно выраженной дидактической составляющей. В статье уделено внимание объяснению феномена формирования значения и содержания понятия, которые представлены как многоаспектная и многогранная структура, состоящая из разных компонентов. Одним из необходимых и неотъемлемых компонентов значения выступают эмоционально-экспрессивные составляющие плана содержания, тесно связанные с процессом смыслообразования. Термины «понятие» и «слово» объясняются и используются автором как синонимы, при этом отмечается более полное представление предметов и явлений действительности именно в понятиях.

Ключевые слова: языковой знак, понятие, слово, паремия, тезаурус содержания.

Неуклонный рост научного интереса к проблеме и связанной с ней тематике содержательной стороны языковых единиц обусловлен тем, что изучение и исследование содержательной стороны языковых единиц, анализ семантической составляющей понятия или слова, поиск смыслового компонента языкового знака всегда новы и интересны, поскольку содержание практически каждого понятия или слова – это многогранный конструкт, дающий исследователю почти неисчерпаемый объем данных для исследования.

Паремия, с нашей точки зрения, представляется одним из наиболее ярких и заметных элементов содержания языковой единицы. Анализ паремии позволяет выявить особенности смысловых пространств в содержании языкового знака. Интерес именно к паремии обусловлен, прежде всего, тем, что, несмотря на огромное количество трудов, посвященных исследованию паремий, исследователи не оставляют попыток раскрыть

смысл содержания языкового знака в целом, смысл, содержащийся в слове как языковом знаке и понятии, объединяющем в себе иногда значения нескольких языковых знаков.

Автор ставит перед собой задачу представить паремию как один из компонентов содержания языкового знака (как составной части понятия и слова), делая особый акцент на том, что интерпретация значения паремии является одним из способов разъяснения смысла языкового знака (понятия или слова).

В связи с обоснованием целей и задач исследования представляется логичным сформулировать исследовательские вопросы, актуальные для данной работы: каким образом паремия раскрывает содержание и смысл языкового знака (понятия, слова).

Материалом для написания статьи послужило исследование

дование понятия «терпение, терпимость» посредством разбора паремий, в состав которых входит данное понятие. Методически автор опиралась на широко применяемый метод компонентно-дефиниционного анализа, где для полного описания содержания языкового знака обязательно разбирают паремии.

Поскольку основной целью работы является изучение и анализ паремий как содержательной составляющей понятия, необходимым и логичным для исследования выглядит проведение краткого обзора литературы по проблеме описания паремий, чтобы прояснить вопрос проработанности данной проблематики в отечественной лингвистике. Применительно к нашей работе необходимо посвятить несколько строк выяснению следующего предмета для исследования: что же такое паремия; определить ее лингвистическую сущность, ее место в структуре фразеологического знания. При этом мы оставим за скобками нашего исследования определение паремии в словаре В.И. Даля как «нравоучительного слова, места из Священного Писания, читаемого в православной церкви во время богослужения и содержащего пророчество или поучение, нравоучение» [Даль 2007: 19]. Паремия в данном толковании связана с греческим значением слова «притча», этимология слова связана с церковно-служебной деятельностью и религиозным назначением паремии как избранного места для чтения из Ветхого Завета.

Исходя из задач нашего исследования, важно также подчеркнуть, что мы не будем делать акцент и подвергать анализу многочисленные теоретические споры лингвистов, относящих паремии то к пословицам, то к поговоркам, то к притчам. В этом смысле автору близка позиция И.И. Срезневского, который описывает пословицы, поговорки, притчи и паремии как взаимозаменяемые синонимичные понятия, относя их к малому жанру фольклора. Паремии, также как и пословицы и поговорки, могут быть охарактеризованы как устойчивые, многофункциональные изречения, отличающиеся обобщенностью, образностью и обязательным прескриптивным дидактизмом и нравоучительностью, заключающим в себе определенную истину народной жизни. Все подобные мини-тексты общей мировоззренческой направленности характеризуют народную культуру, являются ее признаком, своим содержанием обозначают и хранят этические нормы и предписывают принципы жизни народа, являя собой основу для формирования ценностей того или иного этноса.

Духовно-нравственный и этический смысл паремий часто раскрывается через содержащиеся в них аллегорические либо иносказательные сентенции, которые представляются в форме советов и пожеланий.

Вернемся к исследовательскому вопросу, поставлен-

ному в начале работы: как паремия раскрывает содержание языкового знака?

Известно, что значение языкового знака (понятия, слова) включает в себя всю информацию, составляющую все знания о том предмете или явлении действительности, которые выражаются языковыми знаками. Социальная, историческая и познавательная практика людей заключена в значении языкового знака (понятия, слова). В значении, таким образом, объективно выражены знания о предметах и явлениях действительности.

Автору близка идея А. Вежбицкой о том, что «языковое значение – это интерпретация мира человеком», которая еще раз подкрепляет положение о том, что в значении заключен социально и культурно обработанный индивидуальный опыт [Вежбицкая 1997: 30].

В свою очередь ученые З.Д. Попова и И.А. Стернин определяют значение как объективно сложившуюся в ходе истории общества систему значений, которая стоит за словом, то, «что объединяет различных носителей языка в понимании той или иной номинации» [Попова, Стернин 2007: 15].

Иными словами, практически все многочисленные исследования значения сводятся к тому, что значение языкового знака (понятия, слова) можно представить, как структуру, совокупно включающую в себя весь объем разнообразной информации и данных, полученных о предметах и явлениях действительности, об окружающем людей мире в целом, о них самих. Все эти данные и информацию зашифрованы в языковых знаках. Становится очевидно, что языковая форма закрепляет и кодирует результат познавательной деятельности людей, итогом и продуктом данной кодификации и является значение языкового знака (слова, понятия).

Таким образом, разобравшись более или менее подробно в вопросе о том, что понимается под значением языкового знака, следует, по нашему мнению, перейти к уточнению проблемы содержания языкового знака – или точнее, понятия или слова. Если оттолкнуться от известной формулировки В. фон Гумбольдта о том, что «с каждым значимым словом соединяются все вновь и вновь вызываемые им чувства, произвольно возбуждаемые образы и представления», то можно увидеть, что, на самом деле, у каждого языкового знака (понятия или слова) при бесконечном их употреблении рождаются новые представления, смыслы, ассоциации, синонимы [Гумбольдт 1984: 102].

Иными словами, весь комплекс разнообразных представлений и смыслов, связанных с тем или иным языковым знаком (понятием или словом) можно, в терминологии Ю.Д. Апресяна, представить как «тезаурусную

презентацию» в данном случае отдельного языкового знака (понятия или слова). Тезаурус, как известно, являет собой собрание или совокупный корпус всех сведений о предмете. Если вспомнить о том, что представление о значении языкового знака в современной лингвистике основывается на объяснении его как многоаспектной и многогранной структуры, состоящей из разных компонентов, то представляется целесообразным обозначить содержание языкового знака как тезаурус, т.е. свод всей информации о том или ином языковом знаке (понятии или слове). Тезаурус, таким образом, структурно и системно обобщает всю информацию о языковом знаке и может быть описан как содержание языкового знака (понятия или слова).

Как отмечал Ю.Д. Апресян, «традиционная концепция значения исходит из представления о том, что содержательная сторона языковых единиц многослойна. Помимо значения в собственном смысле слова в нее включаются еще побочное значение, или оттенок значения, а также стилистические и эмоционально-экспрессивные элементы значения» [Апресян 1995: 28].

Таким образом, автору близка идея о том, что содержание языкового знака (понятия или слова) структурно состоит из многих смыслов, которые при актуализации раскрывают целостный образ языкового знака (понятия или слова). Как писал Ч. Филлмор: «Когда вы выбираете слово, вы тащите вместе с ним целую сцену» [Fillmore 1975: 114]. Очевидно, что имеются в виду также эмоционально-экспрессивные и аксиологические составляющие плана содержания языкового знака (понятия или слова). Предложенная интерпретация отражает представление о том, что смысл проясняется и значение расшифровывается, только если знания о значении языкового знака сопровождаются эмоциональным переживанием, это наступает при актуализации понятия, т.е. в его употреблении. В лингвистике подобный процесс актуализации и декодирования значения языкового знака известен также как коннотация, когда в зависимости от оценочных или эмоциональных оттенков значения семантическая, а иногда и стилистическая функция языковой единицы может получать разную интерпретацию в зависимости от культурных и исторических традиций общества.

Смысловая интерпретация плана содержания основана на когнитивном прочтении и толковании языкового знака (понятия или слова). Коннотация при этом, по В.Н. Телия, выступает как образный аспект значения, тесно связанный с контекстуальным употреблением языковых знаков, где контекстуальное употребление языковых знаков расширяют их смысл. В содержании языкового знака, таким образом, может быть выражена целая система смыслов, которые компонентно составляют содержание языкового знака. Система смыслов, их

набор, следовательно, увеличивают объем содержания языкового знака.

При написании статьи автор неоднократно ставила знак равенства между такими терминами, как языковой знак, понятие и слово. Это было сделано для простоты объяснения задачи, которая, напомним, состоит в том, чтобы представить паремию в качестве компонента, составляющего содержание понятия. Объясним теперь, что имеется нами в виду под понятием. Например, известный когнитивный исследователь Е.С. Кубрякова писала о том, что понятие указывает на то, как категоризирован мир, как он объективирован и понят человеческим разумом.

Строго говоря, понятие не может быть отнесено только к категории языка, этот термин широко употребим не только в лингвистике, но и, например, в теории познания в философии. Однако поскольку все явления и предметы действительности имеют знаковое языковое выражение, можно поставить знак равенства между понятием и языковым значением в языке. Язык, напомним, в целом может быть представлен как система коллективного знания, накопленного и сохраненного многими поколениями людей. Знания о предметах и явлениях действительности воплощаются сначала в понятия, а затем оформляются чаще всего в словесно-языковую форму. Следовательно, универсализация идей и понятий при когнитивном познании внешнего мира находит свое внешнее оформление в языковой системе как средство понятийной концептуализации.

Общество закрепляет в слове (в языковом знаковом выражении) результаты концептуального познания окружающей действительности. Таким образом, в понятиях (или их языковых выражениях, словах) концентрируется общественно-историческая и культурно-ценностная практика людей, их знания о мире и самих себе. Только языковое значение слова не может представить полноту содержания того или иного понятия, в значении слова представлена только часть содержания понятия, поэтому объясним интерес автора ко всем возможным способам передачи и репрезентации содержания понятия, из которых в данной статье особое внимание уделено паремиям.

Подведем итог рассуждению о связи понятия и слова, отметив, что в слове понятие находит знаковое выражение, уже сконцентрировав и собрав в себе, как в капле, весь процесс познания действительности членами общества, когда все представления о предметах и явлениях действительности сводятся к единому словесно-знаковому выражению. В.А. Звегинцев утверждал, что «понятие как итог познания предмета есть уже не простая мысль об отличительных признаках предмета: понятие – итог есть сложная мысль, суммирующая длинный ряд предше-

ствующих суждений и выводов, характеризующих существенные стороны, признаки предмета. Понятие как итог познания – это сгусток многочисленных уже добытых знаний о предмете, сжатый в одну мысль» [Звегинцев 1957: 23].

Максимально осветив, насколько это позволяет формат статьи, проблематику, связанную с определением паремии, с дефинициями, терминологическими сходствами и различиями языкового знака, понятия, слова и их значения и содержания, можно теперь перейти к практическим примерам и результатам экспериментального анализа понятия «терпение, терпимость», его содержания и роли паремии в раскрытии смыслового содержания понятия.

Для практической иллюстрации теоретических постулатов было выбрано понятие «терпение, терпимость», которое описывается при помощи компонентно-дефиниционного анализа, где содержание (или значение) языкового знака, согласно мнению И.М. Кобозевой, дискретно распадается на минимальные семантические составляющие. При помощи данного метода можно не только исследовать, но и систематизировать уже имеющуюся информацию о понятии. Устанавливая соотношение между дефинициями и различными толкованиями, понятие, в конце концов, приобретает форму словесного обобщения минимальных компонентов смысла. Проведя компонентно-дефиниционный анализ, легко увидеть, что значение слова – это набор смысловых признаков.

В лексикографических источниках понятие «терпение, терпимость» содержательно описываются как *снисходительность, примирение, не строгость, невзыскательность, спокойствие (вплоть до пассивного отношения и безразличия)*.

Обобщим полученные после анализа лексикографических источников данные в таблицах.

Таблица 1.
Семантические компоненты содержания понятия «снисходительность»

Наименование семантических компонентов содержания понятия «снисходительность», представленных в филологических источниках русского языка	Интерпретация семантических компонентов содержания понятия «снисходительность»
терпимость	снисходительность
мягкость	отсутствие резкости, уступчивость, отзывчивость
благосклонность	доброжелательность, расположенность, внимательность, снисходительность
милосивость	милосердие, доброжелательность, благосклонность
не строгость	не суровость, мягкость
невзыскательность	нетребовательность

Таблица 2.

Семантические компоненты содержания понятия «терпение, терпимость»

Наименование семантических компонентов содержания понятия «терпение, терпимость», представленных в филологических источниках русского языка	Интерпретация семантических компонентов содержания понятия «терпение, терпимость»
снисходительность	мягкость, терпимость, не строгость, невзыскательность
примирение, примиренность	умиротворение, спокойствие; пассивное отношение, безразличие

При анализе понятия «терпение, терпимость» выявлены следующие группы паремий:

- терпение с последующим вознаграждением за стойкость и выносливость;
- терпение трудностей без роптания на судьбу;
- терпение как высшая христианская добродетель;
- умение сдерживать свои желания и терпеливо ожидать чего-либо;
- терпение как путь к преодолению всех трудностей;
- невозможность терпеть зло, предпочтение гибели;
- предел терпению, невозможность сдерживать долго подавляемые эмоции и чувства.

Терпение с последующим вознаграждением за стойкость и выносливость

В контексте исследования понятия «терпение, терпимость» целесообразно рассмотреть отношение к ней через призму последующего вознаграждения за стойкость и выносливость. Согласно пословицам и поговоркам, терпимость может быть некой дорогой к более высокому социальному статусу, а также награде. Также, терпя что-либо, человек может научиться чему-либо, овладеть умениями и навыками.

Таблица 3.
Пословицы, отражающие терпение с последующим вознаграждением за стойкость и выносливость

Пословицы	Комментарии
Терпи, казак, атаман будешь	Потерпишь и приобретешь более высокое положение в обществе
Оттерпимся, и мы люди будем	Выйдешь в люди, если будешь терпелив
Терпи горе неделю, а царствуй год	Потерпишь и будешь вознагражден более высоким социальным статусом
Терпение дает умение	Научиться чему-либо можно только через терпенье
Терпи - взмилуются	Будут люди к тебе милостивы, а, возможно наградят, за терпенье
За терпение дает Бог спасение	Сам Бог вознаградит того, кто терпелив

Пословицы	Комментарии
Терпя, в люди выходят	Можно научиться чему-либо и приобрести более высокий социальный статус через терпенье
Оттерпимся, до чего-нибудь дотерпимся	Потерпев (может быть, даже лишения), можно ожидать награды

Терпение трудностей без роптания на судьбу

Рассмотрев пословицы и поговорки, содержащие примеры претерпевания трудностей с последующим вознаграждением за терпение, следует также выделить ряд паремий, выражающих стойкое терпение невзгод и горестей без роптания на судьбу. В некоторых паремиях утверждается, что, если человек оказывается в беде, то ему ничего не остается, кроме терпения. В Таблице 4 приводятся паремии, иллюстрирующие стойкость и выносливость по отношению к трудностям.

Таблица 4.

Терпи трудности и не жалуйся на судьбу

Пословицы	Комментарии
С бедою не перекоряйся – терпи!	Указание на тот факт, что, если человеку суждено терпеть лишения и беды, то он не должен роптать и сопротивляться, а стойко их переносить.

Терпение как высшая христианская добродетель

Часто через пословицы и поговорки выражаются разнообразные христианские добродетели. Например, терпение провозглашается одной из высших христианских ценностей, а это находит свое отражение в пословицах.

Таблица 5.

Терпение как высшая христианская добродетель

Пословицы	Комментарии
Терпение лучше спасения	Не так важен конечный результат в виде христианского спасения, как сам высокий путь к нему, т.е. терпение
Хорошо спасение, а после спасения - терпение	Спасение есть высший идеал и цель христианства, терпение занимает почетное второе место в иерархии христианских добродетелей
Бог терпел да и нам велел	Сам Бог провозглашается идеалом терпения, а люди должны на него равняться
Терпению – спасение. Без терпения нет спасения	Люди, не умеющие терпеть, не могут считаться истинными христианами, для них путь к спасению закрыт

Пословицы	Комментарии
Не потерпев, не спасешься	Спасешься в христианском смысле и будешь избавлен от грехов только через терпение (страдание)

Умение сдерживать свои желания и терпеливо ожидать чего-либо

Данный блок паремий подразумевает, что терпение является неким сдерживающим фактором на пути людских желаний.

Таблица 6.

Умение сдерживать свои желания и терпеливо ожидать чего-либо

Пословицы	Комментарии
На хотенье – есть терпенье	Желания не могут быть безграничны, надо уметь терпеть и постепенно двигаться к исполнению своих намерений и желаний

Терпение как путь к преодолению всех трудностей

Исходя из анализа поговорок и пословиц, можно сделать вывод о том, что, только терпя и работая, человек может преодолеть любые напасти и невзгоды.

Таблица 7.

Терпение как путь к преодолению всех трудностей

Пословицы	Комментарии
Терпение и труд все перетрут	Трудись, терпи, упорно двигайся к своей цели, и ты будешь вознагражден

Невозможность терпеть зло, предпочтение гибели

Согласно народному пониманию терпения, чересчур суровые и неотвратимые испытания, в свою очередь, могут привести к желанию гибели.

Таблица 8.

Невозможность терпеть зло, предпочтение гибели

Пословицы	Комментарии
Лучше пропасть, чем терпеть злую напасть	Слишком тяжкие испытания могут оказаться не по силам человеку, и тогда лучше умереть и погибнуть достойно, чем терпеть невыносимые муки

Предел терпению, невозможность сдерживать долго подавляемые эмоции и чувства

Отражено в паремиях и традиционное противоречие между долготерпением и выплеснутыми наружу эмоци-

ями. Терпение не бесконечно, оно имеет конец, и тогда у человека снимаются все внутренние преграды, и он может стать безудержным в выражении своих чувств.

Таблица 9.

Предел терпению, невозможность сдержать долго подавляемые эмоции и чувства

Пословицы	Комментарии
Терпит брага долго – а через край пойдет – не уймешь	Терпение имеет предел, когда оно кончается, уже ничто не может сдержать выплеска эмоций и чувств

Проанализировав поговорки, существующие на русском языке и посвященные понятию «терпение, терпимость», можно с уверенностью сказать о том, что в народном сознании данное понятие представлено в совершенно определенном контексте как нечто трудное, невозможное, непосильное, которое нужно выдержать, выстоять в трудной ситуации. Часто это может относиться к физическим и моральным страданиям.

Таким образом, мы ответили на поставленные в начале статьи вопросы: каким образом поговорка раскрывает содержание и смысл понятия; какой социально-исторический и культурный опыт содержится в русском понятии «терпение, терпимость»?

После анализа выбранных для изучения поговорок становится очевидно, что смысловые пространства и объем содержания понятия «терпение, терпимость»

расширяются с учетом приобретения означенным понятием новых смыслов, поговорка действительно являет собой очень яркий и объемный элемент содержания понятия

При раскодировании и интерпретации смыслов, содержащихся в поговорках, описывающих «терпение, терпимость», можно сделать вывод о том, что понятие «терпение, терпимость» с учетом анализа поговорок представляет собой тот самый тезаурусный конструкт Ю.Д. Апресяна, в котором обобщены все представления в данном случае русского этноса о «терпении, терпимости».

Система смыслов и представлений о «терпении, терпимости» выступает как целая объемная картина, где можно ясно различить и сформулировать отношение, понимание и оценку русскими данного понятия.

В русском понимании «терпения, терпимости» сконцентрировано культурно-ценностное представление русских о мире, который их окружает, о его справедливости, об отношениях между людьми.

Вывод очевиден, мы не можем говорить о построении целостного конструкта-тезауруса того или иного понятия, не можем целиком раскрыть и представить полное содержание понятия без включения в означенное содержание поговорок, которые придают необходимый, часто эмоционально-экспрессивный, объем содержанию понятия, в данном случае, - понятию «терпение, терпимость».

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 1. М.: Языки русской культуры, 1995. – 442 с.
2. Вежбицкая Анна. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1997. – 410 с.
3. Гумбольдт В.-Ф. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 3. М.: 2007. – 576с.
5. Даль В.И. Пословицы русского народа. В 2-х тт. Т. 1, 2. М.: 1984.
6. Звегинцев В.А. Семасиология. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1957. – 320 с.
7. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М.: URSS, 2012. – 352 с.
8. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филол.ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
9. Попова З.Д. Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ Восток-Запад, 2007. – 315 с.
10. Русские пословицы и поговорки. Под ред. В.П. Аникина, М.: 1988.
11. Словарь русского языка в 4 тт. М.: Изд-во «Русский язык», 1984.
12. И.И. Срезневский и русское историческое языкознание: к 200-летию со дня рождения И.И. Срезневского: сборник статей Межд.научной конференции, 26-28 сент.2012/отв.ред. И.М. Шеина. Ряз.гос.ун-т им. С.А. Есенина. - Рязань, 2012. – 392 с.
13. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический, лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1998. – 288 с.
14. Fillmore Ch. Topics in Lexical Semantics// Current Issues in Linguistics// Bloomington, 1975. – С. 76-138.

© Матюшина Василиса Валерьевна (matjushina-vasilisa@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ЧУЖОЙ РЕЧИ В РУТУЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ

METHODS OF TRANSMITTING SOMEONE ELSE'S SPEECH IN THE RUTUL LANGUAGE

S. Makhmudova

Summary: In linguistics, two forms of transmitting someone else's speech are traditionally distinguished - direct speech and indirect speech. The forms and methods of transmitting someone else's speech in the Rutul language, which relates to the Lezgi languages of the Nakh-Dagestan subgroup of the Iberian-Caucasian languages, did not serve as a subject of special consideration in the scientific literature. This work is the first attempt to describe the methods of transmitting someone else's speech in the Rutul language.

Keywords: Iberian-Caucasian languages, Daghestan languages, Rutulian language. Methods of transmitting speech, direct speech, impropriety direct speech. The communicative strategy of the speaker.

Махмудова Светлана Мусаевна

Д.филол.н., профессор, Московский Государственный
Психолого-педагогический Университет, Москва
rutulsveta@mail.ru

Аннотация: В лингвистике традиционно выделяются две формы передачи чужой речи – прямая речь и косвенная речь. Формы и способы передачи чужой речи в рутульском языке, относящемся к лезгинским языкам нахско-дагестанской подгруппы иберийско-кавказских языков, не служили в научной литературе предметом особого рассмотрения. Данная работа является первой попыткой описания способов передачи чужой речи в рутульском языке.

Ключевые слова: иберийско-кавказские языки, дагестанские языки, рутульский язык. Способы передачи чужой речи, прямая речь, косвенная речь, несобственно-прямая речь. Коммуникативная стратегия говорящего.

Прямая речь - это речь героя, переданная без изменений. Косвенная речь интерпретирует чужое высказывание и представляет собой коммуникативно ориентированное описание способов передачи чужой речи. Прямая и косвенная речь в рутульском языке особо не выделяются паузами до или после авторской речи. Несобственно-прямая речь понимается как лингвостилистическое и прагматическое явление в синтаксисе текста, при которой автор текста передает чужую внутреннюю речь, не проецирующуюся на слушателя непосредственно [8].

В рутульском языке чужая речь свободно произносится в любой позиции по отношению к авторским словам как обычный развернутый член предложения. Для передачи чужой речи имеются глаголы и специальные маркеры, восходящие к данным глаголам – **гьухьури** “сказал”, **хьури** “сказал”, **рухьура** “говорит”, **гьухьуси** “скажет”, **хьуси** “скажет”, **хьире** “говоря”, **хьва** “говорит, сказал”, **хьур** “сказав”. Маркеры, передающие семантику чужой речи, в рутульском языке могут иметь не только данное значение, но и более глубинную семантику. В фольклоре, в сказках, плачах (**хул** “плач” – распространенный жанр рутульского фольклора) маркеры чужой речи выполняют свою собственную роль, передавая динамизм и экспрессию действия, в связи с чем в данной статье способы передачи прямой и косвенной речи будут рассмотрены на примере рутульской сказки.

Для передачи и прямой, и косвенной речи в рутульском языке обычно используется маркер **хьва** “сказал, говорит, сказали, говорят”, который может выступать неоднократно даже в составе одного и того же предложе-

ния. Маркер **хьва** обозначает прошедшее время, событие, которое имело несколько раньше или уже давно. **Хьва** имеет семантику передачи речи третьего лица, о котором говорят говорящий и слушающий, часто маркер **хьва** используется в сказках. Данный маркер свободно передвигается по предложению, выступая неоднократно в составе одного и того же предложения и после любого члена без ограничений (пример (1)).

(1) *Авал, авал а-й-адиш-ий, хьва, са эдеми.*

давно давно был-прош.-не был-прош. говорят один человек-абс.п.

Сада, хьва, ми эдеми, хьва, руъу-ра

один раз говорят этот-абс.п. человек-абс.п. говорят идти-наст.

дам-а, ы-в-ырга-ра, хьва, минийде джияла

лес-ин-эсс. найти-3-наст. говорят этот-ад-эсс. пол-ин-эсс.

са кьути. Къизил-гьымыш ад

один коробка-абс.п. золото-серебро-абс.п. иметься-деепр.

калагу-р, хьва, си-в-ти-р духул,

показаться-деепр. говорят ударить-3-деепр. камень-абс.п.

палта, гьайвыр ачых в-аъа-ра, хьва ми-ний-е

топор-абс.п. быстро открыть 3-делать-наст. говорят этот-эрг.п.

ми кьути. Кьути ачых в-ыгы-йне, **хьва**,
этот коробка-абс.п. коробка-абс.п. открыть 3-делать-
конверб говорят

араа гъаъ игъ-в-илхьва-ра са эккед, мыкьлад са
изнутри наружу выбираться-3-наст. один большой
страшный один

шей.
чудовище –абс.п.

Давным-давно, жил, говорят, один человек. Один раз,
говорят, пошел этот человек в лес, нашел этот человек на
земле одну коробку. Подумав, что там золото-серебро,
разбив коробку камнем и топором, быстро открывает
этот человек эту коробку. Когда он открыл коробку, го-
ворят, оттуда вышло большое страшное чудовище.

Недавно прошедшее время в диалоге обозначается
маркером прямой и косвенной речи **хьури**, употребля-
ющимся как до чужих слов, так и после них, он также мо-
жет употребляться в одном и том же предложении один
раз или несколько раз в зависимости от длины предло-
жения. Например:

(2) *Джи видж субда ваъара, шей-ере*
само-эрг.п. сам-абс.п. трясти делать-деепр. чудовище-
эрг.п.

хьу-ри – 3-а вы уле-си! - **хьу-ри**.
сказать-прош. я-эрг.п. ты-абс.п. съесть-буд. сказать-
прош.
Тряся себя, чудовище сказало: -Я тебя съем!

Маркер **хьуре** употребляется для передачи чужой
повторяющейся речи:

(3) *Гич1 йы-в-хы1-р, - Гу-в-к-а, гу-в-к-а, - хьуре,*
испуг-абс.п. удариться-3-деепр. подождать-3-имп.
сказать

хъаха-с чалыш руъу-ра ми эдеми.
убежать-инф. стараться стать-наст. этот-абс.п.
человек-абс.п.
- Подожди! Подожди! – говорит человек и пытается
убежать.

Маркер **рухьура** передает динамику прямой и кос-
венной речи:

(4)– 3-а вы кьути-яа гъаъ эхъеп1и-ри, -
я-эрг.п. ты-абс.п. коробка-ин-абл. наружу вытащить-
прош.

рухьу-ра миний-е, - в-а за-с гьеми хатир
говорить-наст. этот-эрг.п. ты-эрг.п. я-дат.п. такой
добро-абс.п.

и-ме хъаъа-д?
являться-вопр.н. сделать-прич.

Я тебя освободил из коробки, таким добром ты хо-
чешь мне отплатить?

Рухьура так же может следовать перед или после чу-
жой речи:

(5) *Шейере рухьура: Ва1, илсанар, хатир гъац1абыр*
диъиме?

Чудовище говорит: Разве вы, люди, знаете, что такое
добро?

(6) *-Вите, худкас тини гид хукадаа, гъалыс ва1 хати-*
рес хатир хъыгьырди, - рухьура шейере.

Пойдем, спросим у того дерева, кому вы отплатили
добром за добро, - говорит чудовище.

Маркер **хьур** используется также для понуждения
второго лица произнести те слова, которые инициирует
спикер, например:

(7) *Дыхъыр мибыр, хукас йишид кал ихтилат гъаъара,*
хъели эдемиере рухьура: - Джан хук, гъихъя ми шейеде
видж нагъакъ виъи, хьур!

Идут они к дереву, рассказывают ему все как было, и
спрашивает человек: Милое дерево, скажи этому чудо-
вищу, что оно неправо!

Маркеры **хьур, хьуре, гьухьури, рухьура, хьури** мо-
гут оформлять и косвенную речь, при этом прямая речь
становится придаточной частью сложного предложе-
ния, например:

(8) *Вакъалкъара, гьухьури хукара, джи эдемиес емиш-*
быр выри, хьур, сиг1ыд йыгъа а1хъ выгьыри, хьур, эде-
миере, хъуйне, га1рибыр къат гъаъара, дибехъде ругьыр
салтара, хьур, ц1ай ки кихъийир, хъу1гъу1ре, рухьура
хукара, - Вы люъур йигад и!

Задрожало дерево и сказало, что оно давало чело-
веку свои плоды, в жаркий день укрывало его тенью, а
человек ломал его ветви, оставлял мусор около корней,
а потом еще и поджигал, когда уходил, - говорит дерево,
- Тебя надо съесть!

Для усиления семантики динамизма и драматичности
происходящего действия в рутульском языке использу-
ется сразу два маркера чужой речи, например:

(9) - *Ун йишириме?! Гъамыгъ за вы улеси! – рухьура,*
хьва, шейере.

Слышал, теперь я тебя съем! – говорит чудовище.

Для выражения семантики высшей степени напря-
женности действия прямая речь в диалоге передается

без всяких маркеров или слов автора:

(10) *Джан шей, тини гид йыма1ледаа ки хухъудкаси!*
- Дорогое чудовище, давай еще и у того осла спросим!

Интерес представляют конструкции передачи чужой речи, где одна речь – речь автора, включает в себе вставленную конструкцию – прямую речь, в которую вставлена косвенная речь, например:

(11) *Эдемиере рухъура, гъай джан йыма1л, зас куьмег гъаъ, ми шей заа шыв хъур сывхы1р ад виъи!*

Человек говорит, о осел, помоги мне, что хочет от меня это чудовище?!

Еще один способ оформления прямой речи – при помощи маркера **-ки**, сопровождающего маркер косвенной речи:

(12) *Йыма1лере, хъавацур мибихида, рухъура ки: шей гъакъ виъи, за вас гъадухъун гвалах выгыри, ва зы къа1сва1ле гъаъ йивигыри. Гъакъна улере вы гъадире!*

Осел послушал их и говорит: - Чудовище право, я столько работал на тебя, а ты выгнал меня, когда я постарел. Правильно оно тебя кушает!

Как демонстрирует материал рутульского языка, маркер **-ки** в дискурсе обозначает ответную реплику на уже ранее в диалоге прозвучавшую реплику. То есть рутульский язык располагает специальным маркером для ответной реплики.

Маркер **-ки** сохраняется и при изменении прямой речи в косвенную, при этом личное местоимение **зы** меняется на рефлексивное **джи** (эрг.п.), **видж** (абсолютивный падеж). В тексте, состоящем из нескольких грамматических основ, после каждой употребляется маркер **хъур**.

Например:

(13) *Йыма1лере, хъавацур мибихида, рухъура ки: шей гъакъ виъи, хъур, джи вас гъадухъун гвалах выгыри, хъур, ва видж къа1сва1ле гъаъ йивигыри, хъур. Гъакъна улере вы гъадире, хъур.*

Осел, послушав их, говорит, что чудовище право, что он столько работал на тебя, а ты его выгнал на старости лет. Говорит, что правильно тебя кушают.

Прямая речь может быть заключена в авторские слова как вставленное предложение (14), авторские слова могут следовать перед прямой речью (15), авторские слова могут следовать за прямой речью (16), сама же прямая речь может передаваться без изменений, например:

(14) *Маа эдеми-ере шей-е-де - В-ыкъ-а за на ва са гъал-даа-га ки хухъудка-си! – рухъура.*

Опять человек чудовищу – Давай еще у кого-нибудь спросим! – говорит.

(15) *Шей-е-ре рухъура – Ваъ, за вы улеси!*

Чудовище отвечает: - Нет, я тебя съем!

(16) *Выкъа гъетини гид тылы-е-даа ки хухъудка-си! – рухъура эдеми-ере.*

Давай спросим еще и у той собаки! – говорит человек.

В сказках или длинных текстах со своей фабулой повтор одного и того же маркера в нескольких предложениях диалога подряд и несколько раз в последнем предложении имеет одно очень важное значение: безысходность, нерешаемость проблемы, безвыходность долго тянувшегося тяжелого положения, маркер чужой речи выполняет роль рефрена, например:

(17) *Йиъид-йиъид кал ихтилат гыгыр, эдемиере рухъура – Гъай джан тыла, - рухъура, - выш гъакъ йиъи е-клаа? – рухъура.*

Рассказав все по порядку, человек говорит: - Милая собака, - говорит,- кто из нас прав?

При изменении прямой речи, содержащей вопрос, в косвенную, в предикате вопросительной части появляется формант **-ди**, тем самым преобразующий вопросительное предложение в относительное:

(17а) *Эдемиере хулкара, джава1ршикля выш гъакъ йи-ъиди.*

Человек спрашивает, кто из них прав.

Экспрессию торжественности, семантику глубокой эмоциональности, разрешения ситуации в рутульском языке передает маркер чужой речи, только в подобном исключительном случае выступающий в начале предложения. В данном случае маркер чужой речи приобретает семантику ремы предложения:

(18) - *Рухъура тылы-ре: - Шууна мисед къухъды шей к1ыгъды къутие ай? – рухъура тылыере, - Зы ки гъу1мир-лых илсанас гвалах выгыр, хал уху1р, халаа йивигыд виъи, - рухъура тылыере, - йидж зы ва1гъа1 инамиш диш! – рухъура тылыере.*

Отвечает собака: - Как такое большое чудовище залезло в такую маленькую коробку? – говорит собака, - Я тоже всю жизнь на человека работала, дом стерегла, но меня человек тоже человек выгнал, но я не могу повесить вам! – говорит собака.

Как демонстрирует предложение, в данной части рутульской сказки слова автора повторяются неоднократно

но, и в каждом случае маркер чужой речи - глагол выступает в несвойственной маргинально левой позиции, тем самым передавая значение боли и стыда человека за свое поведение.

(19) *Хьум йишир, кьутие ухьу1вгьу1ре шей: -Гьын, - хьури тылыере, - гьигье хьаваъ кьути.*

Превратившись в дым, забирается чудовище обратно в коробку: - Ну, говорит собака, - закрой обратно коробку.

В последнем предложении рассказчиком только один раз используется наиболее частый, нейтральный маркер **хьури**, передающий прошедшее время, предложение же при этом приобретает семантику катарсиса, совершившегося в теперь уже обновленной душе человека. Данный маркер, обозначающий прошедшее время, имеет еще один, более глубокий смысл, - эгоистичное поведение человека по отношению к животным и к природе осталось в прошлом.

Повелительное предложение рутульского языка не различает прямую и косвенную речь, сравните пример (19) с прямой речью и пример (20) с косвенной речью:

(20) *Тылыере хьури: - Гьын, гьигье хьаваъ кьути, - хьури.*

Собака сказала, ну теперь закрой обратно коробку, - сказала.

Несобственно-прямая речь - это особое лингвостилистическое средство, при которой в центре внимания оказывается внутренняя речь, которая имеет собственную коммуникативно-прагматическую характеристику.

Несобственно-прямая речь является выведенным из потока сознания течением мысли, обращенной к себе самому, размышлением героя в рамках авторского изложения. Несобственно-прямая речь служит своеобразной вводной частью сюжета повествования, объясняющим дальнейшие поступки героя. Для передачи несобственно-прямой речи в рутульском языке используется форма сослагательного наклонения с формантом -ий, ий+меди [6]:

Яраб, гьис джиркььидий ми гада?

Интересно, почему не пришел этот мальчик?

Мибише мыс высдий зас хьыв?

Когда же они накромят меня?

Гьиигья нин рыкьасиймеди?

Сегодня придет ли мама?

Таким образом, вышеприведенный материал позволяет сделать несколько выводов:

- для передачи как прямой, так и косвенной речи в рутульском языке используются одни и те же маркеры;
- преобразование прямой речи в косвенную обозначается только изменением личных местоимений и имен на притяжательные и рефлексивные местоимения;
- прямая речь, преобразованная в косвенную, образует сложное предложение, где слова автора являются главной клаузой, косвенная речь – придаточной клаузой;
- маркеры прямой и косвенной речи выполняют в рутульском языке не только техническую, но и экспрессивную функцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. М.: Наука, 1976.
2. Байдикова Н.Л. Формально-стилистические характеристики способов передачи чужой речи (на материале англоязычных художественных произведений)//Научный диалог. 2018. № 3. Стр. 19-32.
3. Гаджиев М.М. Синтаксис лезгинского языка. Ч.2. Сложное предложение. Махачкала, 1963.
4. Кодухов В.И. Прямая и косвенная речь в современном русском языке. -М.-Л., 1957.
5. Махмудова С.М. Способы выражения субъектно-объектных отношений в рутульском языке. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. к.филол.наук /С.М. Махмудова. - Махачкала, 1995.
6. Махмудова С.М. Грамматические классы слов и грамматические категории рутульского языка. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. д. филол. наук /С.М. Махмудова. - М., 2002.
7. Милых М. К. Конструкции с косвенной речью в современном русском языке. - Издательство Ростовского университета, 1975.
8. Омелькина О.В. Несобственно-прямая речь как лингвопрагматическая категория. Автореф. дисс. на соиск. уч.ст. к. филоло.н. Самара, 2007.
9. Тестелец Я.Г. Введение в общий синтаксис. М., 2002.

© Махмудова Светлана Мусаевна (rutulsveta@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«СЛОВО ГОДА» КАК КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН НЕОЛОГИЗАЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ЕГО РАЗВИТИЯ (НА ПРИМЕРЕ БРИТАНСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ ВЕРСИЙ ИЗДАТЕЛЬСТВА ОКСФОРДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

**"WORD OF THE YEAR" AS A CULTURAL
PHENOMENON OF NEOLOGIZATION
OF THE ENGLISH LANGUAGE AT THE
PRESENT STAGE OF ITS DEVELOPMENT
(ON THE EXAMPLE OF THE BRITISH AND
AMERICAN VERSIONS OF THE OXFORD
UNIVERSITY PRESS)**

M. Mikhaylov
Ju. Mikhailova

Summary: The article considers the cultural phenomenon of the national «word of the year» as one of the ways to enlarge the vocabulary of the language. The mechanism of neologization of the «words of the year» in the English language is analyzed, options for the «words of the year» according to the American and British versions of the Oxford University Press are considered.

Keywords: language, neologism, «word of the year», vocabulary, neologization.

Михайлов Михаил Романович

*К.т.н., доцент, Орловский государственный аграрный
университет имени Н.В. Парахина
mmichailov@mail.ru*

Михайлова Юлия Люсиевна

*К.филол.н., Орловский государственный аграрный
университет имени Н.В. Парахина
julia_mchailova@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматривается культурологический феномен национального «слова года» как один из способов пополнения словарного состава языка. Анализируется механизм неологизации «слов года» в английском языке, рассматриваются варианты «слов года» по американской и британской версии издательства Оксфордского университета.

Ключевые слова: язык, неологизм, «слово года», лексический состав, неологизация.

В 21-м веке мы наблюдаем ускорение темпов развития всех областей человеческой деятельности – как в технической сфере, что уже дало рост объема информации в геометрической прогрессии, так и в развитии общества, социальной и культурной сфере, что находит свое отражение в изменении лексического состава языка, в первую очередь за счёт пополнения его состава, а именно – введения в речь новых лексических единиц – неологизмов. Неологизация является одним из основных способов пополнения лексического строя современного языка. Выделяют лексические и семантические, фонологические и морфологические неологизмы, собственно неологизмы, трансноминатии и переосмысления, семантические инновации [1, с.129].

Одним из явлений, которые отражают этот процесс, является акция «слово года» – слово, словосочетание или выражение, которое является наиболее значимым, популярным или актуальным, и которое вошло в обиход в данном году. В зависимости от страны, его выбор осуществляется либо экспертным жюри, либо общественным опросом. В настоящее время акция проводит-

ся на разных языках: английском – «Word of the year» в Великобритании, США и Австралии; немецком – «Wort des Jahres» в Германии (самой Германии и Саксонии), Австрии, Швейцарии, Лихтенштейне и итальянской провинции Верний Тироль; датском – «Årets ord» в Дании, русском – «Слово года» в России, украинском – «Слово року» в Украине, японском – «Иероглиф года» (今年の漢字 Котоси-но кандзи – яп.) и некоторых других языках. Обычно это мероприятие проводится в декабре-январе, и включает в себя как «слово года» и «выражение года», которые имеют актуальное значение и отражают позитивные тенденции, так и «антислово» и «антивыражение года», появившиеся в течение того же периода явления, которые вошли в словоупотребление, имеют достаточно большую частотность употребления, но, что более важно, имеют значительный резонанс и ярко иллюстрируют настроения в обществе.

Традиция выбора «слова года» была заложена в Германии в 1971 году, когда одно из наиболее авторитетных немецких языковых обществ «Gesellschaft für deutsche Sprache» («Общество немецкого языка») предложило в

качестве «слова года» прилагательное *“aufmüpfig”* – мятежный, непокорный. Изначально данное слово употреблялось в южно-немецком диалекте Баварии и Австрии и пришло в язык немецких СМИ в начале 70-х годов, отражая процессы, происходившие в немецком обществе в то время, позднее оно было принято в состав литературного немецкого языка, получив дополнительное значение. С 1977 года выбор «слова года» немецким языковым обществом стал ежегодным, с 1991 года выбирается также и *“Unwort des Jahres”* – «антислово года», с 2001 выбирается «выражение года», а с 2008 – «молодежное слово года» [8].

В Великобритании акция «Слово года» (UK Word of the Year) проводится Издательством Оксфордского университета. В США акция «Word of the year» в США проводится различными организациями независимо друг от друга. С 1991 года проходит выбор «слова года» по версии «American Dialect Society» — Американского диалектологического общества (кроме того, выбираются ряд других номинаций – «самое бесполезное слово года», «самое креативное слово года», «эвфемизм года» и т. д.) [6]. С 2000 года выпускается топ-лист слов, фраз и имен года по версии агентства Global Language Monitor [4]. С 2004 года свой список «слов года» публикует американский лексиколог Грант Баррет в газете «The New York Times» [7]. Также с 2004 года акция проводится по версии Издательства Оксфордского университета («US Word of the Year») [5]; с 2006 года — по версии «Merriam-Webster» [3].

Стоит отметить, что в нашей стране в настоящее время выбор «Слова года» и «Неологизма года» осуществляется экспертным сообществом с предварительным отбором в Фейсбуке в номинациях: Слово года, Выражение года, Антиязык, Протологизм года.

Поскольку в английском языке существует несколько версий «слов года», нам представляется целесообразным рассмотреть ту версию, которая отражает экспертное мнение Издательства Оксфордского университета, поскольку эта версия представляет как британский, так и американский варианты английского языка.

Издательство Оксфордского университета, выпускающее Оксфордский словарь английского языка и многие другие словари, представляет свою версию «Слова года в британском английском языке» и «Слова года в американском английском языке», которые иногда совпадают. «Слово года» по версии этого издательства не обязательно появляется в течение последних двенадцати месяцев, но оно должно стать известным или общеупотребительным в этот период. При этом издательство не даёт гарантии, что «Слово года» будет включено в какой-либо словарь, выпускаемый им. В конкурсное жюри входят представители редакции каждого из словарей, выпускаемых издательством, а также лексикографы, консультан-

ты и персонал редакции.

В данной статье для британского варианта «слова года» мы будем использовать обозначение *BrE*, для американского – *AmE*.

Начиная с 2004 года экспертная комиссия издательства выбрала следующие слова: 2004 – чав *BrE&AmE* (*chav* – уничижительное прозвище определённой группы – в основном белых подростков, выходцев из рабочих семей, которые отличаются антисоциальным, агрессивным поведением); 2005 – судоку *BrE* (*sudoku* – числовой кроссворд); подкаст *AmE* (*podcast* – звуковые или видеофайлы для распространения в информационно-телекоммуникационной сети интернет, образованное от слов *iPod* (айпод – цифровой аудиоплеер компании Apple) и *broadcast* (вещание по радио или телевидению); 2006 – «бевпокойный» *BrE* (*bovvered* – авторский неологизм Кэтрин Тейт, ведущей популярного комического телешоу, происходящее от *«bothered»* («беспокойный», «встревоженный»); с нулевым балансом выбросов углерода *AmE* (*carbon-neutral* – политика «углеродной нейтральности», компенсации вредных выбросов в атмосферу, неизбежных во время производства, которая предполагает, во-первых, внедрение технологий, которые минимизируют выбросы во время производства и реализации продукции, во-вторых, переход к использованию экологически чистых или переработанных материалов, в-третьих, высаживание новых деревьев); 2008 – кредитный кризис *BrE* (*credit crunch* – кредитный кризис – следствие длительного периода неосторожного и ненадлежащего, «токсичного» кредитования); «экономвождение» *AmE* (*hypermiling* – вождение машины, максимально оптимизируя расход топлива); 2009 – «всё просто» *BrE* (*simples* – слово, изначально появившееся в популярной теле-рекламе с участием сурикатов, говорящих с восточно-европейским акцентом, и получившее широкую известность в феврале 2019 года, когда премьер-министр Тереза Мэй на вопрос о Брексите, ответила: «Если хотите, чтобы неопределенность закончилась, голосуйте за мой план соглашения (с Европейским Союзом). *Simples*»); разфрендить *AmE* (*to unfriend* – удалять из списка друзей); 2010 – «Большое общество» *BrE* (*big society* – идея политической программы Консервативной партии Британии с 2010 года, состоит в пересмотре роли государства в обществе); «отревегать» или «отверкаться» *AmE* (*refudiate* – авторский неологизм, употребленный губернатором Аляски Сарой Пэйлин, который она употребила в посте, призывая мусульман отказаться от планов строительства мечети, состоит из глаголов *refute* (опровергать) и *repudiate* (отрекаться)); 2011 – «сжатие среднего класса» *BrE&AmE* (*squeezed middle* – ситуация ухудшения социального положения той части общества с низким или средним уровнем доходов, которая считается наиболее подверженной воздействию инфляции, замораживанию зарплаты и сокращению государственных расходов);

2012 – полная неразбериха BrE (omnishambles – неологизм, образованный от латинской приставки omni- (все – лат.) и shambles (неразбериха); гиф (GIF (noun) AmE – формат изображения для размещения в сети интернет, который может использоваться для создания анимации, и который породил целое направление изобразительного искусства за пределами инернета); 2013 – селфи BrE&AmE (selfie); 2014 – вейп BrE&AmE (vape); 2015 – 😄, эмоджи со слезами радости (Unicode: U+1F602) BrE&AmE; 2016 – постправда BrE&AmE (post-truth – обстоятельства, при которых объективные факты являются менее значимыми при формировании общественного мнения, чем обращения к эмоциям и личным убеждениям); 2017 – «молодёжетрясение» BrE&AmE (youthquake – значительные сдвиги в обществе в ответ на изменение вкусов и привычек молодежи); 2018 – токсичный BrE&AmE (toxic – использовалось в разных значениях, начиная от «дела Скрипаля» (истории с попыткой отравления бывшего сотрудника российских спецслужб в Великобритании) до «токсичной маскулинности» (говоря о движении против домогательств #MeToo); 2019 – «чрезвычайная климатическая ситуация» BrE&AmE (climate emergency) [5].

Анализ приведенных слов показывает, что на протяжении 15 лет проведения акции «слова года» в Великобритании и США совпадают девять раз и отличаются в шести случаях. При этом носителю русского языка для их понимания не требуется описательного перевода только для пяти из них, которые отражают явления, вышедшие на интернациональный уровень: селфи, вейп, подкаст, токсичный, чрезвычайная климатическая ситуация, постправда, гиф и судоку. Четыре слова относятся к совпадающим британскому и американскому вариантам, и лишь два – к несовпадающим. При этом надо отметить, что, несмотря на вхождение термина «постправда» в современный русский язык, оно, на данный момент, незнакомо абсолютному большинству его носителей и требует пояснений, как, впрочем, и остающееся околословом компьютерным термином слово «гиф».

Примерами неологизации путем вторичной семантизации могут служить: политика «углеродной нейтральности», кредитный кризис, Большое общество, «сжатие среднего класса». Они означают новые явления, свойственные только определенной социокультурной общности, поэтому только одно из них – «сжатие среднего класса» – принадлежит одновременно и британской, и американской версиям. Авторские неологизмы: «беспкойный», «всё просто», «отказаться-опровергнуть» также имеют ярко выраженную национальную специфику и относятся только к одному из вариантов языка. К морфологическим неологизмам можно отнести слова: подкаст, разфрендить, полная неразбериха и молодёжетрясение. К этой же категории относится неперебиваемое на русский язык понятие «вождение машины, максимально оптимизируя расход топлива». Полным протологизмом является слово «чав», восходящее к цыганскому «чави», которым называли беспризорников. Исключительным случаем «слова года» стало эмодзи, которое выбивается из общего ряда и, на наш взгляд, не подлежит классификации.

Основными механизмами, на наш взгляд, является появление абсолютно новых слов в языке – лексических неологизмов и придание новых значений уже функционирующим словам – семантических неологизмов [2, с.97]. Одним из вариантов неологизмов являются протологизмы – новообразованные слова и выражения, вводимые в надежде, что они приживутся в языке. В отличие от окказионализмов – индивидуально-авторских неологизмов, созданных поэтом или писателем согласно существующим в языке словообразовательным моделям и использующихся исключительно в условиях данного контекста, протологизмы могут получать широкое распространение. В этом смысле «слово года», которое не получает вторичную семантизацию, может рассматриваться как протологизм, так как его выбор уже свидетельствует о широком распространении в языке, но при этом для понимания его абсолютно всеми носителями языка ещё требуется описательное объяснение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михайлова Ю.Л. Неологизация как элемент пополнения словарного состава английского языка XXI века / Ю.Л. Михайлова // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2017. № 9(75): в 2-х ч. Ч. 2. С. 129-131.
2. Михайлова Ю.Л., Михайлов М.Р. Аббревиация как способ словообразования неологизмов и развития лексического состава подязыка компьютерных технологий (на примере английского языка) / Ю.Л. Михайлова, М.Р. Михайлов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 8 (121). С. 97-100.
3. Merriam-Webster's Words of the Year 2019 // Merriam-Webster, Incorporated : сайт. – 2020. URL: <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/word-of-the-year/they> (Дата обращения 10.11.2020).
4. Top Words of the Year // The Global Language Monitor : сайт. – 2020. URL: <https://languagemonitor.com/category/top-words-of-the-year/> (Дата обращения 10.11.2020).
5. Word of the Year // Oxford University Press : сайт. – 2020. URL: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/> (Дата обращения 10.11.2020).

6. Words of the Year // American Dialect Society : сайт. – 2020. URL: <https://www.americandialect.org/woty> (Дата обращения 10.11.2020).
7. Words of the Year // Grant Barrett : сайт. – 2020. URL: <https://grantbarrett.com/words-of-the-year/> (Дата обращения 10.11.2020).
8. Wort des Jahres // Gesellschaft für deutsche Sprache e. V. : сайт. – 2020. URL: <https://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/> (Дата обращения 10.11.2020).

© Михайлов Михаил Романович (mmichailov@mail.ru), Михайлова Юлия Люсиевна (julia_mchailova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПО ТЕМЕ «COVID 19» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

FEATURES OF THE FUNCTIONING OF LEXICAL UNITS ON THE THEME «COVID 19» IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

Ju. Mikhailova
M. Mikhailov

Summary: The article investigates the causes and methods of enlarging the lexical structure of the language with neologisms. The authors examine lexical units associated with a new coronavirus infection. The article proposes a classification of new words according to their scope. The lexical and semantic neologisms are analyzed.

Keywords: neologisms, coronavirus infection, lexical units, abbreviation, semantic neologisms.

Михайлова Юлия Люсиевна

К.филол.н., Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина
julia_tmchailova@mail.ru

Михайлов Михаил Романович

К.т.н., доцент, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина
mmichailov@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются причины и способы пополнения лексического состава языка неологизмами. Авторы исследуют лексические единицы, связанные с новой коронавирусной инфекцией. В статье предлагается классификация новых слов согласно области их применения. Анализируются лексические и семантические неологизмы.

Ключевые слова: неологизмы, коронавирусная инфекция, лексические единицы, аббревиатура, семантические неологизмы.

Динамическое развитие общества в последние несколько десятилетий влечет за собой активное развитие культурной, социальной, научной и технической сферы. Оно невозможно без развития, совершенствования языка (1, С.152). Пополнение лексического состава языка осуществляется за счет обогащения его новыми лексическими единицами, словосочетаниями, оборотами, т.е. неологизмами. Процесс ввода новых лексических единиц в обиходную речь, в отличие от словарей неологизмов, может занимать месяцы, и даже годы.

Однако это правило не распространяется на те экстраординарные случаи, когда новая лексическая единица вводится в речь незамедлительно и становится общеупотребимой ежедневно во всех сферах жизнедеятельности человека. Таким исключительным случаем в настоящий период времени является бушующая на планете пандемия. Эта ситуация во всем мире способствовала образованию большого количества неологизмов, новых словосочетаний, аббревиаций во многих языках.

Объектом исследований настоящей статьи являются неологизмы, связанные с появлением новой коронавирусной инфекцией, пополнившие лексический состав английского и русского языков в конце 2019 и первой половине 2020 годов.

Проведя анализ появившихся неологизмов, мы разделили новые слова и словосочетания на две группы, в зависимости от области их применения: специализи-

рованные медицинские термины и бытовая лексика. Первая группа является наиболее многочисленной. В ее составе не только лексические и семантические неологизмы, но и неологизмы, образованные путем аббревиации.

Неологизмы, представляющие специализированную медицинскую терминологию, в свою очередь, можно подразделить на следующие подгруппы: название заболевания и общеупотребимая медицинская терминология. Остановимся на каждой из этих подгрупп подробнее.

Само по себе название заболевания COVID19 является новым и ранее нигде не использованным. Согласно информации (5), данный термин был впервые употреблен в Ухане в декабре 2019 года. Инфекционное и смертоносное заболевание явилось причиной заражения тысяч китайцев, которое в дальнейшем распространилось, по меньшей мере, в 200 странах. В этой связи Всемирная Организация Здравоохранения объявила COVID 19 пандемией. Определения, приводимые в различных англоязычных ресурсах, синонимичны и отличаются незначительно. Определение COVID 19, данное на сайте онлайн словаря Cambridge dictionary (4), в переводе на русский язык звучит следующим образом: «COVID 19 – инфекционное заболевание, вызванное коронавирусом (= типом вируса), который обычно вызывает лихорадку, усталость, кашель и может является причиной проблем с легкими. В большинстве случаев заболевание не является опасным, но оно может носить серьезный характер

у некоторой группы людей».

Другое определение данного заболевания не носит описательный характер, а информирует о способе его распространения: «COVID 19 является серьезным респираторным заболеванием, вызываемым коронавирусом, которое передается главным образом при контакте с инфекционным материалом (например, воздушно-капельным путем) или с предметами или объектами, зараженными данным вирусом, и характеризуется в частности лихорадкой, кашлем, одышкой с последующей пневмонией» (5).

Общепринятое название COVID 19 является аббревиатурой от словосочетания **coronavirus disease 2019 (заболевание коронавирусом 2019)**. Помимо данного широко употребляемого названия, в медицинских кругах встречаются также другие аббревиатуры, связанные с новой коронавирусной инфекцией. Ниже приводим некоторые из них:

- SARS (severe acute respiratory syndrome) – в русском языке его эквивалент ТОРС (Тяжелый острый респираторный синдром). Здесь следует отметить, что данный термин был предложен Всемирной организацией здравоохранения вместо принятого термина «атипичная пневмония» в 2002 году.
- SARS-CoV (Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus of the genus Betacoronavirus) – является штаммом нового вируса рода бета-коронавирус, который впервые использовался в 2003 году. Однако, с появлением новой коронавирусной инфекции данная аббревиатура приобрела новый смысл.
- SARS-CoV-2 (*Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 of the genus Betacoronavirus, causative agent of COVID-19*) – штамм коронавируса, из рода бета-коронавирусов, возбудитель COVID-19 (впервые использовался в 2019 году).
- MERS (Middle East respiratory syndrome) – БВРС (Ближневосточный респираторный синдром). Это заболевание органов дыхания, вызываемое новым видом вируса рода бета-коронавирус (впервые использовался в 2012 году) (3) – nCoV (novel coronavirus) – новый вирус (временное название, данное вирусу до появления его нынешнего названия).

Распространение коронавирусной инфекции способствовало появлению значительного количества семантических неологизмов. Напомним, что «к категории семантических неологизмов относятся широко известные слова из активного запаса лексики, получившие новое значение или дополнительный оттенок значения» (2). Ниже приведем подгруппу семантических неологизмов, которые, согласно нашей классификации, относятся

к общеупотребимой медицинской терминологии.

Медиками часто используются специализированные и технические слова, которые невозможно найти в словарях общего словоупотребления. Однако, вызванный новым вирусом общественный резонанс позволил этим словам выйти за рамки специализированной лексики и перейти в разряд общеупотребимой медицинской терминологии. К данной подгруппе мы отнесли следующие словосочетания: epidemic curve – эпидемическая кривая (график появления новых случаев заболевания); community immunity – популяционный иммунитет; herd immunity – иммунитет населения; immune surveillance – иммунологический надзор; index case – первый привлечший внимание случай нового заболевания; index patient/patient zero – нулевой пациент (первый заболевший); community spread – локальное распространение; super-spreader – суперраспространитель; contact tracing – отслеживание контактов.

Вторая группа неологизмов является по своему численному составу менее многочисленной, однако область употребления данных лексических единиц затрагивает все сферы жизни человека (в первую очередь бытовую), поэтому мы назвали эту группу «бытовая лексика». К данной группе нами отнесены следующие семантические неологизмы – слова, получившие новые значения в условиях пандемии: forehead thermometer – налобный термометр; contactless – бесконтактный; physical distancing – физическое дистанцирование; isolate – изолировать; social distancing – социальное дистанцирование; social distance – социальная дистанция; socially distance (v) – социально дистанцироваться; self-quarantine – самоизоляция.

Также к данной группе можно отнести появившиеся в данных условиях аббревиатуры (акронимы):

- WFH (working from home) – работа на «удаленке»
- PPE (personal protective equipment)
- СИЗ (средства индивидуальной защиты).

Подобный способ словообразования неологизмов является наиболее прогрессивным и распространенным в настоящий период времени. Использование в повседневной жизни смартфоном, планшетов и других гаджетов, а также онлайн переписка в чатах и соцсетях вызывает желание пользователей заменить длинные громоздкие выражения и словосочетания более короткими, компактными словами. Наилучшим образом для этого подходит аббревиация.

В заключении следует отметить, что в статье рассматриваются лишь некоторые виды неологизмов: лексические, семантические, акронимы и аббревиатуры. Предложенная в статье классификация неологизмов, относящихся к теме «COVID 19», по группам и подгруп-

пам согласно сферам их употребления является авторской. Проблема коронавирусной инфекции в данный момент времени является первостепенно значимой и актуальной. Следовательно, широкое внимание обще-

ственности к этой проблеме будет способствовать появлению новых слов и словосочетаний по данной тематике, классификация которых будет видоизменяться и совершенствоваться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михайлова Ю.Л., Михайлов М.Р. Структурно-семантические особенности морфологических неологизмов как компонент лексического состава английского языка // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». -2018. -№12/2. -С. 152-155.
2. Сафонова Е. Неологизмы и их судьба в языке. Журнал «Русский язык». 2007. № 17. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200701706> (Дата обращения: 01.06.2020).
3. Новый коронавирус: откуда он появился и как от него защититься – Общество – ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/2063018> (Дата обращения: 31.05.2020).
4. Cambridge dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/COVID-19> (Дата обращения: 02.06.2020).
5. New dictionary words. April 2020. Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/new-words-in-the-dictionary> (Дата обращения: 01.06.2020).

© Михайлова Юлия Люсиевна (julia_mchailova@mail.ru), Михайлов Михаил Романович (mmichailov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СТРАТЕГИИ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА ПРИ ОЦЕНКЕ НАПРЯЖЁННОСТИ СЮЖЕТА И ХАРАКТЕРА ДВИЖЕНИЯ СЮЖЕТНОГО ВРЕМЕНИ В ДЕТЕКТИВНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. КРИСТИ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Пешкова Наталья Петровна

д.филол.н., профессор, Башкирский государственный университет, г. Уфа

Андреянова Юлия Геннадиевна

*старший преподаватель, Уфимский Государственный Нефтяной Технический университет; соискатель, Башкирский государственный университет, г. Уфа
yuliya-andrianov@mail.ru*

**THE STRATEGIES OF TEXT PERCEPTION
USED BY THE TEXT RECIPIENTS WHILE
ASSESSING THE PLOT TENSION AND
THE PECULIARITIES OF THE PLOT TIME
MOTION IN DETECTIVE NOVELS BY
A. CHRISTIE: PSYCHOLINGUISTIC ASPECT**

**N. Peshkova
Yu. Andrianova**

Summary: The given article describes a psycholinguistic experiment aimed to study the strategies of text perception, used by the recipients while assessing the level of such text characteristics as plot tension and the peculiarities of plot time motion. The theoretical basis of the experiment as well as the methods of its procedure and interpretation are also given here. As a result of the experiment quantitative and dynamic values of the intensity of emotional and intellectual reactions of the text recipients have been got. The analysis of these values made it possible to reveal the mental strategies activated in the reader's consciousness when perceiving a fiction text. As a result of the experiment it was also possible to see the reactions of plot time motion assessment and reactions revealing the correlations between the use of tense forms in the text and plot time perception.

Keywords: plot tension, plot time motion, plot structure, reference points, microcontext, introspection method, the quantitative analysis.

Аннотация: В статье описывается психолингвистический эксперимент, направленный на изучение стратегий восприятия текста, активируемых в сознании реципиента при оценке такой текстовой характеристики, как напряжённость текста, описаны теоретические основы эксперимента и методики, относящиеся к процедуре его проведения и интерпретации результатов. В результате проведения эксперимента были получены количественные показатели интенсивности эмоциональной и интеллектуальной реакции испытуемых на воспринимаемый текст, выявляющие их оценку напряжённости и характера движения сюжетного времени в связи с употреблением автором конкретных грамматических средств (грамматических форм времени).

Ключевые слова: напряжённость сюжета, сюжетная структура, референциальные точки, метод интроспекции, количественный метод анализа.

Введение

Стратегии мышления, активизируемые в сознании реципиентов текста при его восприятии, составляют предмет особого интереса учёных-психолингвистов и, поскольку они способны дать информацию о функционировании языкового сознания личности в процессе восприятия письменного текста. Знания в этой области могут оказаться полезными при изучении воздействия функциональных стилей на реципиентов текста, а также для создания рекомендаций авторам текста, направленных на оптимальное сообщение информации и распространение идей в обществе.

Использование психолингвистической парадигмы в изучении восприятия реципиентом текста его содер-

жания представляется нам наиболее подходящим инструментом для раскрытия стратегий мышления при понимании смысла художественного произведения. Смысл в психолингвистической парадигме понимается как «проекция сознания на текст», строящаяся за счёт привлечения к восприятию пресуппозиционных знаний и перекомпоновки в сознании имплицитивной текстовой информации [16]. В данной работе предлагается изучение стратегий восприятия текста художественного произведения, а именно детективного текста, при оценке уровня напряжённости его сюжета и характера движения времени в нём. Следует отметить, что категория напряжённости сюжета признаётся неотъемлемой характеристикой любого текста многими авторами лингвистических исследований [1;21]. Для нашего исследования наиболее подходит определение, данное

А.В. Лещенко: «**Нарративная напряженность** представляет собой сложный многоуровневый конструкт, характеризующий совокупностью универсальной, жанровой и внутритекстовой напряженности и реализуемый как на уровне его когнитивной модели (имеющей универсальные и жанрообразующие признаки), так и на уровне семиотического пространства текста, содержащего эксплицированные показатели нарративной напряженности - интеллективные и эмотивные триггеры» [14].

Основной задачей нашего исследования является рассмотрение развития сюжетного времени в произведении с точки зрения восприятия его читателем, что приводит нас к выбору **метода**, основанного на изучении реакций на воспринимаемый текст. Для целей нашего исследования мы выбрали метод **психолингвистического эксперимента**, базовые принципы которого были описаны в работах А.И Новикова [16] и Н.И. Жинкина [13]. **Аудиторией для эксперимента** нами были выбраны студенты 1 и 2-го курса уфимского государственного нефтяного технического университета, имеющие уровень базовой языковой подготовки от Upper Intermediate до Advanced, обучающиеся в группах с углублённым изучением иностранного языка. В качестве **материала для изучения** нами было избрано произведение А. Кристи.

В своём выборе направления исследования мы исходили также из предпосылок связанных с:

1. особой значимостью сюжетного времени для развития событий в рамках литературного произведения [6, с. 234; 7, с.11];
2. взаимосвязью между принципами развития сюжетного времени в рамках текстов произведения и жанром произведения [18;19];
3. особо высоким уровнем напряжённости сюжетов именно произведений *детективного жанра* [1, с.130; 5, с. 53-55; 18,с.17].

Проведённое исследование состояло из следующих этапов:

1. предварительной работы, включающей в себя анализ структуры текстов детективных произведений в сочетании с рассмотрением особенностей движения сюжетного времени на каждом из участков произведения и выявлением причин этих особенностей;
2. подготовки и проведения психолингвистического эксперимента со студентами;
3. анализа и интерпретации результатов первой части эксперимента.

1 Структура сюжета детективного произведения и микроконтекст движения сюжетного времени в нём

Как уже было сказано выше, на первом этапе рабо-

ты мы обратили внимание на принципы организации структуры детективных произведений, уровни напряжённости сюжета на каждом из его этапов и причины различий в ходе движения сюжетного времени на каждом из участков текста. В первую очередь было необходимо рассмотреть общую структуру организации текста произведения детективного жанра с целью выявить его значимые компоненты и те логические взаимосвязи между ними, которые были даны в литературоведческих исследованиях, для последующего их анализа с точки зрения восприятия текста в рамках психолингвистического исследования.

Практически все существующие сейчас классификации сюжетных элементов детективного произведения отталкиваются от классической структурной модели текста, содержащей такие элементы, как завязка сюжета, его кульминация и развязка. Вместе с тем, структура сюжета произведения всегда находится в тесной зависимости от его жанровой принадлежности, и вышеупомянутые элементы общей структуры художественного произведения могут рассматриваться, как блоковые компоненты, заключающие в себе менее масштабные, но от этого не менее значимые элементы сюжетной структуры. Если рассматривать произведения детективной литературы, то в их сюжетной структуре различные исследователи предлагают выделять значительно большее количество компонентов. Так, Янина Маркулан предлагает классификацию, состоящую из **8** элементов [15, с.6-50], а структура сюжета детективного произведения, предлагаемая в диссертации Р.Р. Теплых, состоит из **6** элементов [19, с. 28-29]. Создавая свою классификацию сюжетных элементов детективного произведения, в которой были выделены **9** элементов, мы учитывали материалы обоих предыдущих исследований. Также была принята во внимание позиция Н.Н. Вольского о значительной роли для развития сюжета детективного произведения эпизодов некриминального содержания, относящихся к повседневной жизни людей [11, с.9]. Таким образом, в созданную нами классификацию вошли, в отличие от вышеупомянутых классификаций, не только элементы, связанные с раскрытием криминальной ветви сюжета, но и те, что затрагивают некриминальные компоненты истории.

Каждому из элементов сюжетной структуры произведения присуща особая форма текстовой организации. Принципы текстовой организации в их взаимосвязи с содержанием сообщаемой в тексте информации были рассмотрены с позиций психолингвистической парадигмы в монографии Н.П. Пешковой [18, с.157]. Проанализировав **32** детективных произведения А.Кристи общим объёмом **8362** стр., мы получили следующую корреляцию между стадиями развития сюжета и доминирующими формами текстовой организации:

Таблица 1.

Соотношение стадии развития сюжета детективного текста и типа используемой в нём текстовой организации

Стадия развития	Тип текстовой организации
Экспозиция	Описание, повествование
Обнаружение преступления	Описание, повествование
Стадии расследования преступления	Описание, монолог-рассуждение, диалог, полилог
Эпилог	Описание, повествование, монолог-рассуждение, диалог, полилог

В рамках каждого из выделенных сюжетных элементов с присущими им типами текстов все используемые автором произведения лексические и грамматические средства создают тот специфический **микрконтекст**, в котором происходит движение сюжетного времени. О микрконтекстах и характерных для них доминантах движения времени мы упоминали в одной из наших предыдущих статей [2, с.460]. Под доминантой движения сюжетного времени в художественном произведении следует понимать вектор развёртывания событий в рамках произведения в целом либо в рамках отдельных его фрагментов.

В любом литературном произведении, согласно утверждению З.Я. Тураевой, существуют референциальные точки, запускающие движение времени как на всём протяжении произведения, так и на каждом из его этапов. В предложенной ею терминологии они обозначались как «векторные нули»: «Для художественного времени релевантно не столько условное значение «теперь», «сейчас», сколько упорядоченность, соотносённость действий – «раньше, чем», «позже, чем». Это вполне совмещается с понятием векторного нуля, иначе точки приложения вектора» [20, с.47].

Таким образом, **структуру движения сюжетного времени** в детективном произведении можно описать как действие микрконтекста в элементах структуры произведения с учётом референциальных точек, запускающих определённое направление движения времени в нём.

2 Микрконтекст и направление движения сюжетного времени в детективном литературном произведении

Как уже было сказано выше, каждый из элементов сюжетной структуры художественного произведения характеризуется определённым микрконтекстом, в рамках которого задаётся определённый принцип движения сюжетного времени, который впоследствии должен сформироваться в определённую картину движения времени в сознании реципиента текста.

Рассматривая стадию **введения читателей в ситуацию** повествования, или **экспозиции**, мы можем отметить уверенное и поступательное движение сюжетного времени вперёд.

Стадия совершения преступления запускает новую матрицу движения времени в произведении – сочетание ретроспекции и проспекции. Соотношение направлений вектора сюжетного времени коррелирует с объёмом информации о реконструируемых работниками следствия событиях, относящихся к преступлению. Чем больше объём полученной и верифицированной следователями информации, тем меньше объём ретроспекции. В тот момент, когда соотношение информации из прошлого с известными в настоящем фактами достигает **100:100**, наступает **момент изобличения** преступника, который также меняет вектор движения сюжетного времени в произведении.

В **завершающей части** детективных произведений время движется вперёд.

Каждому из элементов сюжетной структуры произведения присущ определённый уровень напряжённости сюжета. Так, на стадии **экспозиции** уровень напряжённости может считаться достаточно низким, поскольку никаких событий, кардинально меняющих общий уклад жизни и мироощущение героев, не происходит. **Стадия расследования** может априорно считаться имеющей более высокий уровень напряжённости, так как она связана с самым важным событием в произведении – преступлением. После стадии **изобличения преступника**, которая может считаться одной из наиболее значимых и напряжённых в сюжете произведения, наступает **завершение произведения** или **эпилог**. На данной стадии трудно ожидать резких поворотов сюжета, поэтому здесь трудно представить себе достаточно высокий уровень напряжённости. Все события, как правило, ведут к счастливому разрешению судьбы героев и конечной победе добра над злом [21].

На основании всего сказанного выше можно сделать **вывод** о том, что движение сюжетного времени в детективном произведении обуславливается следующими **факторами**:

1. общей структурой сюжета произведения;
2. действием референциальных точек на общем векторе движения сюжетного времени, изменяющих его направление;
3. уровнем напряжённости развития сюжета.

3 Субъективный и объективный факторы в определении референциальных точек, влияющих на изменение хода движения сюжетного времени в детективных произведениях

Определение референциальных точек движения сю-

жетного времени в рамках литературного произведения тесно связано с его анализом. Анализ текста литературного произведения связан не только с обязательным адекватным использованием элементов научной парадигмы исследования, но и с действием факторов субъективного восприятия содержания текста исследователем, что часто ставит под вопрос валидность работ в данной сфере. Таким образом, литературный анализ следует считать деятельностью, в которой должен проявляться баланс между объективным и субъективным факторами [12].

С точки зрения А. Б. Есина такой баланс может быть достигнут в том случае, если объективации подвергается не только текст художественного произведения, но и те эмоциональные реакции, которые он вызывает в воспринимающем его читателе [12]. Следует отметить, что данный подход коррелирует с позицией Н.И. Жинкина и А.И. Новикова об активной роли реципиента текста художественного текста [13;16], а также с мнением М.М. Бахтина о диалогичности, как неотъемлемой черте текста художественного произведения [6]. В качестве способа, примиряющего субъективный и объективный элемент в литературном исследовании, А.Б. Есин предлагает использовать метод *самоанализа* эмоционального состояния читателя [12]. Полезность использования данного метода в исследованиях указывает также Н.П. Пешкова [17].

В своей работе мы выдвигаем гипотезу о том, **что в основе определения референциальных точек в системе временных координат художественного произведения на уровне восприятия текста лежит принцип оценки уровня напряжённости сюжета в каждом из элементов текста, коррелирующий с уровнем интенсивности эмоциональной реакции реципиента текста на его содержание.** Она базируется на положении о потенциально высоком уровне эмоционального напряжения, создаваемого в поворотных элементах сюжета, что должно найти отражение в сознании реципиента текста [8].

Возникла необходимость в методе, позволяющем максимально точно и с минимальным уровнем субъективности произвести оценку интенсивности эмоциональной реакции реципиента текста. Наиболее доступным средством для обеспечения строгой оценки является применение метода шкалирования. Достаточно высокое мнение учёных о степени валидности данных, получаемых в результате применения этого метода, также склоняют нас в его пользу [10].

В ходе эксперимента предполагалось получить определённый набор числовых показателей, характеризующих изменение интенсивности эмоциональной реакции читателей, вызванных изменением напряжённости сюжета. Мы предположили, что точки, отражающие мак-

симальный уровень эмоциональной реакции реципиентов текста, отражают не только высокий уровень напряжённости в конкретном участке произведения, но и являются референциальными точками, запускающими новую матрицу движения сюжетного времени в произведении.

4 Методика анализа напряжённости сюжета в детективном произведении и подготовительные этапы работы над экспериментом

Для осуществления идеи об объективации эмоциональных реакций на содержание текста через использование метода числовых измерений, мы решили организовать первую стадию нашего психолингвистического эксперимента в форме *опроса*.

В основе данного выбора лежало предположения о том, что принимающие участие в эксперименте студенты способны к рефлексии по поводу своего эмоционального состояния, вызванного содержанием прочитанного текста, а также способны проинтерпретировать его таким образом, чтобы обеспечить его презентацию в виде числовых показателей уровня напряжённости сюжета.

В качестве показателей уровня напряжённости мы выдвинули следующие характеристики:

1. значение текстового элемента для изменения общего хода повествования в тексте;
2. уровень эмоционального воздействия на читателя.

Целью проводимого нами опроса являлось изучение стратегий восприятия характера движения сюжетного времени в детективном произведении, а также рассмотрение корреляций между употребляемыми грамматическими формами глагола и восприятием характера движения сюжетного времени в тексте.

Методы измерения и анализа материалов эксперимента. Мы предположили, что метод использования *шкалы* в оценке степени активности эмоциональной реакции реципиентов может обеспечить высокую точность анализа реакций участников эксперимента на воспринимаемый текст. Отвергнув методику семантического дифференциала Ч. Осгуда [3] и методику интегрального исчисления значения лексических единиц в тексте предлагаемую Н.Н. Аюшевой и Н.Н. Кушуевой [4;3], мы пришли к выводу о том, что в своей работе с результатами эксперимента мы будем пользоваться следующими методами:

1. **процентно-пропорциональным методом**, позволяющим определить процентное соотношение конкретных реакций реципиентов к общему массиву предоставленных реакций;
2. **методом сравнения** с целью выявления коррелирующих реакций для определения средних

числовых показателей и выявления общих стратегических линий восприятия и понимания текста произведения на основании полученных корреляций.

Отбор аудитории для эксперимента. Успешность проведения любого опроса базируется на построении валидной репрезентативной выборки, с достаточной степенью надёжности отражающей общий объём генеральной совокупности [9]. Целевой аудиторией нашего эксперимента являются студенты 1-го и 2-го курса уфимского государственного нефтяного технического университета. Используя **параметрический подход** к определению генеральной совокупности участников эксперимента, в котором в качестве базового критерия был задан параметр владения иностранным языком на уровне Upper Intermediate или Advanced, мы определили генеральную совокупность из **134** студентов, обучающихся в группах с **углублённым изучением иностранного языка**. Задав имеющемуся на сайте социологических расчётов калькулятору параметры точности в 95% и погрешности в 5%, мы получили объём репрезентативной выборки в **100** человек [22].

Подготовка инструкции для эксперимента. Предлагаемая студентам инструкция включала два вида заданий: одно направленное на количественную оценку эмоциональной реакции на презентуемый текст и второе - на изучение качественной оценки эмоций, вызванных прочитываемым текстом. Последнее должно было быть представлено текстами, обосновывающими выбор студентами конкретных текстовых элементов в качестве референциальных точек.

Задания на эксперимент для студентов звучали так:

1. Прочтите данное произведение, выделите в нём значимые участки текста с точки зрения изменения сюжета и эмоционального воздействия на Вас. Определите уровень напряжённости сюжета на каждом из выделенных Вами участков текста по шкале от 0% до 100% (где 0% соответствует полному отсутствию текста).
2. Аргументируйте избранный Вами уровень напряжённости сюжета для каждого из участков текста, представив краткое изложение Ваших мыслей по поводу их содержания в виде мини-текста.
3. Если Вы отметили связь между выделенными значимыми элементами текста и характером движения сюжетного времени в нём, отметьте, пожалуйста, это в составленных Вами текстах.

В качестве **материала** для исследования студентам был предложен роман А. Кристи: **"The Pale Horse"** [23], так как он малоизвестен и не был экранизирован, а следовательно, мог обеспечить нам большую чистоту эксперимента, за счёт отсутствия у студентов опоры на пред-

варительно полученные знания и впечатления.

4.1 Ход эксперимента

Перед началом непосредственной части эксперимента была избрана его стратегия. В целях минимизации влияния экспериментаторов на результаты эксперимента, его решено было проводить в дистанционном режиме, где студенты предоставляли бы свои ответы по электронной почте. Для снятия возможных затруднений при восприятии некоторых фрагментов текста было решено использовать факультативные занятия по иностранному языку, на которых проводилось разъяснение подобных моментов и ознакомление с некоторыми принципами анализа текста художественного произведения. Следует отметить, что на этих занятиях не обсуждались сами реакции студентов, чтобы никак не повлиять на результаты эксперимента.

В начале эксперимента студенты были проинформированы о его целях и задачах, получили устные инструкции о том, как следует изучать предлагаемый текст, и листочки-памятки с указанием вопросов, на которые предстоит ответить.

Студентам был дан месячный срок на изучение романа.

4.2 Интерпретация результатов опроса по анализу структуры текста детективных произведений А. Кристи и оценке уровня напряжённости сюжета на разных его участках

В процессе анализа материалов выяснился троякий подход студентов к анализу данного произведения: **поверхностный, углублённый и детальный**. При **поверхностном** анализе студенты выделяли введение, криминальные моменты, следствие по делу и момент раскрытия преступления. При **углублённом** подходе студенты структурировали криминальную составляющую сюжета, оценивая значимость каждого из криминальных эпизодов и характеризуя влияние следственных действий на смысловую структуру сюжета произведения. При **детальном** подходе в поле зрения студентов попали события, относящиеся как к криминальной, так и к некриминальной ветвям развития сюжета. Следует отметить, что все респонденты произвели количественную оценку интенсивности своих эмоциональных реакций на воспринимаемый текст, снабдив их графиками изменения интенсивности реакций. Вместе с тем, только студенты, проделавшие **углублённый** и **детальный** анализ текста, представили тексты, аргументирующие выбор значимых для развития сюжета референциальных точек. В общем массиве ответов, реакции, отражающие различный подход к анализу текста распределились следующим образом:

Таблица 2.

Объём реакций, отражающих поверхностный, углублённый и детальный уровни анализа текста романа

Тип анализа	Количество реакций	% соотношение к общему массиву реакций
поверхностный	30	30%
углублённый	50	50%
детальный	20	20%

При поверхностном анализе текста количество выделенных респондентами референциальных точек колебалось от 4 до 9. Наибольшее представительство получила структура из 5 точек (14 ответов, что составляет 47%), наименьшее - 4-х компонентная структура (3 ответа, что составляет 10%). В рамках **углублённого** анализа были выделены структуры, состоящие из 5, 6, 8 и 9 референциальных точек. В группе доминировала 9-ти компонентная структура, представленная 35 ответами, что составило 70% от общего количества ответов. Далее следуют 5-и и 8-и компонентные структуры (16% и 12% ответов соответственно). 6-компонентная структура представлена **единичным** ответом, что составило 2% от общего числа реакций. В рамках **детального** анализа определены структуры из 8, 9, 12, 13, 17, 18, 21, 22 и 35 референциальных точек. Здесь самой многочисленной оказалась группа из ответов, в которых было выделено 9 значимых компонентов (35% от общего количества ответов), а наименее представленной оказалась 35-компонентная структура, указанная в **единичном** ответе, что составляет по 5% от общего объёма реакций.

Рассматривая **поверхностный** анализ текста, в котором были выделены всего 4 референциальные точки, мы увидели, что респонденты отметили для себя, как значимые, только такие моменты произведения, как введение, момент совершения преступления и эпилог, т.е. в своих оценках они опирались на **пресуппозиционные** знания,

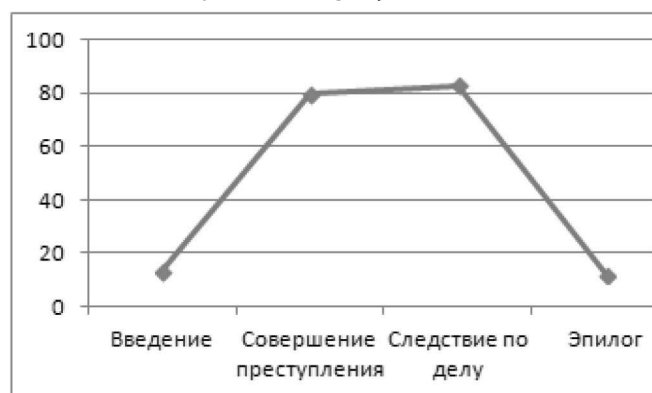


Рис. 1. Изменение интенсивности эмоциональных реакций респондентов, проделавших поверхностный анализ текста, выделивших 4 значимых компонента в нём

полученные из школьного курса по анализу художественных текстов, так как данная структура очень близка классической, трёхкомпонентной. Кроме того, здесь проявилась селективность в отборе воспринимаемого материала в пользу криминальной линии произведения. На основании корреляции между ответами в данной подгруппе по количеству выделенных элементов, мы смогли построить следующий график динамики изменения интенсивности реакций на воспринимаемый текст, используя **средние значения** уровня эмоциональной реакции в каждой из выделенных референциальных точек:

В группе 5-компонентных структур сюжета произведения, мы выяснили, что здесь при сохранении общей тенденции к **селективности** анализируемого материала в пользу криминальной линии произведения, студенты проявили большее внимание к процессу следствия, дифференцировав в нём моменты, относящиеся собственно к работе по анализу фактов и момент изобличения преступника. Здесь, как и в предыдущем случае, происходит проявление тенденции к **компрессии** воспринимаемого материала. В данном случае на основании средних значений мы получили следующий график:

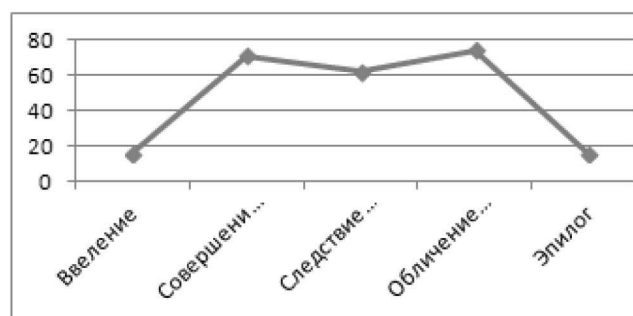


Рис. 2. Изменение интенсивности эмоциональных реакций респондентов, проделавших поверхностный анализ текста, выделивших 5 значимых компонентов в нём

В структуре из 9 компонентов просматривается не только общая для данной группы селективность материала в пользу криминальной линии, но и большее внимание респондентов к содержанию текста. Так, ими были выделены и отдельно оценены разнообразные криминальные эпизоды, а также отдельно восприняты и оценены элементы следствия. Высокие оценки интенсивности эмоциональной реакции на эпизоды убийства (в диапазоне 60-64%) можно объяснить проявлением **эмпатии** реципиентов текста по отношению к жертвам, а также оценкой вклада каждого из данных событий в общую смысловую ткань произведения. Разделение процесса следственной деятельности на работу на начальном этапе и на последующее объединённое расследование всех криминальных случаев в романе показывает привлечение реципиентами текста пресуппозиционных правовых знаний.

Таким образом, при рассмотрении поверхностного анализа текста детективного произведения мы можем выделить следующие применяемые ими стратегии: использование пресуппозиции, эмоциональной и аксиологической оценки содержания текста, сравнительный анализ событий с точки зрения их смысловой значимости для сюжета произведения.

На уровне **углублённого** анализа в некоторых случаях наблюдается применение тех же стратегий, что и при поверхностном анализе. В частности, отмечается **селективность** материала в пользу криминальной линии при построении структуры из **5** компонентов – в данном случае график совпал по конфигурации с построенным при поверхностном анализе текста. В **8** компонентной структуре просматривается более детальный подход к изучению криминальной линии романа. Следует отметить, что разнообразие выбранных студентами значимых компонентов текста не позволили нам построить график динамики эмоциональных реакций по усреднённым значениям активности реагирования.

При **детальном** анализе текста романа имеет место значительное разнообразие выделяемых респондентами значимых компонентов текста. Была отмечена корреляция между количеством выделяемых значимых компонентов текста и уровнем сложности и разнообразия применяемых реципиентами текста стратегий. В частности, наряду с аксиологической оценкой и использованием пресуппозиции, присутствует аспект построения *ассоциативной связи* между событиями.

Итак, мы видим, что при восприятии содержания текста произведения респонденты использовали такие стратегии как: **пресуппозиция, аксиологическая и эмоциональная оценка событий, селективность и компрессия** при восприятии материала. Также наряду с ними проявляются тенденция к **дискретности**, повышенной **рациональности** и **ассоциативности** в восприятии текстовых элементов.

4.2.1 Замечания о ходе движения сюжетного времени в романе

В своих ответах респонденты, проделавшие углублённый и детальный анализ текста, отметили связь между характером развития сюжета и движением сюжетного времени в нём. Респондент А.Ш. написала: «Здесь есть два типа движения времени. У полиции оно хоть и, как в жизни, идёт вперёд, в том, что касается дела, оно никуда не движется. Всё за них делает Осборн. Он возвращает их в тот день, когда погиб Отец Гормон, своими письмами и свидетельствами. Марк Истербрук постоянно движется вперёд. Только в середине романа Марк объединяет усилия с полицией, и они вместе начинают движение из настоящего в прошлое, в события

со всеми людьми из списка, к завершению романа. Тут у них как бы совместное какое-то время появляется. А потом, в конце, время постоянно идёт вперёд».

Некоторые из респондентов указывали на связь между применением автором романа конкретных грамматических форм времени и восприятием интенсивности и скорости движения времени. В частности, респондент Т.Д. отметил связь между употреблением автором романа времени Present Indefinite и медленной визуализацией событий в некоторых отрывках текста: «В сцене драки в кафе, где много Present Indefinite, возникает ощущение, что смотришь фильм с раскадровкой. Мне показалось, что это из-за того, что это время всегда описывает единичные действия. Вот: “Suddenly they were screaming at each other. One girl slapped the other’s face, the second dragged the first from her chair. They fought each other like fish-wives, screaming abuse hysterically.”[22, с.22] Факты визуализации и изменения интенсивности движения времени отметили **30%** принявших участие в опросе респондентов. Большинство из них также увязывали свои ощущения с употреблением автором конкретных видовременных форм глагола.

Выводы

В результате проделанного нами исследования мы получили следующие результаты:

1. При восприятии текста большинство респондентов применяли стратегии селективности и компрессии изучаемого текстового материала, аксиологической оценки событий и сравнительный подход в оценке их значимости для смысловой структуры текста. Наряду с ними на характер интенсивности эмоциональной реакции влиял фактор наличия или отсутствия у респондентов пресуппозиционных правовых знаний.
2. При рассмотрении структуры сюжета произведения в языковом сознании воспринимающей его личности её состав может значительно отличаться от классического, так как привлекаемые для восприятия текста эмоционально-интеллектуальные стратегии уникальны для каждого реципиента. Представленные нашими респондентами ответы показали, что в ней может находиться до **35** значимых компонентов.
3. Сознание языковой личности воспринимает взаимосвязь между содержанием текстовых элементов произведения и характером движения сюжетного времени в них. Также оно отмечает разнонаправленный характер движения времени в произведении в целом и движение «времени героя» (см. реакцию респондента А.Ш. выше) и фиксирует связь между образностью произведения, вызывающей эффекты визуализации, для которых характерна специфическая скорость движения

сюжетного времени, и употреблением конкретных грамматических форм времени.

Заключение

Проведённое нами исследование показывает, что для понимания и изучения движения художественного

времени в произведении необходимо сочетать изучение структуры произведения с изучением эмоциональных реакций реципиентов на предъявляемый текст, т.к. использование данного метода позволяет создавать относительно объективную картину восприятия развития сюжета во времени, оценивать уровень его сложности и напряжённости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адмони В.Г. Система форм речевого высказывания. – СПб., 1994. – С. 130.
2. Андрианова Ю.Г. Движение времени в произведениях англоязычной детективной прозы // Вестник Башкирского Государственного Университета – Уфа: РИЦ БашГУ, 2018 – С. 457-461
3. Андрианова Ю.Г. Выбор методики психолингвистического анализа смысловой и сюжетной структуры произведения художественной литературы // Межкультурная ↔ интракультурная коммуникация: теория и практика обучения и перевода – Уфа: РИЦ БашГУ, 2018. – С.30-35
4. Аюшева Н.Н., Кушueva Т.Н. Способ расчета весовых коэффициентов вершин семантической сети научного текста // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6-3. – С. 626-630; [Электронный ресурс] URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30087> (дата обращения: 04.11.2018)
5. Бабенко Л.Г., Васильев И.Е., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. - Екатеринбург, 2000. – 533 с.
6. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности. Проблема отношения автора к герою // Эстетика словесного творчества – М.: Искусство, 1979-325с.
7. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – С.234-407.
8. С.П. Белокурова Словарь литературоведческих терминов [Текст] URL:<http://gramma.ru/LIT/?id=3.0> (дата обращения:25.04.2020)
9. Березин И.С. Практические способы построения выборки в измерениях и опросах – [Текст] – URL: <http://www.elitarium.ru/issledovanie-vyborka-reprezentativnost-dostovernost-doveritelnyj-interval-formuly/> - Дата обращения 21.10.2018
10. Волков Ю.Г., Добренёв В.И., Нечипуренко В.Н., Попов А.В.. Социология: Учебник / Под ред. проф. Ю.Г. Волкова. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Гардарики, 2003. — 512 с
11. Вольский Н.Н. Легкое чтение. Работы по теории и истории детективного жанра. Новосибирск, 2006 - с. 5-126
12. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. - М., 1998г.- 235с.
13. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации – М., 1982 -326с.
14. Лещенко А.В. Анализ интеллективных триггеров напряжённости (на материале криминальных рассказов А. Кристи) - [Текст] - URL https://revolution.allbest.ru/languages/00840991_0.html#text (дата обращения:25.04.2020)
15. Маркулан Я. Зарубежный кинодетектив. Опыт изучения одного из жанров буржуазной массовой культуры. - Л.: Искусство, 1975. – с. 6-50.
16. Новиков А.И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики - 2003 - №1 – С.64-76
17. Пешкова Н.П. Психолингвистика текста: курс лекций / Н.П. Пешкова – Уфа: РИЦ БашГУ, 2015. - 148с.
18. Пешкова Н.П. Типология текста: психолингвистический аспект (на материале научных, научно-популярных и технических текстов) – Уфа: РИЦ БашГУ, 2015 – 269 с.
19. Теплых Р.Р. Концептосфера английских и русских детективов и их языковое представление: Диссертация канд. филол. наук Уфа, 2007-181с.
20. Тураева З.Я. Категория времени. Время художественное и время грамматическое. - М., 1979 – 219с.
21. Шпар Е.В. Базовые категории текста: когнитивный аспект представления связности. – Уфа, Рио БашГУ, 2006. – 258 с.
22. <http://www.blog.anketolog.ru> - Режим открытого доступа – Дата обращения 23.06.2019
23. Cawelty J.G. Adventure, Mystery and Romance: Formula Stories as Art and Popular Culture. Chicago, 1976. -286p.
24. Agatha Christie The Pale Horse - СПб.: Каро, 2009-320с.

© Пешкова Наталья Петровна, Андрианова Юлия Геннадиевна (yuliya-andrianov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭМОЦИЯ «РАДОСТЬ» В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКИХ ОНЛАЙН-СМИ)

EMOTION "JOY" IN A PUBLIC TEXT (BASED ON THE GERMAN ONLINE MEDIA)

**M. Rusaeva
N. Baranova**

Summary: The article presents an analysis of one of the basic emotions - the emotions of joy- in the discourse of the modern German-speaking online media. The main ways of representation of the joy in the German publicistic text are considered in the article with the search and the analysis of the most common means of its language representation. In particular, the main way of linguistic representation of this emotion appears lexical item «sich freuen». In this case, the main text-building model of the transfer of emotion is the introduction of direct speech in the text. Celebrities most often act as a translator of emotions. The main emotions acting as a correlate of joy are "wonder", "contentment", "pacification", "anticipation", "dreaminess", "inspiration". The high intensity of emotions is often emphasized.

Keywords: basic emotions, joy, described emotion, invoked emotion, emotiveness, journalistic text.

Русаева Мария Михайловна

К.филол.н., доцент, Всероссийский государственный университет юстиции Средне-Волжский институт (Саранск)

marijaru@mail.ru

Баранова Наталья Александровна

К.филол.н., доцент, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (Архангельск)

n.baranova@narfu.ru

Аннотация: В статье представлен анализ одной из базовых эмоций – эмоции «радость» – в дискурсе немецкоязычных онлайн – СМИ. В ней рассматриваются основные способы её выражения в публицистическом тексте, приводятся примеры языковых средств, используемых для репрезентации данной эмоции из современных немецкоязычных онлайн-источников. В частности, основным вербальным способом её выражения является глагол «sich freuen», а также производные от него. При этом основной текстопостроительной моделью передачи эмоции является введение прямой речи, через прямое цитирование или конструкции передачи «косвенной» речи. В роли транслятора эмоций наиболее часто выступают знаменитости. В качестве основных эмоций, выступающих коррелятом радости, в текстах СМИ встречаются «удивление», «удовлетворение», «умиротворение», «предвкушение», «мечтательность», «вдохновение». Нередко подчеркивается высокая интенсивность эмоции.

Ключевые слова: базовые эмоции, радость, описываемая эмоция, возбуждаемая эмоция, эмотивность, публицистический текст.

В современном мире наблюдаются изменения во всех сферах человеческой жизни, переход к цифровизации социального взаимодействия, уход в виртуальность «живого» общения, развитие информационного общества, попытки создать искусственный интеллект. Вышеперечисленные изменения породили ряд проблем, связанных с неумением и нежеланием людей общаться, что некоторые ученые связывают с недостаточным развитием, в частности, у молодых людей так называемого «эмоционального интеллекта» [1]. Параллельно с этим мы можем наблюдать повышения уровня «эмоциональности» в медиадискурсе. Это связано, прежде всего, с усилением прагматической функции публицистического текста, а именно возможностью влиять на общественное мнение. Большое внимание при этом уделяется приёмам, направленным на психологические реакции индивидов. Как известно, самым проверенным и безошибочным методом воздействия на человеческое сознание продолжает оставаться обращение к эмоциям и чувствам реципиента [6, с. 32].

СМИ влияют на настроения аудитории, порождая не

только личные, но также политически и общественно значимые эмоции и чувства: скептицизм, цинизм, апатию, отчужденность, страх, покорность или же, наоборот, интерес, доверие, согласие, воодушевление, оптимизм, энтузиазм и т.д. При этом отсутствие «эмоционального интеллекта» делает человека мишенью для всякого рода манипуляций. Таким образом, актуальность данного исследования определяется, с одной стороны, необходимостью тщательного изучения эмоционального потенциала публицистического текста как субъекта влияния на общественное мнение. С другой стороны, современный медиатекст выступает в роли транслятора общечеловеческого опыта, в том числе и эмоционального [11, с. 242]. По мнению С.В. Ионовой, «индивидуальные эмоциональные переживания являются живым источником формирования национального и общечеловеческого опыта, устойчивость и узнаваемость эмоциональных смыслов, в свою очередь, обеспечивается за счет существования социального ядра эмоций - единых для всех представителей данной культуры образцов, стереотипов эмоциональных ситуаций и реакций на них [2, с. 5-6]. Следовательно, анализ эмоциональной составляющей

публицистического текста будет способствовать выявлению специфических черт, присущих современной культуре.

На данный момент существует множество работ, посвященных изучению эмоций, о чем свидетельствуют многочисленные современные публикации на эту тему: С.В. Ионова [2,3,4], А.С. Кондина, Е.В. Пастухова [5], И.Н. Крутова [6], Т.А. Скотникова [7], Е.С. Смахтин, Д.Г. Васьбиева, О.А. Калугина [9], Е.В. Чупракова, Е.С. Попова [12], В.И. Шаховский [13, 14] и др. Однако, несмотря на пристальное внимание лингвистов к проблеме эмотивности текста, она все же остается до сегодняшнего дня одной из наиболее “размытых” областей исследования, которая и по сей день распределяется между стилистикой, семантикой и прагматикой речи [8, 10, с. 222]. Действительно, можно констатировать, что многие вопросы остаются открытыми, а понятийный аппарат лингвистики эмоций до сих пор не сформирован.

Применительно к языку принято употреблять термин «эмотивность», тогда как «эмоциональность» принято относить к области психологии. Наиболее точное определение «эмотивности» дано профессором В.И. Шаховским, который понимал под ним «имманентно присущее языку семантическое свойство выражать системой своих средств эмоциональность как факт психики, отраженные в семантике языковых единиц социальные и индивидуальные эмоции» [13, с. 24]. Вслед за С.В. Ионовой мы считаем, что «эмотивность» слишком широкое понятие, чтобы ограничиваться лишь лексическим и синтаксическим уровнем языка [3, с. 126], поскольку требуется учёт экстралингвистических факторов, лингвокультурологических аспектов, а также применение методов когнитивного анализа текста. В данной статье речь пойдет об эмотивности публицистического текста.

Говоря об «эмотивности» на текстовом уровне, следует разграничить такие понятия как «описываемая эмоция» (described emotion) и «возбуждаемая эмоция» (invoked emotion) [27]. Как уже было сказано выше, поскольку данное исследование не ограничивается лексико-семантическим уровнем, то нас интересуют не столько средства экспрессии, сколько то, как описываются сами эмоции в тексте, в каких ситуациях, кем продуцируются, для каких целей. В качестве объекта для анализа мы решили ограничиться базовыми эмоциями

На данный момент в современной психологической науке нет единой точки зрения относительно того, какие эмоции стоит относить к базовым. В результате разные авторы включают в перечни базовых эмоций разное их количество и зачастую – такие состояния, которые другие теоретики вообще не рассматривают как эмоции [7, с. 44]. Однако, из всей эмоциональной палитры можно выделить лишь несколько таких, которые присутствуют

почти во всех основных перечнях базовых эмоций – радость, гнев, печаль и страх [7, с. 46]. В данной статье речь пойдет об одной из них, а именно о «радости».

Наиболее часто в публицистических текстах для выражения радости используется лексема «Freude - радость» или «sich freuen» - «радоваться». Что касается тематики публикаций, в которых данная эмоция упоминается, то, её условно можно поделить на следующие группы: радость от снятия карантинных ограничений, маленькие радости в условиях карантина, не связанные с пандемией темы – радости в спорте, частные радости известных людей.

Начало исследования было положено в феврале, когда тема пандемии не была столь актуальна. В то время эмоция «радость» появлялась в СМИ преимущественно в связи со спортивными событиями. Например: «Der 23-Jährigen genügte beim Finale am Königssee ein zweiter Platz hinter Teamkollegin und Überraschungssiegerin Anna Berreiter (Berchtesgaden). «Ich kann es noch gar nicht fassen. Ich freue mich riesig», sagte Taubitz»[18]. В данном примере эмоция радости передается с помощью лексемы «sich freuen» в 1 лице ед. ч. – «Ich freue mich riesig». Автор статьи использует включение в текст прямой речи, таким образом, персонализируя эмоцию. Нужно отметить, что данный прием довольно распространен. Это связано с антропоцентричностью эмоциональной сферы, ее субъективным характером. В связке с глаголом используется прилагательное «riesig», придающее крайнюю степень интенсивности эмоциональному переживанию. Еще один пример свидетельствует о распространенности эмоционального компонента именно среди публицистических текстов спортивной тематики: «Eine 16.8 auf dem C3 fühlt sich besonders und schnell an», sagt er. «Wir sind positiv geschockt, wie schnell wir sind. Ich freue mich darauf, das auf allen Strecken zu spüren. Das zaubert ein Lächeln auf mein Gesicht»[15] Здесь опять мы видим прямую речь и крайнюю степень интенсивности эмоционального переживания радости, выраженную с помощью словосочетания «positiv geschockt». Интересна в данном примере и отсылка к описанию невербального выражения эмоции радости – «Das zaubert ein Lächeln auf mein Gesicht». В связке позитивного радостного эмоционального фона данной статьи идут также такие слова маркеры как «äußerst zufrieden», «ein Lächeln im Gesicht», «glücklich», «Zuversicht» - «McLaren ist mit seinen Testfahrten äußerst zufrieden, Carlos Sainz hat ein Lächeln im Gesicht: Reichen die Fortschritte im Team wieder zu Rang vier? Bei McLaren herrscht nach den Formel-1-Testfahrten in Barcelona große Zuversicht. «Wir sind sehr glücklich, wie der Test für uns lief», sagt Teamchef Andreas Seidl»[15].

Следует подчеркнуть, что довольно часто в текстах подчеркивается высокая степень интенсивности эмоции радости. В основном это выражается при помощи

сказуемого с соответствующим прилагательным в роли обстоятельства действия с яркой эмоциональной коннотацией: «Auf die ELMS und die 24 Stunden von Le Mans freue ich mich wahnsinnig. Le Mans ist der Hammer»[21], «Ich freue mich riesig. Das ist wieder eine Riesenchance», sagte der 24-Jährige den Eishockey News»[19], «Das ist wunderschön. Ich freue mich riesig, die Kugel gleich in der Hand zu halten»[24]. Таким образом, эмоция «радости» в публицистических текстах спортивной тематики, подаётся в субъектной форме, персонифицировано, а именно принадлежит конкретным людям. Имеется указание на высокую степень её интенсивности. Поводом для радости служат спортивные достижения, надежды на будущие победы в складывающихся на данный момент удачных обстоятельствах.

Однако, эмоция радости продуцируется не только спортсменами. В публицистических текстах в качестве субъекта, чьи эмоции передаются, могут выступать и политики, и звезды шоу-бизнеса, и простые обыватели. Например: «Der US-Botschafter in Deutschland, Richard Grenell, wird der geschäftsführende Geheimdienstkoordinator im Weißen Haus. Das teilte US-Präsident Donald Trump am Mittwochabend (Ortszeit) über Twitter mit. «Rick hat unser Land äußerst gut repräsentiert, und ich freue mich darauf, mit ihm zu arbeiten», schrieb Trump dazu»[17]. Стоит отметить, что американский президент довольно часто цитируется, при этом в его высказываниях много эмотивных лексем, нередко передающих радость: «Ich freue mich darauf, mit dem indischen Volk zusammen zu sein», sagte Trump am Sonntag vor seiner Abreise in Washington»[25], «Der US-Präsident schrieb am Samstagabend (Ortszeit Washington) auf Twitter: «Ich für meinen Teil freue mich, dass er wieder da ist und es ihm gut geht!» Trump setzt auf sein gutes Verhältnis zu Kim, um die derzeit stockenden Verhandlungen über Nordkoreas Atomwaffenprogramm wieder fortsetzen zu können [23]. Как мы видим из данных примеров, эмоция радости, также представлена глаголом *sich freuen* и передана от первого лица единственного числа, однако, по большей части цитируется твиттер американского президента, а не устная речь.

В речи немецких политиков также имеется эмоциональный компонент. Например, приводится высказывание Ulrike Liedtke: «Landtagspräsidentin Ulrike Liedtke sagte, sie freue sich, dass alle Abgeordneten dauerhaft vollzählig im Plenarsaal sitzen könnten» [22]. Как мы видим, в данном примере используется косвенная речь и глагол «*sich freuen*» в форме конъюнктива. «Die täglichen Neuinfektionen lägen bundesweit zum Teil nur noch im dreistelligen Bereich, sagte Merkel. Die Zahlen seien „sehr erfreulich“» - опять же встречаем форму конъюнктива, однако, эмоция обезличена.

Следует подчеркнуть, что когда речь идет об опи-

сываемых эмоциях, основным способом введения их в публицистический текст, как уже было сказано выше, является прямая или косвенная речь, а также цитирование твиттера или других социальных сетей. Например: «Ich freue mich ja, dass sich die CSU und Erwin Schneider vom echten Kenner-Köner-Kämpfer in ihrem Landratswahlkampf inspirieren lässt! Diesen Satz hat Dr. Wolfgang Heubisch (FDP), Landtagsvizepräsident und ehemaliger Wissenschaftsminister, auf seiner Facebook-Seite gepostet»[22].

Звезды шоу-бизнеса также выражают свои эмоции на страницах газет. Так, например, немецкая певица Лена Мейер, вспоминая свою победу на Евровидении, говорит: «Sie könne «bis heute nicht richtig begreifen, was mir da passiert ist», schildert sie ihre Erfahrungen bei ESC in Oslo vor zehn Jahren. «Ich fühle mich überfordert, immer noch. Es ist natürlich cool und toll, ich freue mich darüber, und ich bin dankbar. Aber manchmal sehe ich diese Bilder und denke: Das kann nicht ich gewesen sein. Es fühlt sich an wie ein anderes Leben.»[20] В данном примере мы находим много различных эмоциональных маркеров: «überfordert», «cool und toll», «dankbar». Интересен тот факт, что все они связаны с эмоцией «радость». В смысловом плане также примешивается чувство «удивления» - «bis heute nicht richtig begreifen, was mir da passiert ist» / «Das kann nicht ich gewesen sein. Es fühlt sich an wie ein anderes Leben». Снова встречаем прямую речь, персонифицированную передачу – выражение эмоций происходит в первом лице, единственного числа, конъюнктив.

Однако, в текстах СМИ описываются не только эмоции знаменитостей, хотя в количественном соотношении их всё-таки и больше, но и эмоции обывателей. Так, например, в статье газеты *Reihnische Post* описываются эмоции 8-летней девочки, празднующей лишь второй в жизни свое день рождения, поскольку он у неё приходится на 29 февраля: Am Tag selbst bekommt Alva Besuch von ihrem Uropa. Darauf freue sie sich besonders. „Die Familie hebt mich immer mit einem Stuhl hoch. Ich freue mich auf die Geschenke und den Kuchen“, sagt Alva [16]. Опять встречаем форму конъюнктива и прямую речь от первого лица. Героиня публикации радуется, что в гостях был дедушка, подаркам и пирогам.

Пандемия внесла свои коррективы, в том числе и в темы публикаций СМИ. И на их страницах появилось больше статей о таких «простых» радостях, как в вышеприведенном примере.

Например, в газете «*Neue Zuercher Zeitung*» описываются «маленькие» радости карантинной жизни (12): «Vor allem auch der Stuhl, auf dem ich sitze. Ein Tessiner Stuhl mit einer Sitzfläche aus geflochtenem Stroh, und allein schon, dass er aus Kastanienholz gefertigt sein soll, lässt mich zwischenhinein von engen Tälern, kleinen Dörfern

und Häusern mit steinernen Dächern träumen. Und auch wenn das etwas eigenartig klingt: Ich freue mich jeden Morgen auf diesen Stuhl. Wenn ich auf ihm sitze, glaube ich etwas von der Rauheit des Tessins zu spüren. Ich denke an Küchen mit russgeschwärtzten Kaminen und stelle mir vor, wie es wäre, Polenta zu kochen oder Marroni zu rösten, statt Artikel zu redigieren und Mails zu schreiben. Ich glaube, weder Jack Kerouac noch Charles Bukowski waren je im Tessin. Aber an meinem Stuhl hätten sie ihre Freude gehabt»[26]. В данном примере объектом радости является стул, но стул не сам по себе, как красивый предмет мебели, а как источник для вдохновения, поэтому в качестве того, кто, по мнению автора, мог бы разделить с ней эту радость, называются писатели Джек Керуак и Чарльз Буковски. Основой для вдохновения служит то место, где был произведен данный стул, а именно местечко Тессин в итальянской части швейцарских Альп. Перед нами предстает целый ассоциативный ряд, порожденный его происхождением - engen Tälern, kleinen Dörfern und Häusern mit steinernen Dächern, Küchen mit russgeschwärtzten Kaminen, Polenta, Marroni... И во всем этом многообразии образов читается умиротворение тихой жизни. Таким образом, эмоция «радость» связывается с чувством покоя от простой «сельской» «уютной» «домашней» жизни в единении с природой. В языковом плане интересен прием противопоставления: «Polenta zu kochen oder Marroni zu rösten, statt Artikel zu redigieren und Mails zu schreiben». Городская суета противопоставляется сельскому покою. Также используется

конъюнктив, но в данном случае не для передачи прямой речи, а для выражения нереального, но желаемого: «Ich glaube, weder Jack Kerouac noch Charles Bukowski waren je im Tessin. Aber an meinem Stuhl hätten sie ihre Freude gehabt.». Однако, учитывая то, каких именно писателей приводит автор, понимаешь, что кроме «простой» жизни без суеты, к эмоции «радость» привносится еще и дух свободы.

Таким образом, можно прийти к следующим выводам. В публицистических текстах эмоция «радость» встречается довольно часто. Основным вербальным способом её выражения является глагол «sich freuen», а также производные от него. При этом в тексте почти всегда есть агенс. В качестве основного актора выступает 1 лицо, единственное число. Основной текстопостроительной моделью передачи эмоции является введение прямой речи, через прямое цитирование или конструкции передачи «косвенной» речи. В роли транслятора эмоций выступают знаменитости: спортсмены, политики, представители шоу-бизнеса. Объектом радости становятся какие-то знаковые события жизни в основном связанные с карьерой или профессиональной деятельностью. Объектом радости обывателей являются «обычные» вещи. В качестве основных эмоций, выступающих коррелятом радости, в текстах СМИ встречаются «удивление», «удовлетворение», «умиротворение», «предвкушение», «мечтательность», «вдохновение». Нередко подчеркивается высокая интенсивность эмоции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкова М.Н., Мешкова Н.В. Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2018. Том 7. № 2. С. 49-59. URL: <https://psyfactor.org/lib/emotional-intellect-2.htm> (дата обращения: 14.03.2020).
2. Ионова С.В. Актуальные проблемы лингвистики текста // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Вып. 11. Сб. науч. тр. Владикавказ, 2009. – С. 122-127.
3. Ионова С.В. Лингвистика эмоций - наука будущего [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. 2019. №1 (134). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvistika-emotsiy-nauka-buduschego> (дата обращения: 14.03.2020).
4. Ионова С.В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема. Автореф. дис. ...канд.филол.наук. Волгоград. 1998. 14 с.
5. Кондина А.С., Пастухова Е.В. Проявление эмоционального интеллекта как существенный признак нарративизации вторичной языковой личности [Электронный ресурс] // Верхневолжский филологический вестник. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-emotsionalnogo-intellekta-kak-suschestvennyy-priznak-narrativizatsii-vtorichnoy-yazykovoy-lichnosti> (дата обращения: 14.03.2020).
6. Крутова И.Н. Заголовок публицистического текста как формирующий регулянт эмотивно-дискурсивного пространства // Гуманитарные исследования. 2018. № 4(68). С. 32-36.
7. Овсянникова В.В. К вопросу о классификации эмоций: категориальный и многомерный подходы [Электронный ресурс] // Финансовая аналитика: проблемы и решения. 2013. №37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-klassifikatsii-emotsiy-kategorialnyy-i-mnogomernyy-podhody> (дата обращения: 09.03.2020).
8. Скотникова Т.А. Фразеологические обороты как средство реализации эмотивности немецкоязычных газетно-публицистических текстов на правовую тематику // Филологические науки. Вопросы теории и практики – Тамбов: Грамота, 2020. Том 13. Выпуск 1. С. 222-225.
9. Смахтин Е.С., Васьябиева Д.Г., Калугина О.А. Особенности вербализации эмоций в публицистических текстах экономической направленности [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №4-2 (82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-verbalizatsii-emotsiy-v-publitsisticheskikh-tekstakh-ekonomicheskoy-napravlennosti> (дата обращения: 14.03.2020).
10. Телия В.Н. Человеческий фактор в языке: языковые механизмы экспрессивности / Ин-т языкознания. М.: Наука, 1991. 214 с.
11. Цыбульская М.П. Эмотивность в современных медиатекстах (гендерный аспект) [Электронный ресурс] // Роль женщины в развитии современной науки

- и образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 17–18 мая 2016 г., Минск / БГУ; редкол.: И.В. Казакова, А.В. Бутина, И.В. Олюнина. – Минск: БГУ, 2016. С. 241-244. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/195239> (дата обращения: 14.03.2020).
12. Чупракова Е.В., Попович Е.С. Особенности репрезентации категории эмотивности в английском публицистическом тексте [Электронный ресурс] // Общество и право. 2014. №2 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-reprezentatsii-kategorii-emosivnosti-v-angliyskom-publitsisticheskom-tekste> (дата обращения: 14.03.2020).
 13. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: монография. М.: Гнозис, 2008. 416 с.
 14. Шаховский, В.И. Эмоции как объект исследования в лингвистик [Электронный ресурс] // Вопросы психолингвистики. – 2009. – №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsii-kak-obekt-issledovaniya-v-lingvistike> (дата обращения: 14.03.2020).
 15. «Sind positiv geschockt»: McLaren auch ohne Topzeiten Spitze des Mittelfeldes? Motorsport. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.motorsport-total.com/formel-1/news/sind-positiv-geschockt-mclaren-auch-ohne-topzeiten-spitze-des-mittelfeldes-20022903> (дата обращения: 14.03.2020).
 16. Am Schalttag geboren. Achtjährige feiert zweiten Geburtstag. Rheinische Post. [Электронный ресурс]. – URL: https://rp-online.de/nrw/staedte/geldern/alva-verheyen-aus-geldern-wurde-im-schaltjahr-geboren_aid-49053691 (дата обращения: 14.03.2020).
 17. Donald Trump: Richard Grenell wird neuer Geheimdienstkoordinator von US-Präsident. Spiegel. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.spiegel.de/politik/ausland/richard-grenell-bisheriger-us-botschafter-in-berlin-wird-geheimdienstkoordinator-a-0d16dd38-4c13-4603-a1fb-efeda1e4e014> (дата обращения: 14.03.2020).
 18. Doppelsieg für deutsche Rodler: Taubitz setzt Serie fort. IDOWA. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.idowa.de/inhalt.weltcup-am-koenigssee-doppelsieg-fuer-deutsche-rodler-taubitz-setzt-serie-fort.d2779bb0-95f7-4b05-9599-97bdefdd3bd5.html> (дата обращения: 14.03.2020).
 19. Kahun nach Buffalo-Wechsel: «Das ist wieder eine Riesenchance». Yahoo Nachrichten. [Электронный ресурс]. – URL: <https://de.sports.yahoo.com/news/kahun-buffalo-wechsel-riesenchance-053100958.html> (дата обращения: 14.03.2020).
 20. Lena Meyer-Landrut über Raab und den ESC: «Ich fühle mich überfordert, immer noch». YahooNachrichten. [Электронный ресурс]. – URL: <https://de.nachrichten.yahoo.com/lena-meyer-landrut-%C3%BC-raab-104817103.html> 77734 (дата обращения: 14.03.2020).
 21. Pionierin Flörsch: Das ist mein Formel-1-Plan. Yahoo Nachrichten. [Электронный ресурс]. – URL: <https://de.sports.yahoo.com/news/pionierin-fl%C3%B6rsch-formel-1-plan-180900071.html> (дата обращения: 14.03.2020).
 22. Politik hinter Plexiglas im Brandenburger Landtag. Berliner Zeitung. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.berliner-zeitung.de/mensch-metropole/merkel-keinerlei-erhoehungen-von-abgaben-und-steuern-geplant-ii.77734> (дата обращения: 14.03.2020).
 23. Rückkehr von Kim Jong Un Donald Trump: «Freue mich, dass er wieder da ist». RTL [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.rtl.de/cms/donald-trump-freue-mich-dass-er-wieder-da-ist-4534505.html> (дата обращения: 14.03.2020).
 24. aubitz hat Druck ausgehalten. Yahoo Nachrichten. [Электронный ресурс]. – URL: <https://de.sports.yahoo.com/news/deutsche-doppelsitzer-sichern-gesamtweltcup-122019087.html> (дата обращения: 14.03.2020).
 25. Trump rechnet bei Staatsbesuch in Indien mit «Millionen» jubelnder Menschen. YahooNachrichten. [Электронный ресурс]. – URL: <https://de.nachrichten.yahoo.com/trump-rechnet-staatsbesuch-indien-millionen-jubelnder-menschen-213856110.html> (дата обращения: 14.03.2020).
 26. Der Coronavirus-Alltag bringt uns auf neue Gedanken. Neue Zürcher Zeitung. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nzz.ch/feuilleton/der-coronavirus-alltag-bringt-uns-auf-neue-gedanken-ld.1547617> (дата обращения: 14.03.2020)
 27. Ungerer F. Emotions and emotional language in English and German news stories / F. Ungerer // The language of Emotions. – 1997. – P. 307-328.

© Русыева Мария Михайловна (marijaru@mail.ru), Баранова Наталья Александровна (n.baranova@narfu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Andreeva E. – Postgraduate, Lomonosov Moscow State University

Andrianova Yu. – senior lecturer, Ufa state oil technical University; Candidate, Bashkir state University

Aronova M. – Candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer, Ryazan state medical University named after academician I. P. Pavlov

Avdeeva I. – Phd (History), Associate Professor, Russian State Agrarian University- Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Bao Nuan – graduate student, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Baranova N. – Candidate of Philological Sciences, Docent, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov

Belyayeva T. – Lecturer, Russian State Agrarian University- Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazev

Bezik Yu. – Candidate of military Sciences, doctoral student, Church-wide postgraduate and doctoral studies. saints equal-to-the-apostles Cyril and Methodius (Moscow)

Bogatyreva A. – Graduate student, Ingush state University

Bondarenko S. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia

Feopentova S. – Senior Lecturer, Russian State Agrarian University-Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazev

Fu Xuejing – Librarian, Heihe University, China, Heilongjiang Province

Gotovtseva I. – Phd (Biology), Associate Professor, Russian State Agrarian University-Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Ilieva A. – Candidate of philological sciences, associate professor, Birk branch of Bashkir State University, Birk

Our authors

Ivanilova I. – Bauman Moscow State Technical University

Jiang Haibin – associate professor, Institute of Physics, Jilin Normal University, Siping City, Jilin Province, China

Kalashnikova O. – PhD, professor, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Kapustin I. – Senior Lecturer, Russian State Agrarian University- Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Katashev M. – Candidate of Historical Sciences, Budget Scientific Institution Altai Republic «Research Institute altaistics named after S.S. Surazakov»

Khvostova I. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Koljada N. – PhD of Philosophical Sciences, Associate Professor, Southern Federal University, Rostov on Don

Kolosova T. – Candidate of chemical Sciences, associate Professor, Ryazan state medical University named after academician I. P. Pavlov

Komov M. – graduate student, Pacific State University, Khabarovsk

Kornievskaya T. – Senior Lecturer, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Korzyakov V. – Senior Lecturer, Russian State Agrarian University- Moscow Timiryazev Agricultural Academy,

Kravchenko M. – Candidate of Philology, associate Professor, Rostov State Transport University

Kravchenko O. – Candidate of Philology, associate Professor, Rostov State University of Economics

Kuznetsova T. – Teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation

Li Ruomei – teacher, associate professor, Shandong Water Polytechnic, China, Province Shandong, City Rizhao

Наши авторы

Lyamina I. – Senior Lecturer, Russian State Agrarian University- Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Lyamina I. – Senior Lecturer, Russian State Agrarian University-Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazev

Makhmudova S. – Doctor of Philology, Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow

Managarov R. – PhD in Pedagogy, The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Budennovsk

Matjushina V. – The Assistant Professor, MGIMO under the Ministry of Foreign Affairs of Russia, Moscow

Mikhailova Ju. – Candidate of Philological Sciences, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin

Mikhaylov M. – Candidate of Technical Sciences, Assistant professor, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin

Mulyavina E. – Candidate of Sciences, Associate Professor, Tyumen State Institute of Culture

Nikolaev D. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Nikolaeva M. – Senior Teacher, Moscow, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Ning Yanhong – Research Fellow, Heihe University, China, Heilongjiang Province

Omelchenko I. – Candidate of sciences, Tyumen State Institute of Culture

Osipova E. – Southern Federal University, Rostov on Don

Panarina G. – Candidate of Sciences (Pedagogics), Assistant Professor, Bunin Yelets State University

Peshkova N. – Doctor of Philology, Professor, Bashkir state University

Our authors

Poskachina E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Northeast Federal University named after M.K. Ammosov, Yakutsk

Rubtsova D. – Senior lecturer, Peoples Friendship University of Russia

Rumyantseva N. – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Peoples Friendship University of Russia

Rusyaeva M. – Candidate of Philological Sciences, Docent, All-Russian State University of Justice, Middle-Volga Branch (Saransk)

Semenov V. – Candidate of technical Sciences, doctoral student, Far Eastern Federal University, Vladivostok

Song Tao – Graduate student, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

Suslennikova E. – Senior Teacher, Moscow, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Sychev I. – Doctor of biological Sciences, associate Professor, Ryazan state medical University named after academician I. P. Pavlov

Tararyshkin A. – Candidate of medical Sciences, associate Professor, Ryazan state medical University named after academician I. P. Pavlov

Tukhvatulin A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga) Federal University

Uzbekova M. – teacher, Municipal Budget Preschool Educational Institution kindergarten «Ryabinka», Surgut district, p. g. t. Barsovo

Vasilieva A. – postgraduate, Bashkir State University (Ufa)

Yurkevich E. – Doctor of technical Sciences, Professor, Institute of control science of V.A. Trapeznikov Russian Academy of Sciences

Zudaeva V. – Senior Lecturer, East-Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Irkutsk

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).