

ISSN 2223–2982



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

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

**№ 11 2018** (НОЯБРЬ)

Учредитель журнала

Общество с ограниченной ответственностью

**«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**

**Редакционный совет**

В.Л. Степанов — д.и.н., профессор, Институт экономики РАН  
Ю.Б. Миндлин — к.э.н., доцент, МГАВМиБ им. К.И. Скрябина  
П.В. Акулишин — д.и.н., проф., РГУ им. С.А. Есенина  
Э.Н. Алиева — д.филол.н., доцент, независимый эксперт  
А.Ю. Ватлин — д.и.н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова  
Г.И. Воронина — д.п.н., проф., Гуманитарно-социальный институт  
Е.Е. Вяземский — д.п.н., проф., МПГУ  
Н.А. Герасименко — д.филол.н., проф., МГОУ  
Е.Б. Евладова — д.п.н., г.н.с., ИИДСВ РАО  
А.Э. Котов — д.и.н., доцент, С-Петербургский ГУ  
С.К. Лебедев — д.и.н., С-Петербургский институт истории РАН  
П.В. Лизунов — д.и.н., проф., Сев. [Арктический] Федеральный университет им. М.В. Ломоносова  
А.П. Миньяр-Белоручева — д. филол.н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова  
М.В. Михайлова — д. филол. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова  
Я.М. Нейматов — д.п.н., проф., Президент фонда развития инновационных технологий РФ  
Н.О. Осипова — д. филол.н., проф., Московский гум. университет  
В.В. Петрусинский — д.п.н., проф., РАНХ и ГС при Президенте РФ  
Т.А. Печенёва — д.п.н., Белорусский ГУ  
Н.Л. Пушкарева — д.и.н., проф., Институт этнологии и антропологии РАН  
А.Н. Рыжов — д.п.н., проф., МПГУ  
А.И. Савостьянов — д.п.н., проф., МПГУ  
А.С. Сенявский — д.и.н., главный научный сотрудник Института экономики РАН  
М.Ю. Сидорова — д.филол.н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова  
А.М. Сморгчов — д.и.н., проф., РГГУ  
О.Ю. Стрелова — д.п.н., проф., Хабаровский краевой институт развития образования  
В.И. Тюпа — д. филол.н., проф., Институт филол. и истории РГГУ  
Н.М. Щедрина — д. филол.н., проф., МГОУ  
С.Н. Ханбалаева — д. филол.н., преподаватель, МГИМО МИД РФ  
Н.В. Юдина — д. филол.н., проф., ректор Владимирского филиала Финансового университета при Правительстве РФ

**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](mailto:redaktor@nauteh.ru)

<http://www.nauteh-journal.ru>

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

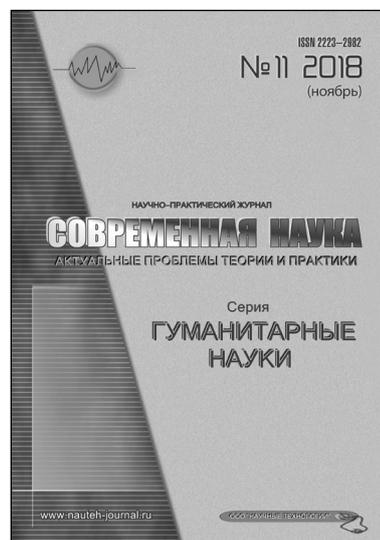
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: *Гуманитарные науки* № 11 ноябрь 2018 г

**Научно-практический журнал**

**Scientific and practical journal**

(БАК - 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



**В НОМЕРЕ:**

**ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ**

Журнал издается с 2011 года.

**Редакция:**

Главный редактор

**В.Л. Степанов**

Выпускающий редактор

**Ю.Б. Миндлин**

Верстка

**А.В. Романов**

Подписной индекс издания  
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015

В течение года можно произвести подписку  
на журнал непосредственно в редакции.

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 20.11.2018 г. Формат 84x108 1/16

Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## История

**Горшков Д. И.** — К вопросу о численности и потерях 111-го линейного пехотного полка Великой армии в период Русской кампании 1812 г

*Gorshkov D.* — Revisiting the incidence and losses of the 111th line infantry Regiment of the Grande Armee during Russian campaign 1812..... 5

**Григорьева Н. А., Хорошенкова А. В.** — Приоритеты государственной политики СССР в области социально-гуманитарного образования в высшей школе в 1960–1970-е гг

*Grigoryeva N., Khoroshenkova A.* — Priorities of the state policy of the USSR in the field of social sciences and humanities education in high school in 1960–1970-ies..... 19

**Далгат Ф. М.** — Русские переселенцы и развитие животноводства Дагестана в конце XIX – начале XX веков

*Dalgat F.* — Russian settlers and livestock development Dagestan in the late XIX – early XX centuries ..... 23

**Задорожная О. А.** — Эволюция высшего органа управления речной компанией Обь-Иртышского водного бассейна в конце XIX – начало XX вв. (на примере «Товарищества Западно-сибирского пароходства и торговли»)

*Zadorozhnyaya O.* — The evolution of the Supreme governing body of the river company Ob-Irtysh water basin in the late XIX-early XX centuries (on the example of «Partnership of the West Siberian shipping company and trade») ..... 28

**Иванов Н. В.** — Тенденции изменений территориальной структуры милиции Чувашии в условиях советской модернизации

*Ivanov N.* — Tendencies of changes in territorial structure changes in the conditions of Soviet modernization..... 35

## Педагогика

**Базина Н. В.** — Методические принципы и критерии отбора текстов для обучения немецкому языку как третьему иностранному. Уровень А1-А2

*Bazina N.* — Methodic principles and criteria of selecting of texts for teaching German as the third foreign languages. Levels A1-A2..... 39

**Бакулин Н. П.** — Методика обучения использованию сигнально-громкоговорящей установки водителями конвойных подразделений при управлении специальным транспортом

*Bakulin N.* — Methods of teaching the use of signal-loud-speaking installation drivers convoy units in the management of special transport..... 43

**Брадецкая И. Г.** — Особенности изучения современного русского литературного языка как языка права в юридическом вузе

*Bradeckaya I.* — Features of the study of modern Russian literary language as the language of law in law school..... 48

**Васильева Е. Е.** — Интегративный подход к процессу вовлечения студенческой молодежи в научное творчество

*Vasilyeva E.* — Integrative approach to the process of involving students in scientific creativity ..... 54

**Графеева К. В.** — Метод паттернов как эффективный инструмент формирования грамматических навыков в высшей школе

*Grafeeva Ch.* — The method of patterns as a factor of increasing the efficiency of studying English grammar ..... 58

**Каинова М. М.** — Центры письма в высшем образовании США

*Kainova M.* — Writing Centers in Higher Education in the USA ..... 62

**Крылова В. Н.** — Организационно-педагогические условия формирования у студентов современной праздничной культуры

*Krylova V.* — Organizational-pedagogical conditions of formation of students' modern festive culture..... 67

- Марочкина Н. В., Орлова И. А., Ермилова Т. А.** — Актуальность использования спортивного оснащения в тренировочном процессе подготовки спортсменов разной специализации
- Marochkina N., Orlova I., Ermilova T.* — Actuality of using the sports equipment in the training process of training sportsmen of different specialization .....71
- Насадюк Е. В., Симонтовский А. П.** — Влияние упражнений на координацию при изучении боевых приемов борьбы следователями женского пола
- Nasadyuk E., Simonovsky A.* — Effect of exercise on the coordination in the study of fighting techniques of struggle investigators female .....79
- Новичкова Т. А., Пожидаева Е. Ю., Рышкова А. В., Фетисова Е. В.** — Принцип интегративности в междисциплинарном моделировании билингвального образования иностранных студентов
- Novichkova T., Pozhidaeva E., Ryshkova A., Fetisova E.* — The integrative principle in the modelling of bilingual education of the foreign students .....85
- Ондар Ч. М., Хурен-оол С.Х.** — Некоторые сведения о тувинской ролевой игре «Сайзанак» (игра в Аал)
- Ondar Ch., Huren-ool S.* — Some information about Tuva role-playing game "Sajzanak" (Aal).....89
- Рамазанова М. Ш., Саламова З. Г.** — Из опыта работы преподавателей дагестанского государственного медицинского университета над созданием учебного пособия по латыни для англоговорящих учащихся
- Ramazanova M., Salamova Z.* — From the experience of work of teachers of Dagestan state medical university over creating a training manual for Latina for angoloring students .....93
- Соловьева Н. Ю.** — Внеаудиторная самостоятельная работа студентов-первокурсников
- Soloveva N.* — Extracurricular independent work of first-year students.....98
- Сорокин О. М.** — Интерактивное обучение. Новые возможности
- Sorokin O.* — Interactive learning. New opportunities .....101
- Тарасова О. М., Петрищева Н. С.** — Лингвистические основы обучения иностранному языку (к вопросу об использовании публицистических текстов в обучении английскому и французскому языкам)
- Tarasova O., Petrishcheva N.* — Linguistic bases of teaching a foreign language (the use of publicistic texts in teaching English and French languages) .....105
- Фадеева М. Ю.** — Лингвокоммуникативная компетентность как результат обучения иностранному языку в инфобизнес-практиках
- Fadeyeva M.* — Linguo-communicative competence as a result of teaching a foreign language in infobusiness-practices .....109
- Филология
- Анохина В. С., Кравченко О. В.** — Семейное копинг-поведение: речевые особенности применения и языковые средства выражения
- Anokhina V., Kravchenko O.* — Family coping behavior: speech implementation and language means of expression .... 115
- Бейм В. В.** — Соотношение временных координат в текстах немецких гороскопов
- Beim V.* — Correlation of the time points in German horoscope texts.....119
- Брускова Р. Э.** — Научно-популярный текст на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинском вузе
- Bruskova R.* — Popular scientific text in teaching Russian as a foreign language in medical higher education institution.....124
- Ван Ян** — Субстантивация в научном стиле
- Wang Yang* — Substantivization in scientific style .....129
- Гончарова Е. А.** — Речевая актуализация эгоцентрической прагматической перспективы автора в текстах деловой коммуникации (на примере немецкоязычного типа текста «заявление о приеме на работу»)
- Goncharova E.* — Speech actualization of the author's egocentric pragmatic perspective in business communication texts (as exemplified by the German-language text type "job application").....132

<b>Дебердеева Е. Е., Погромская Р. К., Рябошапка М. О.</b> — Использование экспрессивных средств и стилистических приемов для реализации стратегий (на материале британских образовательных сайтов)	<b>Руднева М. А., Уланова К. Л.</b> — Имплементация категории тождества в фазах синхронного перевода академической публичной речи
<i>Deberdeeva E., Pogromskaya R., Ryaboshapka M.</i> — Expressive means and stylistic devices usage for persuasion strategies realization (as exemplified in the British educational institutions websites) . . . . . 136	<i>Rudneva M., Ulanova K.</i> — The implementation of the category of identity in the simultaneous interpreting phases of an academic public monologue. . . . . 164
<b>Дзагова З. В.</b> — Языковая картина мира в современной лингвокультурологии	<b>Татаева Р. Б.</b> — Художественно-психологический аспект в произведении Ивана Минтяка «Два тополя»
<i>Dzagova Z.</i> — Language picture of the world in modern cultural linguistics. . . . . 140	<i>Tataeva R.</i> — Artistic-psychological aspect in the work of Ivan Mintaka «Two poplars». . . . . 168
<b>Курбанов И. А., Дубин П. П.</b> — Отражение исходных и фактических значений ориентационных метафор в британском политическом дискурсе за 2012–2017 годы	<b>Федорова И. А., Буторина Н. В.</b> — Фразеологизмы как отражение французского и английского национального характера
<i>Kurbanov I., Dubin P.</i> — Representation of traditional and actual meanings of orientational metaphors in British political discourse during 2012–2017. . . . . 144	<i>Fedorova I., Butorina N.</i> — Idioms as a reflection of French and English national character. . . . . 172
<b>Лу Чи</b> — Краткое рассуждение о некоторых точках зрения в теории перевода А. В. Фёдорова	<b>Цатурян М. М.</b> — Исследование истории трёх переводов романа Ч. Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба»: обобщение опыта художественно-переводческой деятельности
<i>Lu Chi</i> — Some views on the translation theory of Fedorov . . . . 148	<i>Tsaturyan M.</i> — Study of the history of three translations of Ch. Dickens' novel "The posthumous notes of the Pickwick club": synthesis of the experience of the art-translation activity . . . . . 177
<b>Покоякова К. А.</b> — Образ семьи в языковом сознании хакасских билингвов и монолингвов	<b>Чжан Сяоминь</b> — Отражение «Доктор Живаго» в китайской литературной критике в 1950–1970х годах
<i>Pokoikakova K.</i> — The image of the family in the language consciousness of Khakass bilinguals and monolinguals . . . . . 151	<i>Chzhan Syaomin'</i> — Reflection "Doctor Zhivago" in the Chinese literary criticism in the 1950s-70s of the year . . . . 181
<b>Потураева Л. Н., Тарасенко Е. В.</b> — Структурная схема «кто делает что» как репрезентант синтаксического концепта «агента воздействует на объект» (на примере речи младшего школьника)	<b>Шутова Н. М.</b> — Функционально-стилистический потенциал реальной антропонимии в художественном тексте и проблемы его сохранения при переводе (на материале произведений Д. Б. Пристли и их русских переводов)
<i>Poturaeva L., Tarasenko E.</i> — Structural scheme of «who does what» as a representant of the syntactic concept of «agent acts on object» (for example, the speech of younger pupils) . . . . . 155	<i>Shutova N.</i> — Functional and stylistic potential of real anthroponyms in works of fiction (based on J. B. Priestley's novels and their Russian translations). . . . . 184
<b>Равочкин Н. Н.</b> — Политический дискурс: к определению понятия	Информация
<i>Ravochkin N.</i> — Political discourse: to the concept definition . . . . . 159	Наши авторы. Our Authors. . . . . 190
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале . . . . . 192

## К ВОПРОСУ О ЧИСЛЕННОСТИ И ПОТЕРЯХ 111-ГО ЛИНЕЙНОГО ПЕХОТНОГО ПОЛКА ВЕЛИКОЙ АРМИИ В ПЕРИОД РУССКОЙ КАМПАНИИ 1812 Г.

### REVISITING THE INCIDENCE AND LOSSES OF THE 111TH LINE INFANTRY REGIMENT OF THE GRANDE ARMÉE DURING RUSSIAN CAMPAIGN 1812

*D. Gorshkov*

*Summary.* This article is dedicated to recruiting and strength of the 111th line infantry Regiment of the Grande Armée during Russian campaign 1812. With detailed analysis of statistic materials and paperwork materials development of the regiment is displayed during 1812 campaign. All materials were found in Service historique de la Défense (S.H.D.— château de Vincennes). For the first time new sources about composition and quantity of the 111th Regiment are displayed. Everything above stated allowed to correct traditional knowledge about this Regiment and to create a base for further more complicated research.

*Keywords:* 111th line infantry Regiment, Russian campaign of 1812, French Army (1804–1815), Grande Armée..

**Горшков Дмитрий Игоревич**

К.и.н., с.н.с., Государственный историко-литературный музей-заповедник А. С. Пушкина (Захарово–Вязёмы)  
le84e-regiment@mail.ru

*Аннотация.* Статья посвящена комплектованию и численности 111-го полка линейной пехоты Великой армии в период Русской кампании 1812 г. На основании анализа данных учетно-статистического материала и материала оперативного делопроизводства, выявленного автором в фондах Исторической службы Министерства обороны Франции, представлена динамика развития полка в период войны 1812 г. В научный оборот впервые вводятся новые источники о составе и численности 111-го полка. Все это позволило существенным образом скорректировать традиционные представления о подразделении французской армии и заложить основу для будущих более масштабных исследований.

*Ключевые слова:* 111-й полк линейной пехоты, Русская кампания 1812 года, французская армия (1804–1815 гг.), Великая армия.

**Ч**исленность и потери 111-го линейного пехотного полка, состоящего, в основном, из пьемонтцев, и входящего в 4-ю бригаду бригадного генерала, барона Империи Луи Лоншана [Lonchamp] (1770–1832) 5-й пехотной дивизии дивизионного генерала, графа Империи Жана-Доминика Компана [Compans] (1769–1845) в период Русской кампании — особая тема в российской историографии. Во многом это связано с участием данного полка 5 сентября 1812 г.<sup>1</sup> в Шевардинском бою. Последние 20 лет в российской исторической науке ведутся серьезные споры по данному вопросу. Практически каждый исследователь, занимавшийся Шевардинским боем, так или иначе, обращался к этому сюжету<sup>2</sup>. Казалось бы, после переиздания вос-

поминаний, написанных в 1815 г. на основе утраченного дорожника дневника полкового адъютанта в чине капитана 111-го полка Симона-Луи Гардые [Gardier] (1787–1864), отдельные моменты удалось все-таки прояснить<sup>3</sup>. Однако, одновременно с этим исследователи часто повторяют ошибки, допущенные членом научного сообщества г. Макона (департамент Сона-и-Луара) Альбером Бернаром, который в 1912 г. впервые ввел в научный оборот данный источник<sup>4</sup>. В частности, некоторые отечественные историки, комментируя текст Гардые о Шевардинском бое и о возникшей из-за шума в ходе сражения проблеме с отдачей приказов в рядах полка, обращались, судя по ссылкам, вслед за Бернаром к тексту походного журнала лейтенанта роты вольтижеров 48-го линейного Жана-Жоржа-Жерома Дамплу [Dampoux] (1785-?), и датировали, как и Бернар, этот

<sup>1</sup> Все даты даны по новому стилю. Все чины, звания и титулы приведены на тот период, о котором идет речь в тексте. При транскрибировании имен, следуя за традицией французской армии, мы приводим их франкоязычный вариант. Между тем, фонетическое звучание приводимых здесь фамилий дается в соответствии с фонетикой их родного языка: французского, итальянского, немецкого и голландского, а также пьемонтского диалекта.

<sup>2</sup> См., например: Потрашков С. В. К вопросу об участии Харьковского драгунского полка в Бородинском сражении // «Сей день пребудет вечным памятником...» Бородино 1812–2012: Материалы Международной научной конференции, 3–7 сентября 2012 г. / Сост. А. В. Горбунов. Можайск: ООО «ИПК Парето-Принт», 2013. С. 123–131.

<sup>3</sup> Попов А. И. Новые сведения о Бородинском сражении // Бородино и наполеоновские войны. Битвы. Поля сражений. Мемориалы: Материалы Международной научной конференции, посвященной 190-летию Бородинского сражения (Бородино, 9–11 сентября 2002 г.) / Сост. А. В. Горбунов. М.: ИИК «КАЛИТА», 2003. С. 46–64.

<sup>4</sup> Gardier L. Le journal de la campagne de Russie du capitaine Gardier / Présenté par M. A. Bernard // Annales de l'Académie de Mâcon: société des arts, sciences, belles-lettres et d'agriculture. 3<sup>ème</sup> série. T. XVII. Mâcon: Protat frères, imp., 1912, p. 161–262.

эпизод 5-м сентября<sup>1</sup>. Между тем, в тексте Дамплу, написанном на бивуаке в Можайске 9 сентября, речь идет о 7 сентября, а не о 5-м: «В три часа утра, в ночь с 6 на 7 сентября, мы [уже] были под ружьем. <...> Около девяти часов.— Генерал Моран (1-я дивизия 1-го корпуса) появился на вершине оврага. Он был без шляпы. Он зывал [к солдатам], подавал сигналы, размахивая изо всех сил своей шпагой, ведь стоял такой шум, что ничего не слышно, и лишь жестами можно было отдавать приказы»<sup>2</sup>. Подчеркнем и то, что в отечественной историографии данные мемуары, следуя за заголовком переиздания воспоминаний Гардые 1999 г.,<sup>3</sup> часто ошибочно именуется дневником. Параллельно с этим укрепилась в различных работах и не вполне аргументированные данные, основанные на вторичных источниках и литературе. Приведем некоторые из них: «с 6.09–3 батальона, так как 4-й и 6-й батальоны были расформированы из-за потерь, понесённых в Шевардинском бою»<sup>4</sup>; «После Шевардинского боя 111-й линейный полк сведен в три батальона...»<sup>5</sup>; «Утраченных орудий, судя по французским документам, было три (по Гардые — четыре). О каких-либо иных потерянных пушках французская сторона умалчивает. Нельзя исключить, что помимо трех или четырех орудий 111-го линейного французы потеряли еще одно или два орудия, но эту потерю удалось скрыть, скажем, за счет захваченных на редуте русских орудий»<sup>6</sup>.

Что касается французской и итальянской историографии, то в них использовались и вводились в научный оборот лишь отдельные документы по истории этого полка, без привязки к конкретному событию и подчас в крайне сокращенном виде, что в свою очередь упрощало и запутывало сам вопрос<sup>7</sup>. Более того, лучшая и наиболее под-

робная работа по истории 111-го капитана Пепэна-Малерба 1874 г., послужившая основой для всех прочих, так и не увидела свет, оставшись в рукописи<sup>8</sup>. Комплексного анализа материалов, хранящихся в S.H.D. (Service Historique de la Défense [Историческая служба Министерства обороны, Военный архив Франции — Венсенский замок]), по численности и потерям 111-го полка в период Русской кампании 1812 г. никогда не проводилось. Более того, имевшее место быть обращение к данным источникам происходило, в основном, к сожалению, со стороны лишь историков-любителей, а не профессионалов<sup>9</sup>.

Таким образом, нам представляется важным на основе всего учетно-статистического материала и материала оперативного делопроизводства (а не только по документам личного происхождения) показать эволюцию численности 111-го полка линейной пехоты. Это позволит, с одной стороны, ввести в научный оборот новые верифицируемые данные, а с другой — послужит основой для будущих, более масштабных исследований. Тем более, что вопрос потерь Великой армии в 1812 г. является, прежде всего, во французской историографии, одним из центральных<sup>10</sup>.

Для решения поставленной задачи необходимо определиться с офицерским составом 111-го полка на интересующий нас период, без учета 5-го батальона (депо). Среди полковых документов мы смогли выявить офицерское расписание лишь на 1 июня 1812 г. В этой связи, нами была сделана попытка дополнить этот источник данными о пополнении новыми офицерами, как и документами о производстве в чин. Все это позволяет более четко представить эволюцию офицерского корпуса к сентябрю 1812 г. и лучше понять структуру анализируемого полка. Сразу оговоримся, что 111-й полк был усилен 6-м батальоном, формирование которого шло параллельно с реорганизацией 4-го батальона и было завершено в Шпайере (Шпейер) 4 июля 1811 г.<sup>11</sup>; 14 ав-

<sup>1</sup> Попов А. И. Указ. соч. // Бородино и наполеоновские войны. Битвы. Поля сражений. Мемориалы: Материалы Международной научной конференции, посвященной 190-летию Бородинского сражения (Бородино, 9–11 сентября 2002 г.). М., 2003. С. 59; Он же. 111 линейный полк в русском походе // Император: военно-исторический альманах № 8 (2/2005). С. 3.

<sup>2</sup> Dampoux J.-G.-J. Le carnet du lieutenant Dampoux // Le Matin: derniers télégrammes de la nuit. Vingt-Neuvième Année. № 10405 (Vendredi 23 août 1912, Paris), p. 4.

<sup>3</sup> Gardier L. Journal de la campagne de Russie en 1812. Introd. et notes de Albert Bernard. Paris: Librairie historique F. Teissèdre, 1999.

<sup>4</sup> Васильев А. А., Попов А. И. Война 1812 г. хроника событий. Grande Armée. Состав армии при Бородино. М.: Рейтар, 2002. С. 14.

<sup>5</sup> Васильев А. А. Пятая пехотная дивизия Великой армии // Отечественная война 1812 года. Энциклопедия. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. С. 596.

<sup>6</sup> Земцов В. Н. Великая армия Наполеона в Бородинском сражении: Монография / 3-е изд., испр. и доп. М.: [б.и.], 2008. С. 159.

<sup>7</sup> Adam A. Historique du 111<sup>e</sup> régiment d'infanterie. Bastia: Vve E. Ollagnier, 1890, p. 84–115; De Rossi E. Il 111<sup>o</sup> di linea dal 1800 al 1814. Fasti e vicende di un reggimento italiano al servizio francese. Torino: Tip. Olivero e C., 1912, p. 155, 165, 174, 211–213; Capello G. Gli italiani in Russia nel 1812. Cita di Castello: Tip. Dell'Unione arti grafiche, 1912, p. 173; Tacel M. Notes sur la composition et l'esprit d'un régiment piémontais de l'armée napoléonienne,

le 111<sup>e</sup> d'infanterie de ligne, 1802–1814 // Revue internationale d'histoire militaire, 1955, p. 497–507; Pigéard A. 1812: Le 111<sup>ème</sup> de ligne en Russie // Tradition Magazine № 208 (février 2005), p. 11–16.

<sup>8</sup> SHD/GR, Sous-Série 4 M 92 — Pepin-Malherbe (capitaine), 111<sup>e</sup> régiment d'infanterie. Historique du corps (ms, entré en 1874), p. 184–218.

<sup>9</sup> Hourtoulle F.-G. Borodino, la Moskowa: la bataille des redoutes / planches uniformologiques d'André Jouineau; cartogr. de Morgan Gillard. Paris: Histoire & collections, 2000, p. 78; Pénichon C. Répertoire nominatif des officiers de Napoléon. Vol. II (Le corps du maréchal Davout dans la campagne de Russie, 15 juin 1812–15 janvier 1813). Lille: Impr. TheBookEdition.com, 2016, p. 225–234.

<sup>10</sup> Boudon J.-O. Napoléon et la campagne de Russie. 1812. Paris: A. Colin, 2012, p. 243; Rey M.-P. L'effroyable tragédie. Une nouvelle histoire de la campagne de Russie. Paris: Flammarion, impr., 2012, p. 309.

<sup>11</sup> SHD/GR, Sous-Série X<sup>b</sup> 535 — Situation des 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> bataillons du 111<sup>e</sup> régiment d'infanterie de ligne à l'époque du 4 juillet 1811; Margueron L. J. Campagne de Russie. 1<sup>re</sup> partie. T. 3. Paris: H. Charles-Lavauzelle, s.a., p. 24.

густа 1811 г. они (4-й и 6-й батальоны) присоединились к своему полку<sup>1</sup>. В целом, 111-й линейный полк, состоящий из 1-го, 2-го, 3-го, 4-го и 6-го батальонов, на 1 июня 1812 г. выглядел следующим образом<sup>2</sup>.

**Полковой штаб:** Габриэль Жюйэ (Juillet), полковник (легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 14 июня 1804 г.; офицер ордена Почетного легиона с 10 октября 1812 г.; франк-масон<sup>3</sup>); Гидо-Антуан-Фредерик-Мари Монтильо (Montiglio), 2-й майор, кавалер ордена Почетного легиона с 8 июня 1809 г. и офицер ордена Почетного легиона с 10 октября 1812 г. (получил огнестрельное ранение в нижнюю правую часть спины 3 ноября 1812 г. при Вязьме); Мишель Ришери (Richeri, Richière), шеф батальона<sup>4</sup> (легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 1 октября 1807 г.; получил огнестрельное ранение в правую стопу 5 сентября 1812 г.<sup>5</sup>); Шарль Джюзьяна (Giusiana, Guisiana), шеф батальона (ранен осколком снаряда в левое бедро 25 ноября 1812 г.,<sup>6</sup> легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 14 апреля 1807 г.); Лоран-Луи Бастьяни (Bastiani), шеф батальона (кавалер ордена Почетного легиона с 10 октября 1812 г., получил огнестрельное ранение в левую голень 7 сентября 1812 г. и в правую стопу при Вязьме 3 ноября 1812 г.); Пьер-Гаспар Дэтилье (Détillier, Détilière, Dutillier, Derillier), шеф батальона (кавалер ордена Почетного легиона с 10 октября 1812 г.); 6-й батальон, должность вакантна; Жан Ристон (Riston), полковой адъютант (кавалер ордена Почетного легиона 10 октября 1812 г.); Жан-Франсуа Шалла (Challat, Challut), полковой адъютант (кавалер ордена Почетного легиона 10 октября 1812 г.); Франсуа Ляфон (Lafon), полковой адъютант (ранен 17 ноября 1812 г.); Жан Колле (Collet), полковой адъютант (получил огнестрельное ранение

в правую кисть руки 7 (по другим данным, 5) сентября 1812 г.<sup>7</sup>); Симон-Луи Гардые (Gardier, Gardiez), полковой адъютант (кавалер ордена Почетного легиона 6 августа 1811 г.; 7 сентября 1812 г. ружейная пуля раздробила ему левую голень); Феликс Валлеро (Vallerio) (в оригинале — Valeris. — Д.Г.), полковой казначей; Орлоносец, должность вакантна<sup>8</sup>; Шарль-Жозеф-Доминик Убертини (Ubertini), старший хирург (легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 14 апреля 1807 г.; 3 ноября 1812 г. будучи во главе 111-го под Вязьмой, под ним пушечным ядром была убита лошадь); Теофиль Дирихт (Dietrich), помощник хирурга; Жак Бюиссон де ля Журданьер (Buisson de la Jourdanière), помощник хирурга; Жан Рэ (Ray), помощник хирурга; Андре Сэн-Совёр (Saint-Sauveur), помощник хирурга; Шарль Кроза (Crosa), младший помощник хирурга; Жан Арсонно (Arsonneau), младший помощник хирурга; Клод Бюаш (Buache), младший помощник хирурга. Полковая артиллерия: Жозеф-Мари Тарабра или Тарабр (Tarabra, Tarrabre), лейтенант, с 5 мая 1812 г. капитан (позже определен во 2-ю роту 1-го батальона), 7 сентября 1812 г. получил два огнестрельных ранения: одно в голову, а другое левое плечо<sup>9</sup>; Жозеф Леонар (Léonard), су-лейтенант.

Сверхштатные офицеры: Луи-Жюст де Жуо (de Jouault), лейтенант; Франсуа Гиосси или Гуйосси (Guiossi), су-лейтенант; Фердинанд Мишэн (Michain), су-лейтенант.

Отметим, что 8 июля 1812 г. в ряды 111-го линейного были направлены в качестве су-лейтенантов бывшие ученики Военной школы в Сен-Сире: Жан Гиниве де Гравье (Ganivet des Graviers или Desgraviers) и Жан-Франсуа-Этьен Ляжес (Lagès)<sup>10</sup>. 9 августа 1812 г. состав офицерского корпуса также несколько изменился: часть

<sup>1</sup> Ibid. 21 Y<sup>c</sup> 792–111<sup>e</sup> régiment d'infanterie de ligne, formation au 20 juin 1808 (matricules 1 à 3 000), Notice pour servir à l'histoire du corps.

<sup>2</sup> Ibid. X<sup>b</sup> 535–111<sup>e</sup> Régiment d'infanterie de ligne. 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> & 6<sup>e</sup> bataillons, le 1<sup>er</sup> juin 1812; Ibid. 2Y<sup>b</sup> 476 à 477 — Infanterie de ligne. 111<sup>e</sup> régiment de ligne.

<sup>3</sup> В данном случае мы основываемся на масонских подписях полковника Жюйэ 1811–1812 гг. В целом же, в рядах 111-го линейного не было своей отдельной масонской полковой ложи. См. подробнее: Quoüy-Bodin J.-L. L'Armée et la franc-maçonnerie: au déclin de la monarchie sous la Révolution et l'Empire. Paris: Economica — Edic, 1987, p. 167, 279–280.

<sup>4</sup> Здесь и далее, как и в других наших работах, данный чин мы переводим как шеф батальона или эскадрона, а не как командир. В данном случае необходимо учитывать не только старших офицеров пехоты и кавалерии, но и офицеров штаба, адъютантов и пр., которые также были его обладателями, но, между тем, не командовали непосредственно батальоном или эскадроном. Более того, на примере кавалерии армии «Старого порядка» прекрасно видно, что функции того же «chef d'escadron» были существенно более широкими, чем непосредственное командование эскадроном.

<sup>5</sup> В его послужном списке стоит дата 5 сентября 1812 г., но вместо Шевардинского боя указывается сражение при Москве-реке.

<sup>6</sup> В его послужном списке стоит дата 25 ноября 1812 г., но указывается сражение при Красном (17 ноября 1812 г.).

<sup>7</sup> В его послужном списке стоит дата 5 сентября 1812 г., но вместо Шевардинского боя указывается сражение при Москве-реке.

<sup>8</sup> Полковой орел 111-го полка, с полотнищем образца 1812 г. и надписью: «AUSTERLITZ IENA EYLAU ECKMUHL WAGRAM», оставался в полковом депо в Шпайере во время Русской кампании. Последнее подтверждается данными инспекции от 9 мая 1813 г. В период 1-й Реставрации и вплоть до 15 февраля 1815 г. полотнище 1812 г. хранилось у полковника 111-го линейного, но потом оно было сожжено. Charrié P. Drapeaux et étendards de la Révolution et de l'Empire. Paris: Copernic, 1982, p. 212–213.

<sup>9</sup> Сохранилось его прошение на высочайшее имя Наполеона, датированное октябрём 1812 г., в котором он называет себя Виктором и определяет свой возраст в 56 лет, как и место службы (2-я рота 1-й батальон). Между тем, благодаря сохранившемуся акту о рождении и крещении данного офицера, можно уверенно говорить, что речь идет о Жозефе-Мари Тарабра (Тарабре), и что он родился 22 июля 1783 г. См. подробнее: C.A.R.A.N. LH<sup>2567</sup> 64 (TARABRA, Joseph, Marie); SHD/GR, Sous-Série 2Y<sup>b</sup> 476 — Infanterie de ligne. 111<sup>e</sup> régiment de ligne, p. 165; Ibid. 2Y<sup>b</sup> 477 — Infanterie de ligne. 111<sup>e</sup> régiment de ligne, p. 22; Акты издаваемые Виленскою комиссиею для разбора древних актов. Т. XXXVII (Документы и материалы, относящиеся к истории Отечественной войны 1812 г.). Вильна: Типография А.Г. Сыркина, 1912. С. 508.

<sup>10</sup> SHD/GR, Sous-Série 1 X 248 — Minutes des décrets impériaux. Vol. 66 (Année 1812: Juillet). № 1215 (Wilna, le 8 juillet 1812).

## 1-й батальон

Роты	Капитаны	Лейтенанты	Су-лейтенанты
Гренадеры	Жозеф-Мари-Луи Сикко (Sicco), 5 сентября 1812 г. получил 5 сабельных ударов в голову, легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 1 октября 1807 г.	Мартэн Вагнер (Wagner)	Жозеф Моссетти (Mossetti)
3-я	Жан-Шарль Туэрти (Tuerti)	должность вакантна	должность вакантна
1-я	Жак Леони (Léoni), получил огнестрельное ранение в правое бедро 7 сентября 1812 г., во время взятия редута, будучи во главе 1-го батальона 111-го, которым он временно командовал.	Жозеф-Жан-Батист-Александр Торрелли (Torrelli, Torelli), 5 сентября 1812 г. получил 15 сабельных ударов, также ранен осколком артиллерийского снаряда, перебившего ему бедра, кавалер ордена Почетного легиона с 10 октября 1812 г.	Пьер-Жан Лясенн (Lacenne, Lacene, Lasseine), ранен 5-го и 7 сентября 1812 г.
4-я	Поль-Жан-Шарль Вакка (Vacca), легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 1 октября 1807 г., 5 сентября 1812 г. получил 10 (по другим данным, 6) сабельных ударов в голову и две сильные контузии	должность вакантна	должность вакантна
2-я	должность вакантна	Анри-Андре Буор (Buor)	должность вакантна
Вольтижеры	Николя Боди (Baudi), легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 1 октября 1807 г., ранен 27 августа 1812 г. под Вязьмой	Жозеф-Филипп Вера (Vera, Verra)	Пьер-Эсташ Куиала (Cuyala)

## 2-й батальон

Роты	Капитаны	Лейтенанты	Су-лейтенанты
Гренадеры	Поль Пекуль (Récoul)	Жозеф Мозер (Moser), легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 14 апреля 1807 г., получил огнестрельное ранение в правое плечо в деле при Вязьме 3 ноября 1812 г.	Феликс Фолли (Follis), кавалер ордена Почетного легиона с 10 октября 1812 г., получил огнестрельное ранение в правую руку при Вязьме 3 ноября 1812 г.
3-я	Гаэтан-Фортюна-Эзеб-Франсуа-Мари-Бенуа Вьарис (Viaris), легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 1 октября 1807 г., барон Империи с 25 марта 1810 г. <sup>1</sup> , ранен 7 сентября 1812 г.	Жан Жюльен (Julien)	Жан-Батист Марэ (Marais)
1-я	Бартелеми (в оригинале — Бенжамен. — Д.Г.) Косм (Cosme), кавалер ордена Почетного легиона с 10 октября 1812 г.	Феликс-Огюст-Эдмон Румэн де ля Роллэй (Roumain de la Rollaye)	Андрэ Мишэн (Michin, Michain)
4-я	Жак Ферреро (Ferregero), кавалер ордена Почетного легиона с 13 августа 1809 г.	Александр Кашлэ или Кашелё (Cacheleu)	должность вакантна
2-я	Феликс Вигада (Vigada), кавалер ордена Почетного легиона с 10 октября 1812 г.	Винсан Рэ (Ray), легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 1 октября 1807 г., ранен 7 сентября 1812 г.	должность вакантна
Вольтижеры	Жан-Батист Дерно (Dernaud)	Александр Бастеро (Basterot)	Франсуа (в оригинале — Жозеф) Морелли (Morelli), кавалер ордена Почетного легиона с 10 октября 1812 г.

<sup>1</sup> Campardon É. Liste des membres de la noblesse impériale : dressée d'après les registres de lettres patentes conservés aux Archives nationales. Paris : au siège de la Société, 1889, p. 185.

## 3-й батальон

Роты	Капитаны	Лейтенанты	Су-лейтенанты
Гренадеры	Гийом-Антуан-Бонифас, прозванный Александром Парис или Пари (Paris), кавалер ордена Почетного легиона с 8 июня 1809 г.	Франсуа (по другим источникам, Луи) Цапата да Понки (Zapata da Ponchy), кавалер ордена Почетного легиона с 10 октября 1812 г.	Жозеф Кампана (Campana), легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона 14 апреля 1807 г.
3-я	Жан-Батист Арно (Arnaud)	Александр Котталорда (Cottalorda)	должность вакантна
1-я	Жан-Батист Оппиа (Oppia)	Габриэль Селиман (Seliman, Selyman), кавалер ордена Почетного легиона с 10 октября 1812 г.	должность вакантна
4-я	Морис (по другим источникам, Доминик) Рабэн (Rabin)	Доминик Арто (Artaud)	должность вакантна
2-я	Морис Баленьо (Balegno)	Жан Лярош (Laroche)	Франсуа-Бонавантюр-Мари Тессье (Tessier)
Вольтижеры	Жозеф Эула или Эля (Eula), дважды ранен 5 сентября и 7 сентября 1812 г. (по другим данным, получил лишь штыковое ранение в левую часть груди 5 сентября), кавалер ордена Почетного легиона с 10 октября 1812 г.	Жан Риккар (Riccard), ранен 7 сентября 1812 г.	Морис Тесту (или Тестю)-Дельгуо (Testu-Delguo)

## 4-й батальон

Роты	Капитаны	Лейтенанты	Су-лейтенанты
1-я	Франсуа (в оригинале — Ги.— Д.Г.) Валэнтэн (Valentin)	Верачьо (Verachio)	должность вакантна
2-я	Жан-Этьен Альбацио Альбасио (Albazio, Albasio), получил огнестрельное ранение в правую руку 7 сентября 1812 г.	Огюстэн Камерано (Camerano)	Леонар Боццано (Bozzano, Bossano)
3-я	Александр Пинто (Pinto), кавалер ордена Почетного легиона с 10 октября 1812 г., получил огнестрельное ранение в правую стопу 30 ноября 1812 г.	Жан-Франсуа-Валентин (в оригинале — Давид.— Д.Г.) Деснос (Desnos)	Франсуа Гио (Ghiot, Ghiétti)
4-я	Жан Кюрбис (Curbis), легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 14 апреля 1807 г.	Поль Дефанти (Defanti)	должность вакантна
5-я	Луи Валентино (Valentino)	должность вакантна	Жозеф Нурриссио (Nurrissio)
6-я	Жан-Батист Торкьо (Torchio)	Жак Раффар (Raffard)	должность вакантна

## 6-й батальон

Роты	Капитаны	Лейтенанты	Су-лейтенанты
1-я	должность вакантна	Жан-Батист Бомон (Beaumont)	должность вакантна
2-я	Генрих Герхард Вольф Ван Вестероде (Wolf Van Westerode), ранен осколком снаряда в правую руку 7 сентября 1812 г.	Луи Гаспар Демазьер (Démazière, Demaziers)	Франсуа Детшери Галан Грожа (Detchery Galand Grauja)
3-я	Шарль-Луи Гонтье (Gonthier)	должность вакантна	Этьен-Доминик Страмби (Strambi)
4-я	Жан-Батист Мерсье (Mercier), легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 1 октября 1807 г.	должность вакантна	Киприан Карньяни (Carniani)
5-я	Филипп Бонар (Bonard)	Марк Рок (Roques)	должность вакантна
6-я	Франсуа Лёгро (Legros)	должность вакантна	Жозеф Чекконе (Ceccone)

офицеров полка получила повышение в чине, а другая была переведена в 128-й линейный и 11-й легкий полки<sup>1</sup>.

Также 4 сентября 1812 г. получил чин су-лейтенанта Жак Моммо (Momm), бывший сержант 111-го (с 1 мая 1794 г.)<sup>2</sup>.

Основываясь на переключках, расписаниях 1-го армейского корпуса, мы можем проследить динамику изменения численного состава полка с июня по сентябрь 1812 г., она происходила следующим образом.

111-й полк на 25 июня 1812 г. имел в своих рядах 85 офицеров, 3~<762 унтер-офицера и солдата, 46 офицерских лошадей и 120 тягловых лошадей<sup>3</sup>. На 1 июля 1812 г.<sup>4</sup> мы смогли обнаружить более подробное расписание, позволяющие представить и определить численность каждого батальона. Здесь учитывались только те, кто реально находился в момент переключки в составе полка; написание имен собственных приведено в строгом соответствии с оригиналом. Итак:

1-й батальон Ришери (Richieri): 20 офицеров, 609 унтер-офицеров и солдат.

2-й батальон Джузьяна (Guisiana): 18 офицеров, 623 унтер-офицера и солдата.

<sup>1</sup> SHD/GR, Sous-Série 1 X 249 — Minutes des décrets impériaux. Vol. 67 (Année 1812: Août). N° 1442 (Witepsk, le 9 août 1812).

<sup>2</sup> SHD/GR, Sous-Série 21 Y<sup>c</sup> 792–111<sup>e</sup> régiment d'infanterie de ligne, formation au 20 juin 1808 (matricules 1 à 3 000), p. 3; Ibid. 2Y<sup>b</sup> 477 — Infanterie de ligne. 111<sup>e</sup> régiment de ligne, p. 55 (verso) ; Ibid 1 X 250 — Minutes des décrets impériaux. Vol. 68 (Année 1812: septembre). N° 1655 (Ghjat, le 4 septembre 1812).

<sup>3</sup> SHD/GR, Sous-Série C<sup>2</sup> 525 — Grande armée, 1<sup>er</sup> corps. Situation du 25 juin 1812; Fabry G. Campagne de Russie (1812). Vol. III. Paris : L. Gougy, [puis] R. Chapelot, 1903, p. 263 (Documents annexes).

<sup>4</sup> SHD/GR, Sous-Série C<sup>2</sup> 695 — Situation ... du 1<sup>er</sup> juillet 1812; Ibid. C<sup>11</sup> 188 à 189 — L'infanterie de ligne. 1812 : 111<sup>e</sup> de ligne.

3-й батальон Бастьяни (Bastiani): 16 офицеров, 646 унтер-офицеров и солдат.

4-й батальон Дэтилье (в оригинале — Peletier.— Д.Г.): 13 офицеров, 745 унтер-офицеров и солдат.

6-й батальон (должность вакантна): 16 офицеров, 592 унтер-офицера и солдата.

Артиллерия Тарабр (Tarabre), лейтенант: 2 офицера и 84 унтер-офицера и солдата.

5 июля 1812 г.<sup>5</sup> 111-й насчитывал 83 офицера и 2~<976 унтер-офицеров и солдат, 46 офицерских и 105 тягловых лошадей. 10 июля 1812 г.<sup>6</sup> состав полка несколько эволюционировал. В его рядах находилось также 83 офицера и 2~<876 унтер-офицеров и солдат, 46 офицерских и 105 тягловых лошадей, но 715 человек были направлены в эскорт дивизии или были определены как отставшие.

15 июля 1812 г.<sup>7</sup> в 111-м полку было налицо:

1-й батальон Ришери (в оригинале — Richery.— Д.Г.): 29 офицеров, 658 унтер-офицеров и солдат.

2-й батальон Джузьяна (Guisiana): 18 офицеров, 617 унтер-офицеров и солдат.

3-й батальон Бастьяни (Bastiani): 12 офицеров, 516 унтер-офицеров и солдат.

4-й батальон Дэтилье (в оригинале — Pothier.— Д.Г.): 10 офицеров, 529 унтер-офицеров и солдат.

6-й батальон (должность вакантна): 12 офицеров, 563 унтер-офицера и солдата.

Артиллерия Тарабр (Tarabre), лейтенант: 2 офицера и 86 унтер-офицеров и солдат.

<sup>5</sup> Ibid.— Situation du 1<sup>er</sup> corps d'armée, le 5 juillet 1812.

<sup>6</sup> Ibid.— Situation du 1<sup>er</sup> corps d'armée, le 10 juillet 1812.

<sup>7</sup> SHD/GR, Sous-Série C<sup>2</sup> 695 — Situation du 1<sup>er</sup> corps d'armée, le 15 juillet 1812.

Настоящий чин	Имя офицера	Чин	Замена
Су-лейтенант	Франсуа Морели (Morelli)	Лейтенант	Катталорда (Cattalorda) (в оригинале — Callalorda. — Д.Г.), получил чин капитана
Су-лейтенант	Валерью (Valério)	Лейтенант	Паскаль (Pascal), определен в 128-й линейный
Су-лейтенант	Москини (Moschini)	Лейтенант	Жан-Этьен Альбазиио (Albasio), получил чин капитана, ранен 7 сентября 1812 г.
Су-лейтенант	Леонар (Léonard)	Лейтенант	Филипп Боннар (Bonnard), получил чин капитана, ранен 7 сентября 1812 г.
Аджудан (старший унтер-офицер)	Жозеф Маццетти (Mazzetti)	Су-лейтенант	Таро (Taro), получил чин лейтенанта в 11-м легком
Старший сержант	Мишель Сантэ (Santé)	Су-лейтенант	Дефантэ (Defanté), получил чин лейтенанта
Старший сержант	Франсуа Джордан (Giordan, Giordana)	Су-лейтенант	Беккариа (Beccaria), получил чин лейтенанта в 11-м легком
Сержант	Поль Вэйра (Vayra, Vayza), ранен 3 ноября 1812 г.	Су-лейтенант	Антуан (в оригинале — Луи. — Д.Г.) Кравозиио (Cravosio, Cravasio), определен в 128-й линейный
Сержант	Жан (в оригинале — Батист. — Д.Г.) Куффиа (Cuffia)	Су-лейтенант	Раффар (Raffard), получил чин лейтенанта
Сержант	Жак Морель или Морелли (Morel, Morelli)	Су-лейтенант	Москини (Moschini), получил чин лейтенанта
Сержант	Винсан Риччи (Ricci), получил огнестрельное ранение в правую кисть под Вязмой 27 августа 1812 г.	Су-лейтенант	Марэ (Marais), получил чин лейтенанта
Старший сержант	Доминик Вольдан (Voldan)	Су-лейтенант	Жозеф Вентурино (Venturino, Venturini), получил чин лейтенанта в 11-м легком
Сержант, 2-й орлоносец	Бартелеми Каналь (Canal), легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 14 апреля 1807 г.	Су-лейтенант	Арбо (Arbaud), получил чин лейтенанта в 11-м легком
Тамбур-мажор	Жан Камуссо (Camusso, Camus), ранен 5 сентября 1812 г.	Су-лейтенант	Вера (Vera), получил чин лейтенанта
Аджудан (старший унтер-офицер)	Антуан Казалоне (Casalone, Casalon), контужен 17 ноября 1812 г.	Су-лейтенант	Артан (Artant), получил чин лейтенанта
Аджудан (старший унтер-офицер)	Жозеф Жюрьелли (Jurielli)	Су-лейтенант	Лярош (Laroche), получил чин лейтенанта
Аджудан (старший унтер-офицер)	Луи Виттонато (Vittonato, Vittonatto)	Су-лейтенант	Дьяну (Dianoux), получил чин лейтенанта в 11-м легком
Сержант, 3-й орлоносец	Жан Паскаль (Pascal)	Су-лейтенант	Бэйль (Bayle), получил чин лейтенанта
Старший сержант	Шарль Ферреро (Ferrero)	Су-лейтенант	Гьятти (Ghiatti), получил чин лейтенанта
Аджудан (старший унтер-офицер)	Жозеф Озелле (Ozelle, Ozella), легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 1 октября 1807 г., ранен 7 сентября 1812 г.	Су-лейтенант	Жан Бруа (Broua, Brua), получил чин лейтенанта
Старший сержант	Мишель Феста (Festa)	Су-лейтенант	Франсуа Морели (Morelli), получил чин лейтенанта

Переключка от 4 августа 1812 г. показала, что в 111-м — 83 офицера, 3~<169 унтер-офицеров и солдат, 42 офицерские и 96 полковых лошадей<sup>1</sup>. 23 августа 1812 г. в строю 111-го линейного полка уже находилось 79 офицеров и 3~<155 унтер-офицеров и солдат<sup>2</sup>.

Подробных расписаний на начало сентября 1812 г. нами не было выявлено. Между тем, на момент переключки 2 сентября 5-я дивизия, без учета вспомогательных войск, состояла из 9~<838 человек<sup>3</sup>; 3 сентября 1812 г. дивизия, в целом, насчитывала в своих рядах: 10~<131 человека (9~<603 человек пехоты, 528 в артиллерии, инженерных войсках и обозе) и 328 лошадей<sup>4</sup>.

Крайне важно определиться также с составом артиллерии не только самого 111-го полка, но и, в общем, 5-й пехотной дивизии в рассматриваемый период. Начнем с того, что в 5-й пехотной дивизии на 15–25 июня 1812 г. находилось: 10-ь 6-и фунтовых пушек и 4-е гаубицы 5 дюймов 6 линий. К полкам дивизии было прикреплено 12-ь 3-х фунтовых пушек<sup>5</sup>. Впоследствии полки дивизии получили еще 4-е 3-х фунтовых пушки, и, таким образом, к 15 июля при полках дивизии находилось 16-ь орудий<sup>6</sup>. Потерю всей полковой артиллерии 111-го полка во время Шевардинского боя, т.е. 4-е 3-х фунтовых пушек, подтверждает не только запись в «Походном дневнике...» полкового адъютанта 111-го Луи Гардье<sup>7</sup>, но и расписание 1-го корпуса на 15 сентября 1812 г.<sup>8</sup> Этот источник также позволяет говорить о потере 2-х гаубиц и 4-х 6-и фунтовых орудий в дивизионной артиллерии Компана 5 сентября. Таким образом, у нас есть возможность более четко выстроить картину дня 5 числа и сопоставить с материалами со стороны русской армии<sup>9</sup>, как и с кроками поля боя 5 сентября<sup>10</sup>. 15 сентября в 5-й

пехотной дивизии насчитывалось: 6-ь 6-и фунтовых пушек и 2-е гаубицы 5 дюймов 6 линий. Полки же в данный момент имели 12-ь 3-х фунтовых пушки. Между тем, в Москве артиллерия дивизии Компана была пополнена. 1 октября 1812 г. в ее рядах находилось: 10-ь 6-и фунтовых пушек и 4-е гаубицы 5 дюймов 6 линий. Количество орудий полковой артиллерии вновь было доведено до 16-и 3-х фунтовых пушек<sup>11</sup>. В таком составе дивизионная и полковая артиллерия Компана выступила из Москвы, о чем свидетельствует расписание 1-го корпуса на 10 октября 1812 г.<sup>12</sup> К этому добавим, что за 7 сентября (сражение при Москве-реке) 1-й корпус израсходовал следующее количество боеприпасов: 1~<409 для 12-и фунтовых пушек, 6~<720 для 6-и фунтовых пушек, 2~<500 для 3-х фунтовых пушек, 310 для гаубиц 6 дюймов 4 линии, 1~<728 для гаубиц 5 дюймов 6 линий и 620~<000 пуль в пехоте. 8 сентября 1812 г. в корпусе оставалось следующее число боеприпасов: 1~<920 для 12-и фунтовых пушек, 7~<560 для 6-и фунтовых пушек, 17~<300 для 3-х фунтовых пушек, 310 для гаубиц 6 дюймов 4 линии, 2~<160 для гаубиц 5 дюймов 6 линий и 1~<400~<000 пуль для пехоты корпуса<sup>13</sup>.

Благодаря рапортам Лоншана и Жюйэ потери 5–7 сентября 1812 г. самого 111-го полка хорошо известны. Тем не менее, для полноты картины нужно вновь привести их здесь, что поможет лучше соотнести все известные данные. 5 сентября 1812 г. полк потерял: 4 офицеров (3 офицера скончались от полученных ран) и 82 унтер-офицера и солдата убитыми. 15 офицеров и 540 унтер-офицеров и солдат были ранены. 33 унтер-офицера и солдата были взяты в плен, плюс 138 унтер-офицеров и солдат были определены как отставшие. Кроме того, были убиты 2 офицерские (полковника и майора) и 33 полковые лошади<sup>14</sup>. 7 сентября 1 офицер и 38 унтер-офицеров и солдат были убиты, а 6 офицеров и 270 унтер-офицеров были ранены<sup>15</sup>.

Начиная с 15 сентября по 10 октября 1812 г., численность полка изменялась следующим образом. 15 сентября он представлял собой следующее<sup>16</sup>:

**Полковник: Жюйэ (Juillet). 2-й майор: Монтильо (Montiglio).**

<sup>1</sup> Fabry G. Op. cit. Vol. III. Paris, 1903, p. 374 (Documents annexes).

<sup>2</sup> SHD/GR, Sous-Série C<sup>2</sup> 527 — Appel du 23 août 1812.

<sup>3</sup> SHD/GR, Sous-Série C<sup>2</sup> 527 — Relevé des feuilles d'appel des différents corps d'armée au 2 septembre 1812; Ibid. 1 K<sup>mi1</sup> — Grande armée. Le 1<sup>er</sup> septembre 1812. Situation. Récapitulation de la Grande armée au 1<sup>er</sup> septembre 1812.

<sup>4</sup> Ibid. C<sup>2</sup> 527 — Relevé des feuilles d'appel des différents corps d'armée au 3 septembre 1812.

<sup>5</sup> S.H.D./GR, Sous-Série C<sup>2</sup> 695 — Situation du 1<sup>er</sup> corps d'armée, le 15 juin 1812; Ibid. C<sup>2</sup> 525 — Situation du 1<sup>er</sup> corps d'armée, le 25 juin 1812.

<sup>6</sup> Ibid. — Situation du 1<sup>er</sup> corps d'armée, le 15 juillet 1812.

<sup>7</sup> Gardier L. Op. cit.// Annales de l'Académie de Mâcon: société des arts, sciences, belles-lettres et d'agriculture. 3<sup>ème</sup> série. T. XVII. Mâcon, 1912, p. 201.

<sup>8</sup> SHD/GR, Sous-Série C<sup>2</sup> 695 — Situation du 1<sup>er</sup> corps d'armée, le 15 septembre 1812.

<sup>9</sup> Бородино: Документальная хроника/ Составители: А.М. Валькович, А.П. Капитонов. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. С. 103, 166, 177–178, 217–218, 252–253.

<sup>10</sup> S.H.D./GR, Sous-Série 6 M L III — 385 Moskowa. Plan du Camp de Bataille de la Moskowa, provenant de la donation Davout; Gorchkoff D. Iconographie de la Moskowa: L'exemple de l'aquarelle de Ferdinand Georges Tartarat// Revue historique des armées (RHA), 2014, № 277, p. 83.

<sup>11</sup> S.H.D./GR, Sous-Série C<sup>2</sup> 695 — Situation du 1<sup>er</sup> corps d'armée, le 1<sup>er</sup> octobre 1812.

<sup>12</sup> Ibid. C<sup>2</sup> 525 — Situation du 1<sup>er</sup> corps d'armée, le 10 octobre 1812.

<sup>13</sup> S.H.D./GR, Sous-Série C<sup>2</sup> 130 — Grande armée. Artillerie. Etat des munitions consommées le 7 septembre et de celles qui existent à l'époque du 8 du même mois, [au bivouac 8 septembre 1812].

<sup>14</sup> Ternaux-Compans N.D.M. Le général Compans (1769–1845), d'après ses notes de campagnes et sa correspondance de 1812 à 1813. Paris: Plon-Nourrit, 1912, p. 354, 356.

<sup>15</sup> Ibid., p. 359.

<sup>16</sup> S.H.D./GR, Sous-Série C<sup>2</sup> 695 — Situation du 1<sup>er</sup> corps d'armée, le 15 septembre 1812.

1-й батальон: Ришери (Richieri), шеф батальона. Находятся под ружьем: 7 офицеров, 255 унтер-офицера и солдата, 104 отставших, 15 офицерских лошадей.

2-й батальон: Джузьяна (Guisiana), шеф батальона. Находятся под ружьем: 12 офицеров, 353 унтер-офицера и солдата, 78 отставших, 6 офицерских лошадей.

3-й батальон: Бастьяни (Bastiani), шеф батальона. Находятся под ружьем: 11 офицеров, 349 унтер-офицера и солдата, 70 отставших, 8 офицерских лошадей.

4-й батальон: Дэтилье (в оригинале — Détiillière.— Д.Г.), шеф батальона. Находятся под ружьем: 12 офицеров, 339 унтер-офицера и солдата, 157 отставших, 6 офицерских лошадей.

6-й батальон: место вакантно. Находятся под ружьем: 9 офицеров, 300 унтер-офицера и солдата, 201 отставших, 3 офицерских лошадей.

Артиллерия: Кашелё (или Кашлё) (Cacheleu), лейтенант. Находятся под ружьем: 2 офицера, 55 унтер-офицера и солдата, 3 отставших, 2 офицерские лошади и 48 тягловых лошадей.

1 октября 111-й полк насчитывал в своих рядах<sup>1</sup>:

Полковник: Жюйэ (Juillet). 2-й майор: Монтильо (Montiglio).

1-й батальон: Ришери (Richery), шеф батальона, «отсутствует из-за ранения». Находятся под ружьем: 15 офицеров, 260 унтер-офицера и солдата, 109 отставших.

2-й батальон: Джузьяна (Guisiana), шеф батальона. Находятся под ружьем: 16 офицеров, 327 унтер-офицера и солдата, 86 отставших.

3-й батальон: Бастьяни (Bastiani), шеф батальона. Находятся под ружьем: 17 офицеров, 354 унтер-офицера и солдата, 63 отставших.

4-й батальон: Дэтилье (Détiillier), шеф батальона. Находятся под ружьем: 16 офицеров, 352 унтер-офицера и солдата, 1126 отставших.

6-й батальон: место вакантно. Находятся под ружьем: 13 офицеров, 303 унтер-офицера и солдата, 208 отставших.

Артиллерия: Конши (Conchy), лейтенант. Находятся под ружьем: 2 офицера, 64 унтер-офицера и солдата, 3 отставших, 4 офицерские лошади и 31 тягловая лошадь.

10 октября 1812 г. перед выступлением из Москвы 111-й линейный полк (5 батальонов (1-й 2-й, 3-й, 4-й и 6-й) и рота полковой артиллерии) имел в своем составе: 79 офицеров, 1~<530 унтер-офицеров и солдат, 42 офицерские лошади, 31 тягловую лошадь, а также 433 отставших. Откомандировано: 6 офицеров, 170 унтер-офицеров и солдат и 4 офицерские лошади. В госпиталях: 18 офицеров и 1~<681 унтер-офицеров и солдат. 158 ун-

тер-офицеров и солдат взяты в плен. В различных депо армии: 1 офицер и 107 унтер-офицеров и солдат (Данциг, Штеттин)<sup>2</sup>. В московских госпиталях 10 октября 1812 г. из 111-го линейного находилось 28 человек: один опасно раненный и двое легкораненных, а также 5 тяжелобольных и 20 больных унтер-офицеров и солдат<sup>3</sup>. Отметим и то, что в сентябре-октябре 1812 г., учитывая потери в сражении при Москве-реке, изменился и сам офицерский корпус 111-го.

25 сентября 1812 г. состоялось первое производство в чин<sup>4</sup>: лейтенанты Кашелё или Кашлё (Cacheleu), Бастеро (Basterot), Торрелли (Torrelli), Рэ (Ray), Жюльен (Julien) и Бомон (Beaumont) были произведены в чин капитана. Су-лейтенанты Фолли (Follis), Куиала (Cuyala), Жозеф Россетти (Rossetti), легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 3 мессидора XII г. Республики (14 июня 1804 г.), получил три огнестрельных ранения в правое бедро 7 сентября 1812 г.), Кампана (Campana), Жан-Батист Норицио (Norizio, Norrissio), Боццано (Bozzano), Детшевери (Detchevery), Галан (Galand), Грауя (Grauja), Стамбио (Stambio), Карньяни (Carniani), Чеккони (Cecconi) и Лясенн (Lacenne) заняли места лейтенантов. Аджуданы (старшие унтер-офицеры) Андре Дюкрюи (Ducruy); Антуан-Шарль Дрюэ (Druetz, Druet) (ранен 7 сентября 1812 г. и 3 ноября 1812 г., кавалер ордена Почетного легиона 10 октября 1812 г.); Анри-Фортюне Биллуэн (Billouin, Billoing) и сержанты Жозеф Жюильен (Juillien, Julien); Иасинт Тромбон (Trombon) (ранен 5 сентября 1812 г.); Жак Канонико (Canonico); Доминик Карежон или Кареджон (Caregion, Caraggion); Виктор Бонар (Bonard); Луи Мацукко (Mazuccho, Mazucchio, Massuchio); Филибер Бросса (Brossa); Жак Бартино (Bartino, Bertin); Доминик Меркардэн (Mercardin) (ранен 7 сентября 1812 г.); Шарль Джакино (Giachino) (ранен картечной пулей в левую кисть 7 сентября 1812 г. и в деле под Красном 17 (иногда источниках указывается 16-е число) ноября 1812 г. картечная пуля «вырвала левый рукав мундира»); Жан-Даниэль Кардон (Cardon) (ранен 3 ноября 1812 г.); Жозеф Пазеро (Pasero, Parrero) получили су-лейтенантские эполеты.

Перед началом отступления из Москвы 10 октября 1812 г. был подписан второй императорский декрет о производстве в чин офицеров и унтер-офицеров 111-го полка<sup>5</sup>. Таким образом, практически все вакантные

<sup>1</sup> S.H.D./GR, Sous-Série C<sup>2</sup> 695 — Situation du 1<sup>er</sup> corps d'armée, le 1<sup>er</sup> octobre 1812.

<sup>2</sup> SHD/GR, Sous-Série C<sup>2</sup> 525 — Situation du 1<sup>er</sup> corps d'armée, le 10 octobre 1812.

<sup>3</sup> Ibid. C<sup>2</sup> 131 — Etat numérique par divisions & corps d'armée des officiers & soldats malades & blessés qui se trouvent au 10~<8<sup>bre</sup> aux hop.<sup>x</sup> de Moscou.

<sup>4</sup> Ibid. 1 X 250 — Minutes des décrets impériaux. Vol. 68 (Année 1812: septembre). № 1805 (le 25 septembre 1812, Moscou).

<sup>5</sup> SHD/GR, Sous-Série 1 X 251 — Minutes des décrets impériaux. Vol. 69 (Année 1812: octobre). № 1882 (Moscou, le 10 octobre 1812).

места в полку были заполнены. Капитан Аппиа (Appia) был произведен в чин шефа батальона, лейтенанты Цапата да Понки (Zapata da Ponchy) и Румэн де ля Роллэй (Roumain de la Rollaye) стали капитанами, су-лейтенанты Казалон (Casalon), Куффиа (Cuff[fi]a), Бросса (Brossa) (в оригинале — Brochie.— Д.Г.), Вольдан (Voldan) (получил огнестрельное ранение в левую руку 18 (по другим данным 17) ноября 1812 г.), Жюрьетти или Юрьетти (Jurietti) (в оригинале — Riaretti.— Д.Г.; ранен 7 сентября 1812 г.), Виттонато (Vittonato) (ранен 24 октября 1812 г., получил 7 ударов пикой в туловище) и Морели (Morelli) получили патенты на лейтенантский чин. Также имела место ротация в унтер-офицерском составе: аджуданы (старшие унтер-офицеры) Шарль Дотеати (Doteati, Doleati) (получил огнестрельное ранение в левое бедро 19 ноября 1812 г. при Вязьме (так в оригинале.— Д.Г.); умер от полученных ран в период Саксонской кампании 13 декабря 1813 г., французский архивист Аристид Мартиньен (1843–1912) ошибочно указывает, что он скончался 13 декабря 1812 г.<sup>1</sup>) и Жан-Батист Фашо (Fascio, Fassio) (кавалер ордена Почетного легиона с 15 августа 1809 г., ранен 18 ноября 1812 г. при Красном), старшие сержанты Жозеф Вакетта (Vachetta, Vagenta), Антуан Фоссен (Vossen)<sup>2</sup> и Шарль-Жозеф Боссано (Bossano, Bozzano), а также сержанты Антуан Джардини (Giardini, Jardini) и Жозеф Лая (Laja, Laya) были произведены в су-лейтенанты.

Кроме того, в Москве за сражение 5–7 сентября 1812 г. 111-й получил 2 офицерских и 27 кавалерских крестов ордена Почетного Легиона. Помимо офицеров (их награждения приведены выше) высшей наградой 1-й Империи были удостоены следующие унтер-офицеры и солдаты: аджуданы (старшие унтер-офицеры) Гроссо

<sup>1</sup> Martinien A. Tableaux, par corps et par batailles, des officiers tués et blessés pendant les guerres de l'Empire (1805–1815). Paris: H. Charles-Lavauzelle, 1899, p. 333.

<sup>2</sup> В данном случае речь идет об известном мемуаристе Вильгельме Антоне Фоссене (1784–1860). В его матрикулярном регистре 111-го полка линейной пехоты имеется следующая запись: Фоссен [Vossen] (Антуан=Антон), (№ 1534), родился 13 сентября 1784 г. в Хёрдте (кантон Крефельд, департамент Рур), сын Жана (Йохана) Фоссена и Кристины Фоссен, урожденной Шурман [Schurman]. Рост: 1 м 67 см; лицо: овальное; лоб: узкий; глаза: рыжие (roux); нос: обычный; рот: средний; подбородок: широкий; волосы & брови: каштановые. Его дом в период поступления на службу находился в Нойсе (департамент Рур). Прибыл в 111-й полк линейной пехоты 4 вандемьера XIV г. Республики (26 сентября 1805 г.) как конскрипт XIII г. Республики и определен фузилером в 4-ю роту 1-го батальона; капрал с 16 брюмера XIV г. Республики (7 ноября 1805 г.); фурьер с 1 июля 1806 г.; старший сержант с 1 июля 1809 г.; 16 декабря 1811 г. определен во 2-ю роту 6-го батальона; су-лейтенант с 10 октября 1812 г. Уволен с военной службы как иностранец 31 июля 1814 г. Принял участие в кампаниях 1806, 1807 и 1812 гг. Скончался 19 сентября 1860 г. SHD/GR, Sous-Série 21 Y<sup>c</sup> 792–111<sup>e</sup> régiment d'infanterie de ligne, formation au 20 juin 1808 (matricules 1 à 3 000), p. 256; Ibid. 2Y<sup>b</sup> 477 — Infanterie de ligne. 111<sup>e</sup> régiment de ligne, p. 73 (verso); Vossen A. Tagebuch des Lieutenants Anton Vossen, vornehmlich über den Krieg in Russland 1812. Marburg: N.G. Elwert, 1892; Фоссен В.А. К истории 1812 года. Дневник поручика Фоссена/ Предисл. и пер. с нем. А.И. Станкевича// Русский архив, 1903. Кн. 3. № 11.

(Grosso, Grono) и Долеати (Doleati, Dalcati), старшие сержанты Баффи (Baffi) и Тарро (Tarro, Tarreau), сержанты Аимино (Aumino, Aimino), Билья (Biglia, Biglin)<sup>3</sup>, Понцио (Ponzio, Poussio), Кавалли (Cavalli), Фьорио (Fiorio), Сапетто (Sapetto, Sopeno), капралы Сондеро (Sondero), Джода (Gioda) и Барукки (Barucchi, Barechi)<sup>4</sup>.

Фактически все эти материалы — последние сведения по рассматриваемому полку перед началом отступления Великой армии из Москвы. К сожалению, на сегодняшний момент нами не выявлено иных источников, которые смогли бы пролить свет на изменение численности полка в ноябре-декабре 1812 г. Тем не менее, крайне важно учитывать, что часть офицеров из полкового депо (5-й батальон) с маршевыми батальонами также направлялась в Россию и, таким образом, принимала участие в походе. К 1 ноября 1812 г. их насчитывалось следующее количество:

Бартелеми Эймар (Eumar), капитан (1-я рота), направлен в 9-й корпус Великой армии (легионер (с 1 марта 1808 г. кавалер) ордена Почетного легиона с 14 апреля 1807 г.); Франсуа Рабуассон (Raboisson), су-лейтенант (1-я рота), направлен в 9-й корпус Великой армии; Мари-Андрэ Жио или Пио (Gyot, Pyot), су-лейтенант (1-я рота), направлен в 9-й корпус Великой армии; Давид Деснос (Desnos), капитан (2-я рота), направлен в 9-й корпус Великой армии, ранен пикой в шею в бою под Минском 24 ноября 1812 г.; Жан Гельма (Ghelma), су-лейтенант (2-я рота), направлен в 9-й корпус Великой армии; Жак Дюпар (Dupare), су-лейтенант (2-я рота), направлен в 9-й корпус Великой армии. Также из действующих батальонов 111-го линейного 17 октября 1812 г. прибыл в полковое депо в Шпайер сверхштатный капитан Жан-Батист Мерсье (Mercier)<sup>5</sup>.

В целом, потери полка, понесенные в период 1812 г., были просто колоссальными. Яркой тому иллюстрацией является переключка 1-го корпуса от 5 января 1813 г.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Часто Франсуа (Франсеск) Билья (Biglia) (1785–1812) проходит в различных списках как тамбур-мажор, но с 11 мая 1811 г. и в период всего 1812 г. он был лишь сержантом во 2-й роте 2-го батальона. SHD/GR, Sous-Série 21 Y<sup>c</sup> 792–111<sup>e</sup> régiment d'infanterie de ligne, formation au 20 juin 1808 (matricules 1 à 3 000), p. 14.

<sup>4</sup> РГВИА. Ф. 846. Оп. 16. Д. 3605. Л. 62–62обр, 64; État général de la Légion d'honneur, depuis son origine... / Publié par autorisation de S. Ex. M. le Comte De Lacépède. T. 1. Paris: Testu, 1814, p. 174 — T. 2. Paris: Testu, 1814, p. 501.

<sup>5</sup> S.H.D./GR, Sous-Série X<sup>b</sup> 535–111<sup>e</sup> Régiment d'infanterie de ligne. 5<sup>e</sup> bataillon (dépot), le 1<sup>er</sup> novembre 1812 (Spire).

<sup>6</sup> Другие материалы, относящиеся к январю-февралю 1813 г., мы здесь не учитываем, включая и те, что уже были введены в научный оборот. См., например: S.H.D./GR, Sous-Série C<sup>2</sup> 536 — Situation par grades des régiments composant la 5<sup>e</sup> division du 1<sup>er</sup> corps, le 24 janvier 1813 (Mayence); Reboul F. Campagne de 1813: les préliminaires. T. II (Le commandement du prince Eugène. 1<sup>ère</sup> période. De Posen à Berlin, 16 janvier–28 février). Paris: R. Chapelot, 1912, p. 57–58, 64, 523.

Имя	Чин	Замечания
Жюйэ (Juillet)	Полковник	Умер от полученных ран 10 декабря 1812 около Ковно (в оригинале "Gowno" зачеркнуто и заменено на "Kowno"; получил огнестрельное ранение в левое предплечье при Вязьме 3 ноября 1812 г. <sup>1</sup> — Д.Г.)
Детильэ (Detilliers)	Шеф батальона	Взят в плен, 25 ноября
Аппия (Appia)	Так же	То же, 15 декабря
Эймар (Aymar)	Капитан	То же, 16 ноября
Вигада (Vigada)	Так же	Скончался во Франкфурте-на-Одере, 21 января
Баленьо (Balegno)	Так же	Убит в деле при Вязьме, 3 ноября
Декуль (Decoul) (речь идет о Пекуле (Pécoul).— Д.Г.)	Так же	Умер от полученных ран, 6 сентября
Арно (Arnaud)	Так же	То же 10 сентября
Пинто (Pinto)	Так же	Взят в плен, 10 декабря
Торкьо (Torchio)	Так же	То же
Рабэн (Rabin)	Так же	Убит в деле, 5 сентября
Туэрти (Tuerti)	Так же	Умер от полученных ран 25 сентября
Гонтьер (Gonthier)	Так же	Взят в плен, 21 ноября
Котталорда (Cottalorda)	Так же	То же, 15 ноября
Бастеро (Basterot)	Так же	Убит в деле при Вязьме, 3 ноября
Кашелё (Cacheleu)	Так же	Умер на бивуаке, 6 декабря
Рэ (Ray)	Так же	Скончался в Торне, 31 декабря
Бомон (Beaumont)	Так же	Взят в плен, 21 ноября
Ляфон (Lafond)	Адъютант в чине капитана	То же, 21 декабря
Вагнер (Wagner)	Лейтенант	Скончался в Москве, 5 октября
Бюор (Buor)	Так же	Умер от полученных ран, 25 сентября
Рафар (Rafard)	Так же	Взят в плен, 19 ноября
Арто (Artaud)	Так же	То же, 30 ноября
Демазьэр (Desmazières)	Так же	Умер от полученных ран, 17 октября
Лярош (Laroche)	Так же	Убит в деле при Вязьме, 3 ноября
Морелли (Morelli)	Так же	Убит во время сражения при Москве-реке, 7 сентября
Леонар (Léonard)	Так же	Взят в плен, 18 ноября
Чеккони (Cecconi)	Так же	То же
Куиала (Cuyala)	Так же	То же, 14 ноября
Детшвери (Detchwery)	Так же	Убит в деле, 2 ноября
Страмби (Strambi)	Так же	Умер на бивуаке, 20 ноября
Карньяни (Carniani)	Так же	Взят в плен, 24 ноября
Кампана (Campana)	Так же	Умер от полученных ран, 10 сентября
Нориссио (Norissio)	Так же	Убит в деле при Вязьме, 3 ноября
Лясенн (Lacenne)	Так же	Взят в плен, 10 декабря
Морелли 2-й (Morelli 2e)	Так же	То же, 8 декабря
Жюрьетти (Jurietti)	Так же	То же, 14 ноября
Бросса (Brossa)	Так же	То же, 5 ноября
Тессье (Tessier)	Су-лейтенант	То же, 10 декабря
Марцетти (Marzetti)	Так же	То же, 23 ноября
Джордана (Giordana)	Так же	Умер около Торна, 29 декабря
Ваира (Vaira)	Так же	Взят в плен, 14 ноября
Феста (Festa)	Так же	Умер на бивуаке, 14 ноября
Паскаль (Pascal)	Так же	Взят в плен, 12 декабря
Камю (Camus)	Так же	То же, 5 сентября
Санте (Santé)	Так же	То же, 10 августа
Ферреро (Ferrero)	Так же	То же, 30 ноября

<sup>1</sup> Quintin D. et B. Dictionnaire des colonels de Napoléon. Edition revue et corrigée. Paris : SPM – Kronos, 2013, p. 454-455.

Имя	Чин	Замечания
Бонар (Bonard)	Так же	То же, 18 ноября
Канонико (Canonico)	Так же	То же, 14 ноября
Бертэн (Bertin)	Так же	То же, 13 ноября
Кардон (Cardon)	Так же	То же, 7 января 1813 г.
Дюкрэ (Ducray)	Так же	То же, 11 октября
Джардини (Giardini)	Так же	То же, 24 ноября
Боссано (в оригинале — Voffano.— Д.Г.)	Так же	То же, 15 ноября
Жюльян (Julien)	Так же	Умер от полученных ран, 8 ноября
Тесту (или Тестю)-Дельгуо (Testu-Delguo)	Так же	То же, 6 сентября
Билуэн (Billouin)	Так же	То же, 11 ноября
Дюпор (Duport)	Так же	То же, 20 ноября
Пажес (Pagez)	Так же	Взят в плен, 30 ноября
Рабуассон (Raboisson)	Так же	То же, 26 ноября
Пиоль (Piol)	Так же	То же
Гельма (Ghelma)	Так же	То же, 16 ноября
Рэ (Ray)	Помощник хирурга	То же, 24 ноября
Арсонно (Arsonneau)	Младший помощник хирурга	То же, 10 ноября
Бюаш (Buache)	Так же	То же, 17 ноября

Благодаря данному источнику, можно довольно четко представить состояние 111-го в рассматриваемый период<sup>1</sup>. Итак, общая численность полка была следующей: 43 офицера и 190 унтер-офицеров и солдат. Причем из 43 офицеров лишь 31 мог нести службу (майор, 2 полковых адъютанта, 3 офицера медицинской службы, 10 капитанов, 7 лейтенантов и 8 су-лейтенантов), тогда как 9 офицеров нуждались в отдыхе (3 капитана, 3 лейтенанта и 3 су-лейтенанта), плюс 3 находились в госпиталях (2 полковых адъютанта и 1 орлоносец). Из 190 унтер-офицеров и солдат также только 161 человек находился под ружьем (2 адъюдана (старшие унтер-офицеры), 2 старших сержанта, 13 сержантов-фурьеров, 21 капрал, 3 барабанщика, 40 гренадеров, вольтижеров и полковых канониров и 80 фузилеров), остальные же 29 человек нуждались в отдыхе и замене (2 сержанта-фурьера, 7 капралов, 1 барабанщик, 4 гренадера, вольтижера и канонира и 15 фузилеров).

Что же касается безвозвратных потерь в офицерском корпусе, включая и взятых в плен, то источники, выявленные нами в полковом фонде 111-го<sup>2</sup>, существенно корректируют опубликованные данные<sup>3</sup>(таблица на стр. 15–16).

<sup>1</sup> S.H.D./GR, Sous-Série C<sup>2</sup> 538 — Grande armée, 1<sup>er</sup> corps. Etat numérique et grades des officiers ..., le 5 janvier 1813.

<sup>2</sup> Ibid. X<sup>b</sup> 535–111<sup>e</sup> Régiment d'infanterie de ligne. Etat général des officiers morts ou faits prisonniers dans la dernière campagne en Russie, le 12 octobre 1813; Ibid. C<sup>2</sup> 130 — Grande Armée. Etat Nominatif des officiers tués à la journée du 7 septembre 1812, le 11 octobre 1812 (Moscou).

<sup>3</sup> Martinien A. Op. cit. Paris, 1899, p. 332–333; Du même. Tableaux, par corps et par batailles, des officiers tués et blessés pendant les guerres de l'Empire (1805–1815): supplément. Paris: L. Fournier, 1909, p. 56.

Этот список является последним выявленным нами источником, позволяющим скорректировать наши представления о потерях в ходе кампании 1812 г. 111-го полка. В общем и целом, еще раз это особо подчеркнем, вопрос, связанный с проблемой потерь и общей численности армии,— один из важнейших в истории любой войны. Здесь, безусловно, нужно исходить не только из принципов гуманизма, эмоционально-психологического восприятия самих потерь современниками и последующими поколениями, но и из классического определения военного теоретика Карла Филиппа Готфрида фон Клаузевица (1780–1831): «Абсолютная численность является в стратегии большею частью такой данной, которую полководец не может уже изменить. Отсюда, однако нельзя прийти к заключению, что вести войну со значительно слабейшей армией невозможно. Война не всегда является свободным решением политики, и менее всего она бывает такою там, где силы крайне неравны; следовательно, на войне мыслимо всякое соотношение сил, и странной была бы теория войны, которая ретировалась бы как раз там, где в ней нужда будет наибольшая»<sup>4</sup>. Подводя некоторый промежуточный итог данной работе, стоит заметить, что сегодня назрела острая необходимость прямого обращения к первоисточникам. Последнее позволяет, как хорошо видно на примере эволюции численности 111-го полка, существенно уточнить и детализировать историческое

<sup>4</sup> Клаузевиц К. О войне: Пер. с нем. М.: Издательская корпорация «Логос»; Международная академическая издательская компания «Наука», [1998]. С. 332–333.

полотно 1812 г., отказаться от всевозможных числовых реконструкций<sup>1</sup>, распадающихся при работе с самим эмпирическим материалом, и служит хорошей основой для дальнейших изысканий. Возможно, позже могут быть выявлены и новые источники (переключки, расписания, рапорты), которые смогут дополнить сведения (особенно на момент отступления) документов, вводимых в научный оборот в данной статье. Между тем, чрезвычайно важно уже сегодня анатомизировать приведенные данные, сопоставив их с матрикулярными регистрами по 111-му полку<sup>2</sup>. Решение этой задачи позволит исследователю использовать более широкий инструментарий и существенно расширит горизонты

самого исследовательского поля, выведя специалиста на новый уровень постановки проблемы.

#### Аббревиатуры:

РГВИА — Российский государственный военно-исторический архив.

C.A.R.A.N.— Centre d'Accueil et de Recherche des Archives Nationales, Archives Nationales [Центр допуска и поиска Национального архива Франции, Национальный архив].

S.H.D.— Service Historique de la Défense [Историческая служба Министерства обороны, Военный архив Франции — Венсенский замок].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акты издаваемые Виленскою комиссиею для разбора древних актов. Т. XXXVII (Документы и материалы, относящиеся к истории Отечественной войны 1812 г.). Вильна: Типография А. Г. Сыркина, 1912.
2. Бородино: Документальная хроника/ Составители: А. М. Валькович, А. П. Капитонов. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004.
3. Васильев А. А., Попов А. И. Война 1812 г. хроника событий. Grande Armée. Состав армии при Бородино. М.: Рейтар, 2002.
4. Васильев А. А. Пятая пехотная дивизия Великой армии// Отечественная война 1812 года. Энциклопедия. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004.
5. Васильев А. А. Офицерские потери Великой армии Наполеона в Бородинском сражении, подсчитанные по именным спискам А. Мартиньена// 1812 год. Люди и события великой эпохи. Материалы Международной конференции. Москва, 21–22 апреля 2011 года. М.: Кучково поле, 2011.
6. Земцов В. Н. Великая армия Наполеона в Бородинском сражении: Монография/ 3-е изд., испр. и доп. М.: [б.и.], 2008.
7. Клаузевиц К. О войне: Пер. с нем. М.: Издательская корпорация «Логос»; Международная академическая издательская компания «Наука», [1998].
8. Попов А. И. Новые сведения о Бородинском сражении// Бородино и наполеоновские войны. Битвы. Поля сражений. Мемориалы: Материалы Международной научной конференции, посвященной 190-летию Бородинского сражения (Бородино, 9–11 сентября 2002 г.)/ Сост. А. В. Горбунов. М.: ИИК «КАЛИТА», 2003.
9. Попов А. И. 111 линейный полк в русском походе// Император: военно-исторический альманах № 8 (2/2005).
10. Потрашков С. В. К вопросу об участии Харьковского драгунского полка в Бородинском сражении// «Сей день пребудет вечным памятником...» Бородино 1812–2012: Материалы Международной научной конференции, 3–7 сентября 2012 г./ Сост. А. В. Горбунов. Можайск: ООО «ИПК Парето-Принт», 2013.
11. Фоссен В. А. К истории 1812 года. Дневник поручика Фоссена/ Предисл. и пер. с нем. А. И. Станкевича// Русский архив, 1903. Кн. 3. № 11.
12. Adam A. Historique du 111<sup>e</sup> régiment d'infanterie. Bastia: Vve E. Ollagnier, 1890.
13. Boudon J.-O. Napoléon et la campagne de Russie. 1812. Paris: A. Colin, 2012.
14. Campardon É. Liste des membres de la noblesse impériale: dressée d'après les registres de lettres patentes conservés aux Archives nationales. Paris: au siège de la Société, 1889.
15. Capello G. Gli italiani in Russia nel 1812. Cita di Castello: Tip. Dell'Unione arti grafiche, 1912.
16. Charrié P. Drapeaux et étendards de la Révolution et de l'Empire. Paris: Copernic, 1982.
17. Dampoux J.-G.-J. Le carnet du lieutenant Dampoux// Le Matin: derniers télégrammes de la nuit. Vingt-Neuvième Année. № 10405 (Vendredi 23 août 1912, Paris).
18. De Rossi E. Il 111° di linea dal 1800 al 1814. Fasti e vicende di un reggimento italiano al servizio francese. Torino: Tip. Olivero e C., 1912.
19. État général de la Légion d'honneur, depuis son origine.../ Publié par autorisation de S. Ex. M. le Comte De Lacépède. T. 1–2. Paris: Testu, 1814.
20. Fabry G. Campagne de Russie (1812). Vol. I–V. Paris: L. Gougy, [puis] R. Chapelot, 1900–1903.
21. Gardier L. Le journal de la campagne de Russie du capitaine Gardier/ Présenté par M. A. Bernard// Annales de l'Académie de Mâcon: société des arts, sciences, belles-lettres et d'agriculture. 3<sup>ème</sup> série. T. XVII. Mâcon: Protat frères, imp., 1912.
22. Gardier L. Journal de la campagne de Russie en 1812. Introd. et notes de Albert Bernard. Paris: Librairie historique F. Teissèdre, 1999.
23. Gorchkoff D. Iconographie de la Moskowa: L'exemple de l'aquarelle de Ferdinand Georges Tartarat// Revue historique des armées (RHA), 2014, № 277.

<sup>1</sup> Васильев А. А. Офицерские потери Великой армии Наполеона в Бородинском сражении, подсчитанные по именным спискам А. Мартиньена// 1812 год. Люди и события великой эпохи. Материалы Международной конференции. Москва, 21–22 апреля 2011 года. М.: Кучково поле, 2011. С. 19–43.

<sup>2</sup> SHD/GR, Sous-Série 21 Y<sup>c</sup> 792 à 799–111<sup>e</sup> régiment d'infanterie de ligne, 1808–1815.

24. Hourtoulle F.-G. Borodino, la Moskowa: la bataille des redoutes/ planches uniformologiques d'André Jouineau; cartogr. de Morgan Gillard. Paris: Histoire & collections, 2000.
25. Margueron L. J. Campagne de Russie. 1<sup>re</sup> partie. T. 1–4. Paris: H. Charles-Lavauzelle, s.a.
26. Martinien A. Tableaux, par corps et par batailles, des officiers tués et blessés pendant les guerres de l'Empire (1805–1815). Paris: H. Charles-Lavauzelle, 1899.
27. Martinien A. Tableaux, par corps et par batailles, des officiers tués et blessés pendant les guerres de l'Empire (1805–1815): supplément. Paris: L. Fournier, 1909.
28. Pénichon C. Répertoire nominatif des officiers de Napoléon. Vol. II (Le corps du maréchal Davout dans la campagne de Russie, 15 juin 1812–15 janvier 1813). Lille: Impr. TheBookEdition.com, 2016.
29. Pigeard A. 1812: Le 111<sup>ème</sup> de ligne en Russie// Tradition Magazine № 208 (février 2005).
30. Quintin D. et B. Dictionnaire des colonels de Napoléon. Edition revue et corrigée. Paris: SPM — Kronos, 2013.
31. Quoy-Bodin J.-L. L'Armée et la franc-maçonnerie: au déclin de la monarchie sous la Révolution et l'Empire. Paris: Economica — Edic, 1987.
32. Reboul F. Campagne de 1813: les préliminaires. T. I–II. Paris: R. Chapelot, 1912.
33. Rey M.-P. L'effroyable tragédie. Une nouvelle histoire de la campagne de Russie. Paris: Flammarion, impr., 2012.
34. Tacel M. Notes sur la composition et l'esprit d'un régiment piémontais de l'armée napoléonienne, le 111<sup>e</sup> d'infanterie de ligne, 1802–1814// Revue internationale d'histoire militaire, 1955.
35. Ternaux-Compans N.D.M. Le général Compans (1769–1845), d'après ses notes de campagnes et sa correspondance de 1812 à 1813. Paris: Plon-Nourrit, 1912.
36. Vossen A. Tagebuch des Lieutenants Anton Vossen, vornehmlich über den Krieg in Russland 1812. Marburg: N. G. Elwert, 1892.

© Горшков Дмитрий Игоревич (le84e-regiment@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ПРИОРИТЕТЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ СССР В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В 1960–1970-Е ГГ.

## PRIORITIES OF THE STATE POLICY OF THE USSR IN THE FIELD OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES EDUCATION IN HIGH SCHOOL IN 1960–1970-IES.

**N. Grigoryeva  
A. Khoroshenkova**

*Summary.* the subject of the study are the main directions and priorities of state policy in the field of social and humanitarian education in higher education. The object of the study is the state educational policy. The authors consider in detail the peculiarities of state administration of the higher school of the USSR in the 1960s-1970s. In this regard, special attention is paid to party and government documents regulating the activities of Soviet universities. The priority is given to social and humanitarian education and its role in shaping the world outlook of young people. Existing forms of obtaining higher education, the peculiarities of the formation of a contingent of students and faculty are considered.

The methodological basis of the research is made up of the principles of historicism, scientific objectivity, systemic and complex nature, which allow us to study the priorities of state policy in the field of social and humanitarian education in higher education.

The main findings of the study are the features of the state educational policy in the field of social and humanitarian education in higher education in the period under study.

A special contribution of the authors to the study of the topic is a comprehensive analysis of the tasks, directions, priorities and results of public policy in higher education.

The novelty of the study is a rethinking of the conceptual foundations, trends and key directions of the state policy of the USSR in the field of social and humanitarian education in higher education in the 1960s-1970s.

*Keywords:* high school, social and humanities education, state education policy, faculty..

**Григорьева Наталья Анатольевна**

*Д.и.н., профессор, ФГАОУ ВО «Российский университет  
дружбы народов»  
ofisrudn2014@mail.ru*

**Хорошенкова Анна Валерьевна**

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВПО «Волгоградский  
государственный социально- педагогический  
университет»*

*Аннотация.* предметом исследования являются основные направления и приоритеты государственной политики в сфере социально-гуманитарного образования в высшей школе. Объектом исследования является государственная образовательная политика. Авторы подробно рассматривают особенности государственного управления высшей школой СССР в 1960–1970-е гг. В связи с этим особое внимание уделено партийно-правительственным документам, регламентирующим деятельность советских вузов. Подчеркивается приоритет социально-гуманитарного образования и его роль в формировании мировоззрения молодежи. Рассматриваются существовавшие формы получения высшего образования, особенности формирования контингента студентов и профессорско-преподавательского состава.

Методологическую базу исследования составляют принципы историзма, научной объективности, системности и комплексности, которые позволяют исследовать приоритеты государственной политики в сфере социально-гуманитарного образования в высшей школе.

Основными выводами проведенного исследования являются особенности государственной образовательной политики в сфере социально-гуманитарного образования в высшей школе в исследуемый период.

Особым вкладом авторов в исследование темы является комплексный анализ задач, направлений, приоритетов и результатов государственной политики в высшей школе.

Новизна исследования заключается в переосмыслении концептуальных основ, тенденций и ключевых направлений государственной политики СССР в области социально-гуманитарного образования в высшей школе в 1960–1970-е гг.

*Ключевые слова:* высшая школа, социально-гуманитарное образование, государственная образовательная политика, профессорско- преподавательский состав.

Социально-гуманитарное образование в высшей школе СССР являлось объектом пристального внимания и контроля партийно-государственных органов. На смену «оттепели» рубежа 1950-х-1960-х гг. пришёл «золотой век» партийно-государственной бюрократии. Данные преобразования не привели к качественным изменениям вектора, определявшего направления реформирования высшей школы в предыдущий период.

Продолжает реализовываться курс руководства КПСС на дальнейшее укрепление авторитарно-бюрократической системы, что, в конечном счете, привело к ее кризису. Решение проблем подготовки квалифицированных кадров происходило по преимуществу административными методами, в рамках плановой экономики.

Колоссальный рост численности контингента советской высшей школы сопровождался комплексом проблем, связанных с обеспечением новых вузов квалифицированным профессорско-преподавательским составом, эффективным трудоустройством выпускников [1].

Многие общественные деятели, например публицист Анатолий Аграновский, отмечали тенденцию, связанную с заметной деградацией высшего образования после взлета 1950-х гг. По их мнению, она была в значительной степени обусловлена чрезмерным количественным ростом высшего образования. Действительно, прием в вузы между 1950 г. и 1960 г. вырос на 70%. Причем, резкое увеличение количества студентов на заочных и вечерних отделениях вузов [2] сопровождалось заметным падением качества как вечернего, так и заочного обучения [3]. Ответом на возникшие проблемы стало принятое в 1966 году постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием в стране» [4], в котором определялась государственная стратегия развития системы высшего образования в целом. Что касается тактических решений, то они рассматривались Министерством высшего и среднего специального образования СССР в контексте разработки квалификационных характеристик специалистов с высшим образованием.

К середине 1960-х гг. одна из серьезных проблем заключалась в том, что значительно разрастаются заочная и вечерняя формы обучения и сокращается число студентов, обучающихся по очной форме на дневных отделениях. К 1966 г. доля очной формы обучения в РСФСР составила лишь 45 процентов. Это грозило превратить данную форму обучения, характеризующуюся наиболее высоким уровнем качества подготовки специалистов, из главной во второстепенную [1].

3 сентября 1966 г. ЦК КПСС и Советом Министров СССР было принято Постановление «О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием в стране». Оно устанавливало необходимость пересмотра планов подготовки специалистов в вузах и преимущественное развитие дневной формы обучения [4].

Благодаря выполнению данного документа к середине 1970-х годов очное обучение заняло центральное место среди форм высшего образования, как наиболее эффективное. Увеличение контингента дневных отделений вузов, а также усложняющаяся демографическая ситуация, поставили задачу по улучшению подготовки и повышению уровня знаний абитуриентов.

В 1979 г. было принято правительственное постановление «О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов», в котором были обозначены два вектора совершенствования системы высшего образования: улучшение качества профессиональной подготовки специалистов и совершенствование системы высшего образования в отдельных регионах, включая Дальний Восток, Сибирь, Нечерноземье и др. [5].

Значительное внимание в советских вузах, помимо процесса, методик, форм и результатов подготовки специалистов, уделялось и организации воспитательной работы со студентами. Так, например, в постановлениях ЦК КПСС «О мерах по дальнейшему развитию общественных наук и повышению их роли в коммунистическом воспитании молодежи» от 14 августа 1969 г. и «О работе в Московском высшем техническом училище им. Н.Э. Баумана и Саратовском государственном университете им. Н.Г. Чернышевского по повышению идейно-теоретического уровня преподавания общественных наук» от 5 июня 1974 г. [6] подчёркивалась необходимость организации идейно-воспитательной работы в каждом советском вузе. Причем, ее результаты рассматривались во взаимосвязи с содержанием социально-гуманитарных курсов [5], что свидетельствовало о жестком идеологическом контроле всех направлений деятельности высшей школы [1]. С середины 1960-х годов очевидны тенденции централизации и унификации всей системы преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе, включающей историю КПСС, политическую экономию капитализма и социализма, марксистско-ленинскую философию и научный коммунизм. Изучение этих дисциплин являлось обязательным на протяжении всего периода обучения в вузе. Им отводилась решающая роль в формировании коммунистического мировоззрения будущих специалистов [7].

Еще одной важной причиной повышенного внимания правительства к идейно-политической обстановке в вузах стало заметное изменение количественного и качественного состава студентов в 1960–1970-е гг. В этот период студенчество уже слабо верит в идеологические постулаты марксизма-ленинизма и становится наиболее активной оппозиционной силой по отношению к действиям властных структур [1].

Партийно-государственные органы требовали от руководства вузов жёстко пресекать подобные явления. Так, в 1969 г. из СГПИ был исключен студент III курса историко-филологического факультета В.А. Захаров с официальной формулировкой причины «за академическую неуспеваемость», но, как писал впоследствии в Министерство просвещения тогдашний ректор института А.П. Щевелев, «Захаров был исключен из института за принадлежность к лицам религиозного направления» [1]. Подобное усиление внимания к идейно-воспитательной работе вузов в 1960–1970-е гг. имело своей целью предотвратить расширение состава неформальных молодежных групп, достичь максимально полного охвата молодежи партийной идеологией.

Трансформация социально-гуманитарного образования, предпринятая в этот период, позволила качественно улучшить кадровый потенциал школ и вузов. С 1982 г. началось создание историко-партийных отделений на исторических факультетах университетов, куда зачисляли только по рекомендациям партийных органов. В дальнейшем именно выпускники исторических факультетов составляли большую часть сотрудников разросшегося управленческого аппарата, партийных структур, редакций местных газет и журналов, работали на дипломатической службе.

Вплоть до конца 80-х гг., в число основных принципов обучения истории, помимо коммунистической партийности и атеистического подхода, входил принцип «связи с жизнью». Именно с этих позиций формировали концепцию преподавания истории ведущие советские методисты. Только в ходе перестройки ее акценты были смещены в сторону развивающего обучения и реализации принципа проблемности в преподавании истории.

Подводя итог развитию социально-гуманитарного образования в высшей школе в 1960–1970-е гг., следует отметить, что советская высшая школа имела ряд существенных характеристик, производных от принципов существовавшего строя. В их числе были следующие: равенство всех граждан в получении образования, его обязательность и доступность; бесплатность обучения во всех учебных заведениях системы народного образования; преемственность на всех уровнях образования

(от начальной школы, общеобразовательной, до высшей); внедрение достижений науки и техники, культуры в учебно-воспитательный процесс; свобода выбора языка обучения, обучение на родном языке; светский характер образования с жестким атеистическим контролем за преподаванием; государственное финансирование, обеспечивающее совершенствование системы образования [1].

В то же время одновременно падала относительная оплата преподавательского и научного труда, еще больше снизились требования к студентам и качество образования и по этой причине [1].

ЦК КПСС и Совет Министров СССР в Постановлении от 18 июля 1972 года № 535 «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране» поставили перед вузами задачу внедрения в учебный процесс новых, прогрессивных методов обучения. Решение данной задачи свелось к расширению использования технических средств обучения: в учебный процесс введены элементы программированного обучения, машинного и безмашинного контроля за текущей успеваемостью, учебного кино и телевидения, эксперимента во время чтения лекций и т.д. [1].

С 31 января по 2 февраля 1974 года проходило Всесоюзное совещание заведующих кафедрами истории. Одним из существенных недостатков исторического образования в СССР на этом совещании было названо отсутствие у 20% учителей высшего образования. По итогам совещания были приняты следующие рекомендации: повысить уровень преподавания исторических дисциплин в вузах. Раскрывать в лекциях не только факты, но и теоретические вопросы; активизировать связь с общеобразовательными школами, изучать опыт работы учителей истории; повысить роль научной работы студентов; расширить курсы общественных наук в вузах страны; подготовить студентов к работе в сельских школах [8].

Таким образом, государственную политику в области высшего социально-гуманитарного образования в рассматриваемый период характеризует идеологизация, жёсткий контроль, централизованность в принятии решений, а также системность и функциональная полнота образовательного законодательства.

На основании проведенного исследования обоснован вывод о том, что государственная политика в сфере высшего социально-гуманитарного образования осуществлялась в соответствии с задачами развития страны, т.к. историческое образование воспринималось властными структурами как фактор эффективного функционирования государственной системы.

Несмотря на то, что предшествующие периоды отечественной истории XX века показали со всей очевидностью опасность утраты традиций социально-гуманитарного образования и необходимость актуализировать

огромный ценностный потенциал научных знаний для формирования мировоззрения общества, эти выводы не легли в основу государственной политики периода перестройки.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Кононенко, В. М. Высшая школа юга России (20-е — 90-е годы XX века). — Ставрополь, 2005. С. 177.
2. Народное хозяйство СССР в 1967 г. — М., 1968. С. 296.
3. Ханин, Г. И. Высшее образование и российское общество // ЭКО, 2008. №№ 8–9.
4. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Изд. 8-е, доп. и испр. М., 1970–1972. Т. 9. С. 128.
5. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Изд. 8-е, доп. и испр. М., 1970–1972. Т. 13. С. 397–399.
6. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Изд. 8-е, доп. и испр. М., 1970–1972. Т. 12. С. 430–433.
7. Булыгина, Т. А. Общественные науки в СССР в середине 50-х — первой половине 80-х гг.: дис. ... докт. ист. наук. — Ставрополь, 2001. С. 113–118.
8. ГАВО. Ф. 6056. Оп. 5. Д. 478. Л. 23–24.

© Григорьева Наталья Анатольевна ( ofisrudn2014@mail.ru ), Хорошенкова Анна Валерьевна.  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## РУССКИЕ ПЕРЕСЕЛЕНЦЫ И РАЗВИТИЕ ЖИВОТНОВОДСТВА ДАГЕСТАНА В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

### RUSSIAN SETTLERS AND LIVESTOCK DEVELOPMENT DAGESTAN IN THE LATE XIX — EARLY XX CENTURIES

*F. Dalgat*

*Summary.* the article discusses the activities of Russian immigrants in the development of animal husbandry in Dagestan, the improvement of its forage base, as well as the diversity of the range and quality of this branch of agriculture. On the basis of concrete historical material, the author notes that measures to improve local breeds of cattle and horses, breeding highly productive sheep, the formation of the veterinary service in the Dagestan region in the late XIX — early XX centuries are connected with the activities of the Russian population and the administration of the Dagestan region.

*Keywords:* livestock, russian immigrants, sheep, veterinary service, Dagestan Oblast, forage..

*Далгат Фатима Магомедовна*

*К.и.н., доцент, Дагестанский государственный университет  
dalgat63@mail.ru*

*Аннотация.* в статье рассматривается деятельность русских переселенцев по развитию животноводства в Дагестане, улучшению её кормовой базы, а также разнообразию ассортимента и качества этой отрасли сельского хозяйства. На основе конкретно-исторического материала автор отмечает, что меры по улучшению местных пород крупного рогатого скота и лошадей, разведение высокопродуктивных овец, становление ветеринарной службы в Дагестанской области в конце XIX — начале XX века связаны с деятельностью русского населения и администрации Дагестанской области.

*Ключевые слова:* животноводство, русские переселенцы, овцеводство, ветеринарная служба, Дагестанская область, корма.

**В**о второй половине XIX — начале XX веков на территории Дагестана происходит интенсивное формирование русских переселенческих хозяйств. Этот процесс связан, с одной стороны, с переселенческой политикой русского правительства, направленной на ослабление социальных противоречий среди крестьян центральных губерний, а, с другой, с заинтересованностью российской власти в скорейшем заселении и экономическом освоении завоеванных в ходе Кавказской войны земель Северо-Восточного Дагестана.

Объективной причиной переселения крестьян на окраины Российской империи было развитие капитализма «вширь», начало которому положила отмена крепостного права в России. Законодательные акты, принятые правительством («Положение о переселении в Терскую и Дагестанскую область» от 1863 года, «Закон о переселении и переселенцах» от 1899 года, Столыпинская аграрная реформа) проведение через территорию Дагестанской области Владикавказской железной дороги способствовали миграции русского населения из центральных губерний России в Дагестан. Поскольку на равнине Северо-Восточного Дагестана было больше удобной земли и небольшая плотность населения, основная масса переселенцев разместилась на территории Кизлярского, Хасавюртовского (административно относившихся к Терской области), Темир-Хан-Шуринского округов, а также в го-

родах Кизляре, Петровске и Дербенте, где были сравнительно благоприятные условия размещения.

В результате переселенческой политики российского правительства и возникновения русских переселенческих хозяйств, в конце XIX — начале XX веков в Дагестане произошёл значительный рост поголовья скота, улучшение его породности. Известно, что животноводство в Дагестане в указанных хронологических рамках после земледелия являлось второй отраслью, а в отдельных округах оно играло первостепенную роль. Действительно, по сравнению с соседними областями и Центральной Россией средняя обеспеченность скотом населения Дагестана была выше. Например, в то время как в соседних Ингушетии и Чечне на 100 душ населения приходилось 309 голов скота, у терских казаков — 358 голов, в Дагестане — 389,5 [1. С. 68]. Однако ограниченность пастбищ и сенокосов, недостаток кормов, отсутствие ветеринарной службы, а также нехватка высокопродуктивных пород скота явились причиной низкой рентабельности скотоводческого хозяйства горного края. Переселенцы не только разводили породистых коров, лошадей, овец, коз и птиц, но и применяли более рациональные способы использования земель для производства сочных кормов, были инициаторами методов стойлового содержания скота. В ранний период заселения русские разводили крупный рогатый скот и горских овец малорослых, малопродуктивных пород.

В «Обзоре Дагестанской области» сообщалось: «Крупный рогатый скот разводится в ограниченном количестве, необходимом для потребности домашнего хозяйства. По недостатку запасов сена, скот кормится зимою саманом и сухими стеблями кукурузы, а в низменной части почти круглый год содержится на подножном корме. Разумеется, такое скудное питание не может способствовать развитию силы и роста в местной породе скота. В результате местный скот является малорослым и слабосильным и поэтому даёт мало мяса и молока, но зато он отличается выносливостью и неприхотливостью в корме, то есть такими качествами, которые при скудной и суровой природе области неocenимы» [1. С. 72]. Со второй половины XIX века в предпринимательских хозяйствах русских переселенцев происходят существенные сдвиги в деле улучшения породности скота. Однако завезённые переселенцами породистые лошади, овцы, коровы, быки не были приспособлены к суровым горным условиям. Поэтому переселенцы стали скрещивать породный скот с местным, в результате чего были получены породы скота, отличавшиеся высокой продуктивностью и выносливостью. Дагестанский областной ветеринарный инспектор К. Макаров в докладе на Закавказском обществе ветеринаров говорил: «Мысль об улучшении животноводства в Дагестане возникла ещё в 1907 году. Поселенцы села Алексеевка, стоящего от города Темир-Хан-Шура в 12-ти верстах, снабжающие горожан хорошими молочными продуктами, обратились ко мне с запросом о возможности снабжения их племенным бугаём». Эта просьба была поддержана администрацией области и в переселенческом селе Алексеевка был организован рассадник по выращиванию племенных швицов [2. Л. 8].

По примеру Алексеевки племенной скот стали приобретать жители других селений Дагестана. В материалах архива Республики Дагестан обнаружен ряд дел с просьбой о приобретении племенных быков общества селений Нижний Дженгутай, Кака-Шура, Эрпели, Нижнее Казанище Темир-Хан-Шурина округа, одного из девяти в Дагестанской области. Самыми подходящими для области породами крупного рогатого скота являлись швицкая и симментальская. По ходатайству военного губернатора области в 1908 году на покупку и раздачу населению на льготных условиях племенных быков было отпущено 3 тысячи рублей. В 1908 году на Харьковской сельскохозяйственной ферме для Дагестана были приобретены два чистокровных швицких бугая «Крез» и «Мазеца» и симментальский бычок [2. Л. 9]. Швицкие быки были отданы для пользования жителям горного села Казикумух Казикумухского округа, а симментальский бычок был отдан обществу села Александр-Кент Кайтаго-Табасаранского округа.

В результате мер по улучшению породы крупного рогатого скота в Дагестане к 1912 году было разведено тридцать голов полукровных быков и тёлочек, 96 голов молодняка и ожидалось ещё 11 голов [2. Л. 18].

Значительная работа в Дагестане была проведена и по улучшению породы лошадей переселенцами, русскими старожилами и областной администрацией. До начала XX века значительных табунов и конских заводов в области не имелось. Население не стремилось к улучшению местной породы лошадей, которая отличалась маленьким ростом, «крепким и неуклюжим телосложением», выносливостью и нетребовательностью в корме и уходе. [1. С. 73]. Лошади разводились исключительно для бытовых потребностей и не служили предметом промышленного разведения. Первые попытки по улучшению породности лошадей были предприняты в начале XX века.

В «Обзоре Дагестанской области» за 1913 год писали: «Меры по улучшению скота в области, начатые в 1908 и 1909 году, продолжились в отчетном. В основу мероприятий по улучшению животноводства в области легло низкое качество молочности и трудоспособность местного рогатого скота, захирение и вырождение местной горной породы лошадей. Первая попытка улучшения местного крупного рогатого скота и лошадей выпиской племенных бугаёв (швицов) и жеребцов (чистокровных английских и арденов) в 1912 году дала уже весьма заметные результаты» [3. С. 19]. В 1915 году граф И. Воронцов-Дашков приобрёл двух горных арденов (одна из старейших пород тягловых, ширококостных лошадей) в дар Дагестану из завода в Тамбовской области. В том же году наместник Кавказа распорядился об отпуске из штрафных сумм денег на содержание трёх жеребцов арденов «...с тем, чтобы по окончании года был представлен отчёт, как денежный, так и о том, как местное население относится к улучшению лошадей именно арденами» [4. Л. 51]. Надо отметить, что местное население положительно отнеслось к мерам, направленным к улучшению местной породы лошадей.

Почти во всех хозяйствах переселенцы держали лошадей. Большой известностью пользовались конезавод и скотоводческие хозяйства переселенцев Мезенцева и Тинита в районе нынешнего села Куруш Хасавюртовского района Республики Дагестан, где разводились породистые лошади и высокопродуктивные овцы. Известны были также братья Неверовы, создавшие имение в Темир-Хан-Шурина округе в местности Кочкар-Хум, которое было «поставлено образцово, как показательное в культурном отношении. Кроме того, предприниматели занимались посевом, покосами, применяя усовершенствованные машины» [5. С. 36].

Определённые изменения в хозяйствах переселенцев претерпело и овцеводство. Русские положили начало разведению новой породы овец — тонкорунных. В архивных материалах и других источниках отсутствуют факты о развитии тонкорунного овцеводства в горных округах Дагестана. В «Обзоре Дагестанской области» за 1899 год отмечалось, что «местные овцы мелкой курдючной породы с грубой шерстью, улучшенных пород овец в области почти нет. Обречённые вести кочевой образ жизни и находиться в течение круглого года на подножном корме дагестанские овцы всецело зависят от случайностей зимней погоды. Овцеводы на горной округов вынуждены ежегодно перегонять свой стада на пастбу в плоскостную часть области, а также в соседние губернии и в Терскую область, где они арендуют пастбища, платя от 20 до 50 рублей и более за пастбу сотни овец» [1. С. 38]. Тонкорунное овцеводство получило распространение во второй половине XIX в. в плоскостной части Дагестана, в частности, в Темир-Хан-Шуринском округе Дагестанской области, Кизлярском и Хасавюртовском округах соседней Терской области: местах основного расселения русских переселенцев. Источники сообщают, что впервые русский предприниматель пригнал из Ставрополя в шамхальство Тарковское 7 тысяч мериносов в 1861 году. Но они почти все погибли из-за 800-километрового перегона, зимнего холода и отсутствия соответствующего помещения. Уцелело лишь 350 голов. [6. С. 63]

В Кизлярском округе особенно славился скот жителей Фёдора Луценко, у которого часто приобретались мериносы. Овцеводы Мазаевы добились больших успехов в улучшении качества мериносовых овец, явившись пионерами этого дела на Кавказе. Отдельные переселенческие хозяйства имели по несколько тысяч тонкорунных овец. Так, в селе Эндирей Хасавюртовского округа братья П. Ф. Месяцев и И. В. Месяцев держали 23 наёмных пастуха, имели значительные пастбища. В 90-х годах XIX века они купили у владельца Панина кутан «Чобан-Тюбе» с пастбищами на 650 десятинах земли [7. С. 179]. Точными данными о количестве овцепоголовья мы не располагаем. Судя по имеющимся данным о количестве пастухов и размерах пастбищ, можно говорить, что указанное хозяйство имело предпринимательскую направленность и тесную связь с рынком. В селе Казмаул Хасавюртовского округа жил русский переселенец Гаврил, владевший 30–40 тысячами тонкорунных овец. В его хозяйстве работало до 40 наёмных пастухов. В окрестностях Казмаула он построил 4 кутана для зимовки овец, оснащенные артезианскими колодцами для питьевой воды. В памяти жителей до сих пор сохранились названия кутанов — Гаврил-кутан, Артез-кутан. [8. С. 83]. Безусловно, что Гаврилом было организовано предпринимательское хозяйство капиталистического типа.

В 1881 году в Хасавюртовском округе насчитывалось около 2 тысяч мериносов, а за двадцать лет, к 1901 году их количество выросло до 49882, что составляло 24% от всего овцепоголовья округа [6. С. 63].

В статистических данных о количестве овец за 1903 год в Дагестане насчитывалось 16~<766~<189 грубошёрстных пород и 11~<633 тонкорунных [9. Л. 156]. Тонкорунные овцы по этим данным целиком отнесены к Темир-Хан-Шуринскому округу, по остальным округам они не зафиксированы.

Немалую роль в хозяйстве переселенцев играло свиноводство. Свиньи были завезены в Дагестан в начале 90-х гг. XIX века и вскоре эта отрасль получила широкое распространение. К 1914 г. в Хасавюртовском округе было около 6 тысяч голов свиней, тогда как вначале их было всего 24 головы. Хотя свиноводство не достигло такого уровня развития, как другие отрасли животноводства, так как по нормам ислама мусульманам нельзя заниматься их содержанием и употреблением в пищу, определенные успехи были достигнуты и в этом деле.

Переселенцы не только улучшали породу скота, но и заботились о развитии кормовой базы. Так жители поселка Царедаровка Темир-Хан-Шуринского округа стали засеивать свои сенокосные угодья высоко кормовыми травами эспарцет и люцерной, неизвестными до этого в Дагестане. В 1914 г. агрономическим пунктом этого округа были отпущены семена эспарцета весом по 10 фунтов (около 5 кг.) жителям села Эрпели А. Иманалиеву, Г. Малачихану, а также жителям сёл Ахатль и Губден. Учитель Ишкартинского 2-х классного училища Скраббе также получил семена люцерны и эспарцета для посева с показательной целью. [8. С. 100].

Почти во всех переселенческих селах Хасавюртовского округа кормовые травы выращивались на значительных площадях. В переселенческом селе Покровское под травами находилось 23,5 десятин земли (одна десятина земли соответствует 1,1 га), на хуторах Ладыжинский — 33,5 десятины, Бессарабский — 2 десятины, Прянишникова — 14 десятин [10. Л. 58]. Инспектор Дагестанской области специально занимался выяснением вопроса о возможности введения травосеяния и проводил работу среди населения по различным вопросам животноводства. В 1913 г. были созданы показательные участки по травосеянию в областном центре — городе Темир-Хан-Шуре, сёлах Ишкартах, Алексеевке, Нижнем Дженгутае, Гелли, Царедаровке, Верхнем Каранае, Нижнем Казанище, Карабудахкенте, Чохе, Гимрах, Ботлихе, Дешлагаре и других [3. С. 13]. Они способствовали распространению агрономических знаний среди местного населения. В 1914 году

Годы	1899 год	1902 год
Вид скота:	в головах	в головах
Крупный рогатый скот	305~<641	385~<626
Овцы и козы	1~<687~<727	1~<930598
Лошади	44~<541	40~<243
Ослы и мулы	37~<591	40~<782
Свиньи	970	1712
Итого:	2~<076~<470	2~<398~<961

на проведение мероприятий по развитию полевого и лугового травосеяния администрацией Дагестанской области было выделено 670 рублей, на улучшение животноводства — 698 рублей, а в 1915 году выделено соответственно — 411 рублей и 707 рублей. [11. Л. 146]. Все перечисленные меры оказали положительное влияние на развитие скотоводства в Дагестане. Из-за отсутствия полных статистических данных о поголовье скота приведем данные за 1899 и 1902 годы по Дагестанской области [9. Л. 156–157]

Как показывает таблица, за три года в начале XX века произошел значительный рост поголовья скота. В эту таблицу не вошли данные о поголовье скота в Хасавюртовском и Кизлярском округах, где скотоводство получило ещё большее развитие, чем в Дагестанской области. Достаточно сказать, что в Кизлярском округе одних только тонкорунных овец в 1913 году насчитывалось до 460 тысяч, которые давали до 116~<000 пудов высококачественной шерсти, а в 1893 году здесь насчитывалось всего 214~<894 овец, [12. Л. 52]

Определенную работу проводили власти в целях содействия развитию птицеводства. В 1915 г. в областном центре Темир-Хан-Шуре был учреждён Дагестанский отдел Российского общества сельскохозяйственного производства. Из птицеводческих хозяйств России были выписаны продуктивные породы птиц и яйца для распространения населению [5. С. 39].

Любые начинания в развитии овцеводства и скотоводства могли быть успешными при ветеринарной поддержке. В начале XX века, благодаря работе русских ветеринарных врачей и фельдшеров, в области стала формироваться ветеринарная служба. В 1905 году для

организации в Дагестане ветеринарно-лечебного дела губернатором области было отпущено две тысячи рублей [12. С. 62]. Ветеринарную службу, состоявшую из 19 пунктовых и окружных врачей, возглавил областной ветеринарный инспектор И.К. Макаров. Специалистами только в 1905 году в профилактических целях было привито 232~<205 овец, 3788 голов крупного рогатого скота и 1758 лошадей. Такие меры сокращали потери скота и ограничивали зоны распространения инфекционных болезней. Деятельность службы заключалась также в бесплатном лечении домашних животных с бесплатной выдачей лекарств, в осмотре кочевого и аробного скота. Ветеринарная служба области постепенно развивалась, приобретая доверие местного населения, что давало возможность своевременно обнаружить болезни у животных и успешно бороться с инфекциями.

Итак, подводя итоги проведенному исследованию, можно сделать следующие выводы: под влиянием русского старожильческого населения и переселенцев, деятельности областной администрации и ветеринарной службы в Дагестане улучшалась породность скота, его производительность, росло поголовье скота, были завезены его новые виды и продуктивные породы птиц. Русское население Дагестана рационально использовало свои пастбищные и сенокосные участки, выращивало новые высокоурожайные кормовые культуры. Местные коренные народы приобщались к новейшим для того времени агрономическим и ветеринарным знаниям, а бескорыстный труд ветеринаров и других специалистов сельского хозяйства не оставался незамеченным дагестанскими народами, что вело к сближению местных жителей с русскими переселенцами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Обзор Дагестанской области за 1899 год. — Темир-Хан-Шура, 1900.
2. ЦГА РД (Центральный государственный архив Республики Дагестан). Ф.7. Оп.1. Д.25.
3. Обзор Дагестанской области за 1913 г. Приложение ко всеподданнейшему отчёту военного губернатора Дагестанской области. — Темир-Хан-Шура, 1915.
4. ЦГА РД (Центральный государственный архив Республики Дагестан). Ф. 35. Оп.3. Д.4.
5. Гаджиев А. С. Роль русского народа в исторических судьбах народов Дагестана. — Махачкала, 1964.

6. Рамазанов Х. Х. Освоение производственного опыта России в Дагестане. // Проблемы социально-экономического и политического развития Северо-Восточного Кавказа. — Махачкала, 1978.
7. История Дагестана. — М., 1968. Т. II.
8. Мансуров М. Х. Русские переселенцы в Дагестане (2-я половина XIX — начало XX вв.). — Махачкала, 1994.
9. ЦГА РД. Ф.33. Оп.2. Д.9.
10. ЦГА РД. Ф. 21. Оп.3. Д.4.
11. ЦГА РД. Ф.21. Оп.4. Д.2
12. Обзор Дагестанской области за 1905 г. Приложение ко всеподданнейшему отчёту военного губернатора Дагестанской области. — Темир-Хан-Шура, 1907.

© Далгат Фатима Магомедовна ( dalgat63@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дагестанский государственный университет

## ЭВОЛЮЦИЯ ВЫСШЕГО ОРГАНА УПРАВЛЕНИЯ РЕЧНОЙ КОМПАНИЕЙ ОБЬ-ИРТЫШСКОГО ВОДНОГО БАССЕЙНА В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛО XX ВВ. (НА ПРИМЕРЕ «ТОВАРИЩЕСТВА ЗАПАДНО-СИБИРСКОГО ПАРОХОДСТВА И ТОРГОВЛИ»)

**Задорожная Ольга Анатольевна**

*К.и.н., доцент, Сургутский государственный  
университет*

*zadorozhniaya.olga@yandex.ru*

**THE EVOLUTION OF THE SUPREME  
GOVERNING BODY OF THE RIVER  
COMPANY OB-IRTYSH WATER BASIN  
IN THE LATE XIX-EARLY XX CENTURIES  
(ON THE EXAMPLE OF " PARTNERSHIP  
OF THE WEST SIBERIAN SHIPPING  
COMPANY AND TRADE»)**

**O. Zadorozhnyaya**

*Summary.* the Relevance of the study lies in the fact that modern historical literature practically does not affect the problem of creating a decision — making mechanism and the specifics of the main management bodies of business companies of the Russian Empire of the late XIX-early XX centuries, which does not allow to fully trace the development of capitalist relations in industrial production. The subject of the study is the main management and decision-making body of the largest joint-stock company in Western Siberia from 1898 to 1917. The purpose of the article is to highlight the main features of the General meeting with the participation of shareholders, their Trustees and hired managers. The basis of the research is the problem-chronological method and the method of analysis, as well as the principles of scientific objectivity and historicism. The scope of the results. The results of the study can be applied in the study of the economic history of the marginal territories of the Russian state. The novelty of the study is that unpublished sources from the Federal and regional archives have been introduced into scientific circulation. The study revealed that the transition of the largest river company in Western Siberia under the control of Finance and banking institutions with the permission of the Executive authorities contributed to the acceleration of the development of a new economic structure, in which private capital falls under the control of professional managers.

*Keywords:* river company, mutual partnership, Pai, General meeting, revision Commission, Ob-Irtysh water basin..

*Аннотация.* Актуальность исследования заключается в том, что современная историческая литература практически не затрагивает проблему создания механизма принятия решений и специфику деятельности главных органов управления предпринимательских компаний Российской империи конца XIX — начала XX вв., что не позволяет полно проследить процесс развития капиталистических отношений в промышленном производстве. Предметом исследования выступает главный орган управления и принятия решений крупнейшего паевого общества Западной Сибири с 1898 по 1917 гг. Цель статьи выделить основные черты общего собрания с участием пайщиков, их доверенных лиц и наемных руководителей. Основу исследования образуют проблемно-хронологический метод и метод анализа, а также принципы научной объективности и историзма. Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в сфере исследования экономической истории окраинных территорий Российского государства. Новизна исследования состоит в том, что в научный оборот введены неопубликованные источники из федеральных и региональных архивов. В ходе исследования выяснилось, что переход крупнейшей речной компании Западной Сибири под контроль финансов-банковских учреждений с разрешения исполнительной власти способствовало ускорению развития нового хозяйственно-экономического уклада, при котором частный капитал попадает под контроль профессиональных менеджеров.

*Ключевые слова:* речная компания, паевое товарищество, пай, общее собрание, ревизионная комиссия, Обь-Иртышский водный бассейн.

**Т**ранспортная система любого государства способствует экономическому развитию удаленных территорий, расширяя рынки сбыта для сельскохозяйственного и промышленного производства. С конца XIX века этот факт стал приоритетным при создании предпринимательских компаний (товариществ, паевых и акционерных обществ) в сфере реч-

ных перевозок в Западной Сибири. В Обь-Иртышском водном бассейне в указанный период действовало 91 пароходство разной формы собственности и типа управления, из которых у 14 компаний (5 акционерных обществ, 5 паевых обществ, 4 полных товариществ) главным органом управления являлось общее собрание [6, с. 11].

Таблица 1. Характеристика собраний, проведенных пайщиками «Товарищества западно-сибирского пароходства и торговли» (1904–1917 гг.) [1, Л.1–Зоб.; 9, Л. 4, 35, 84, 93, 96, 97, 109; 12, Л. 1]

дата проведения и тип собрания	общее число паев по уставу (штук)	число паев на собрании		число голосов	стоимость паев (рубль)
		штук	%		
3 апреля 1904 года (обыкновенное)	6000	4321	72	208	2160500
20 марта 1908 года (обыкновенное)	6000	4153	69,2	311	2076500
27 марта 1911 года (обыкновенное)	6~<000	4396	73,3	400	2198000
31 мая 1912 года (чрезвычайное)	6000	3157	52,6	313	1578500
20 июня 1913 года (обыкновенное)	8228	5959	72,4	591	2979500
2 июня 1914 года (обыкновенное)	8228	6913	84	691**	3456500
11 декабря 1914 года (обыкновенное)	8228	4916	59,7	491**	2458000
4 июля 1916 г. (обыкновенное)	8228	4379	53,2	437	2189500
20 марта 1917 года (чрезвычайное)	8228	5370	62,3	535	2685000

\* Данные выведены автором.

Самой влиятельной из-за объемов речных перевозок и авторитета пайщиков было «Товарищество Западно-сибирского пароходства и торговли» (далее — Товарпар). Основным преимуществом данного объединения перед другими являлось наличие большого количества недвижимого имущества (в виде речных судов, производственных помещений, оборудованных пристаней по берегам рек) и постоянных трудовых коллективов, квалифицированных руководителей и т.д. [5] В соответствии с положениями российского законодательства и учредительными документами Товарпара принятие решений по стратегическим вопросам развития и всем направлениям предпринимательской деятельности принадлежало только общему собранию пайщиков [16, с. 38–39]. Безусловно на протяжении существования пароходства некоторые права и обязанности общего собрания претерпели изменения, но его влияние оставалась значительным на всю политику компании.

С 1898 по 1917 гг. было проведено 45 собраний Товарпара, которые приходились:

- ◆ на осень (октябрь, потом ноябрь) — когда составлялись сметы на ремонт судов и строительные работы;
- ◆ весну (март) — когда рассматривался годовой отчет, принимался нового годовой плана, а также проводились выборы на руководящие должности и т.д.

В 1911 г. по просьбе Правления Товарпара Министерство Торговли и промышленности разрешило перенести сроки проведения осеннего собрания с октября на ноябрь [9, Л.4].

Процедура подготовки очередного собрания сложилась в годы становления компании: за две недели в периодическую печать подавалось объявление с указанием места и времени его проведения. Здесь же публиковалась предварительная повестка дня ознакомления как пайщиков, так и губернской администрации, и полицейского начальства. Так, в Сибирской торговой газете № 215 за 20 октября 1900 г. указывалось, что на Общем собрании владельцев ценных бумаг Товарпара будут обсуждаться следующие вопросы: «1). Предварительная смета по предстоящему ремонту судов и производству вообще неотложных строительных расходов; 2). Вопрос об увеличении основного капитала и о выпуске облигаций оного; 3). Другие вопросы, касающиеся ближайших интересов Товарищества» [13,14,15]. Такая процедура подготовки должна была обеспечить кворум на собрании, для легитимности которого требовалось присутствие владельцев (доверенных лиц) не менее ½ основного капитала. Собрание с недостаточным числом голосов считалось «законосостоявшимся», но полагалось его повторное проведение через две недели. Например, собрание от 20 марта 1904 г. было перенесено на 3 апреля того же года; от 20 марта 1905 г. перенесе-

но на 3 апреля 1905 г.; от 13 марта 1906 г. — на 27 марта; от 20 марта 1907 г. — на 3 апреля 1907 г.; от 13 марта 1911 г. — на 27 марта; от 6 июня 1913 г. на 20 июля, от 20 июня 1916 г. — на 4 июля [1; 2; 4, с. 788–789; 7; 10].

Среди причин не явки пайщиков на общие собрания можно назвать: отсутствие интереса к выборам из-за невозможности влияния на политику компании; наличие небольшого количества паев и собственно незначительный доход по дивидендам; сохранение предпринимательской самостоятельности рядом пайщиков; перенос главной конторы из Тюмени в Санкт-Петербург; борьба группировок в Правлении; потеря финансовой независимости Товара, что выразилось в необходимости по каждому вопросу получать согласие кредитующих банков и т.д.

Соответственно для признания собрания действительным необходимо было предъявить документы на владение сначала 3 тыс. паев (что давало 300 голосов), впоследствии — на 4114 (411). Право голоса пайщику по уставным документам обеспечивалось наличие 10 и более паев. Количество представленных ценных бумаг на собраниях было различным — 208 голосов (3 апреля 1903 г.), 311 (20 марта 1908 г.), 400 (27 марта 1911 г.), 437 (4 июля 1916 г.) и т.д. Протоколы общих собраний с указанием количества объявленных паев позволяют проследить динамику, например, 27 марта 1911 г. на собрании было предъявлено 4396 паев (73,3% от общего количества паев), 20 июня 1913 г. — 5955 паев (72,4%).

В протоколах общих собраний Товара прослеживается наличие двух групп участников: пайщики (владельцы ценных бумаг) и доверенные лица. Последняя группа состояла из ведущих сотрудников пароходства, представителей банковских или предпринимательских корпораций, которые представляли и защищали интересы своего поручителя. Пайщик сообщал о передаче права распоряжения пакетом ценных бумаг правлению и оформлял соответствующие документы, которые должны быть представлены не менее чем за 48 часов до начала собрания. Мелкие пайщики могли передать право распоряжения одному доверенному лицу. В случае появления нового пайщика — он мог участвовать в собраниях только через три месяца после приобретения права собственности. Предусматривалась так же временная передача паев иностранным кредитным учреждениям (частным лицам иностранного происхождения), что оформлялась по тем же правилам [1, с. 4].

В целом можно выделить два вида доверенностей: простая, по которой назначенный представитель участвовал от лица пайщика только на одном (порой — определенном) собрании, а по генеральной — на срок действия документа. С начала XX в. сложилась ситуация,

когда обязанности доверенных лиц выполняли выборные или наемные руководители. Для выявления особенностей участия различных групп в общих собраниях мы обратились к протоколам и повесткам дня общих собраний разного типа: 3 апреля 1904 г. присутствовало 7 пайщиков (с 4 выписанными доверенностями), 27 марта 1911 г. — 6 пайщиков (6 доверенностей), 31 мая 1912 г. — 14 пайщиков (6 доверенностей), 20 июня 1913 г. — 12 пайщиков (11 доверенностей), 4 июля 1916 г. — 11 пайщиков (8 доверенностей), 20 марта 1917 г. — 7 пайщиков (9 доверенностей) и т.д. На вышеуказанных собраниях упоминались одни и те же лица в общей численности — 27 человек, среди которых владельцы ценных бумаг было от 6 до 14 человек, что отражало общую тенденцию увеличения доверительных паев: с 36,4 (1904 г.) до 56,2% (1917 г.). Отметим, что часть пайщиков по разным причинам не участвовала в работе общего собрания постоянно или периодически: 2 июля 1914 г. зарегистрировалось 30 человек, а 11 декабря того же года 16 [10, Л. 5–6 об.].

В группе регулярно присутствующих можно отметить как крупных пайщиков: Игнатовых, Корниловых, Н.И. Казакова, так и мелких: Д. Черняева, Н.Е. Голицына, И.П. Шелудякова, Ф.А. Чашихина, М.А. Иевлева и П.Ф. Плещеева, П. Мерзляков и др. По данным источников в 58,3% (20 июня 1913 г.), 83,3% (4 июля 1916 г.), 85,8% (20 марта 1917 г.) случаев в работе высшего органа управления Товара принимали участие владельцы пакетов до 100 паев. Владелец менее 10 ценных бумаг не получал право голосовать, хотя мог присутствовать и даже высказывать свое мнение. Соответственно на этих трех собраниях в голосовании принимало участие 66,7% (20 июня 1913 г.), 41,7% (4 июля 1916 г.), 57,1% (20 марта 1917 г.) от присутствующих.

Вторая группа — голосующие по доверенности, представляла интересы пайщиков-владельцев с соблюдением указаний собственников. Доверитель, например, мог указать особое мнение по какому-либо вопросу повестки дня, ограничить право голосования в целом или по одному из вопросов повестки дня. Так, доверенный пайщиков Е.Г. Морозовой и Г.А. Сычева — Н.Е. Головин на собрании от 3 апреля 1904 г. в целом мог голосовать по своему усмотрению, кроме одного пункта о выдаче ссуды, по этому вопросу в голосовании принимал участие один из доверителей Г.А. Сычев (с доверенностью Е.Г. Морозовой) [3, Л. 2 об.—3].

Для избежания сосредоточения большого числа паев в руках одного человека в программных документах Товара предусматривалось то, что он не мог представлять интересы более двух пайщиков. По данным источников, для участия в собрании 3 апреля 1904 г. было выдано 3 пайщикам — 4 доверенности, 27 марта 1911 г.

и 31 мая 1912 г. также 3 пайщикам — 6 доверенностей, 20 июня 1913 г. 6 пайщикам — 11 доверенностей, 4 июля 1916 г. 5 пайщикам — 9 доверенностей. Соотнесенно на пяти общих собраниях 36 доверенностями получило право распоряжаться 20 членов пароходства. Отметим, что часть пайщиков, выдающих доверенности на голосование, присутствовало на собраниях (С. А. Карпов, В. И. Корнилов, Е. И. Корнилов, Н. И. Казаков и Ф. Ф. Колмогоров), а вторая (частные и корпоративные собственники) регулярно передавала свои права.

За указанный период выделилась группа собственников, которая всегда была представлена доверительными лицами: С. А. Карпова, Е. Г. Морозова, Г. А. Сычев, М. О. Сычева, А. О. Фамильцева, Д. Н. Фамильцев, О. А. Карпова, А. О. Пискарева, Е. И. Панкратова, Е. И. Фадеева, А. Ф. Колмогоров, В. Г. Колмогоров, И. И. Казакова, Т. И. Живаго, М. А. Криличевский, И. И. Лид, П. Ф. Плещеев, компании «Ф. С. Колмогорова Н-ки», «Плещеев и К» и Сибирское АО. В целом между доверителями и доверенными лицами прослеживаются прежде всего родственные связи: И. И. Корнилов (распоряжался по доверенностям братьев В. И. Корнилова, Е. И. Корнилова), Ф. Ф. Колмогоров (по доверенности Торгового Дома «Ф. С. Колмогорова Н-ки»), Ф. Чашихин (М. А. Сычева, П. О. Пискаревой) и т. д. Например, из наследников Е. Г. Морозовой на общих собраниях присутствовали Ф. Чашихин, Г. А. Сычев, К. Ф. Леншкевич, но не никогда присутствовали: Е. Г. Морозова, Е. И. Панкратова, Е. И. Фадеева, М. А. Сычев, А. О. Фамильцев, Д. Н. Фамильцева и А. О. Пискарева. Интересы своих давних партнеров (их наследников) представлял по доверенности И. И. Игнатов — О. А. Карповой, С. А. Карпова

Среди причин передачи прав на распоряжение ценными бумагами могли быть семейно-родственные отношения (Корниловы, Игнатовы, Колмогоровы); длительный опыт совместной деятельности (Н. И. Котельников и семейство волжских судовладельцев Карповых); совместное владение предпринимательской компанией (Т. Шварц) или попадание под влияние или контроль финансовых учреждений (М. И. Иевлев, М. А. Криличевский).

После увеличения размеров основного капитала в 1910 г. состав участников собраний дополнили представители финансово-кредитных учреждений — М. А. Криличевский, И. И. Лид, И. И. Казакова, Т. И. Живаго и др. [11, Л. 1–4]

В целом за период деятельности Товарпара наблюдалось увеличение количества переданных в распоряжение доверенных лиц для участия в общих собраниях: в 1913 г. пакет ценных бумаг на одного человека колебался от 200 до 1200 паев, с 1916 г. — свыше 750 паев. Са-

мые большие пакеты доверенных акций в 1200 паев (40% от общего числа ценных бумаг Товарпара) были представлены на последнем собрании в 1917 г. Больше всего голосов по доверенностям получили Н. И. Котельников (20 июня 1913 г. — 123 голосов, 4 июля 1916 г. — 122, 20 марта 1917 г. — 123), И. И. Корнилов (20 марта 1917 г. — 188), Г. Г. Игнатов (20 июня 1913 г. — 91), И. П. Шелудяков (20 июня 1913 г. — 85), Т. Шварц (20 марта 1917 г. — 72).

На общем собрании от 20 июня 1913 г. присутствовало 13 человек, которые представляли интересы старых пайщиков — Н. И. Котельников, Г. Г. Игнатов, И. П. Шелудяков и новых — братья Корниловы. Во время обсуждения многих вопросов наблюдалось противостояние между «старыми» и «новыми» пайщиками за поддержку «неопределившихся» собственников, так как первая группировка располагала 295 голосами (представляли 2964 паев или 36% от заявленных), вторая — 188 голосами (1868 паев или 22,7%). Численное преимущество во время голосования влияло на приоритеты в политике Товарпара, что безусловно было важно для принятия выгодных решений правлению и крупным пайщикам.

Так, на общих собраниях благодаря присутствующим определялось основная стратегическая линия пароходства установить влияние Товарпара на основные направления движения пароходов Обь-Иртышского водного бассейна.

При этом, значимость общего собрания практически не отражалась на его продолжительности: оно длилось до двух часов. Так, собрания 20 марта 1917 г. проходило на протяжении одного часа 45 минут, 20 июня 1913 г. и 4 июля 1916 г. — более двух часов. В то же время повестка дня, как правило, включала от восьми до двенадцати вопросов. Общее собрание от 3 апреля 1904 г. было вторичным и длилось более часа. В повестке дня содержалось три вопроса: рассмотрение и утверждение годового; выборы нового состава Правления и ревизионной комиссии; решение текущих производственных и финансовых проблем. Но практически все рассматриваемые проблемы были объемные, поэтому их подготовкой занималось сразу несколько подразделений: главная контора, технический отдел, материальная контора и ревизионная комиссия. На собрании присутствовало семь пайщиков, из которых И. И. Игнатов, Ф. Ф. Колмогоров и Н. Е. Головин имели доверенности от четырех владельцев. В целом процесс обсуждения вопросов практически не затягивался, так как все участники собраний выполняли обязанности руководителей различных уровней: И. И. Игнатов — председатель правления Товарпара, Г. Г. Игнатов, Ф. Ф. Колмогоров, Н. И. Ковязин — директора правления, Н. Е. Головин, П. А. Андреев — члены ревизионной комиссии, С. Г. Селиверстов — директор-распорядитель и т. д. При этом Н. И. Ковязин выполнял еще

обязанности главы Тюменского агентства Товарпара. Соответственно все участники общего собрания занимались сбором материалов при подготовке годового отчета пароходства, его написанием и анализом. Поэтому ограниченность временного промежутка можно объяснить несколькими факторами: предварительным обсуждением вопросов и их решения; наличием ограниченного количества участников собраний; предварительным обсуждением спорных вопросов между группировками; отсутствием противоречий между участниками и т.д.

Также в протоколах указывался тип общего собрания: обыкновенное или чрезвычайное. Первое — считалось состоявшимся при участии половины пайщиков (доверенных лиц), в наиболее важных случаях — трех четвертей [8, Л. 113–115; 16, с. 38–39]. Во время обыкновенных собраниях рассматривались текущие вопросы развития и намечались перспективы предпринимательской компании. Чрезвычайные общие собрания созывались по требованию правления, ревизионной комиссии или владельца более 100 паев. В соответствии с уставом о необходимости проведения такого собрания надо было заявить за месяц до предполагаемой даты с указанием предварительной повестки. К таким относились собрания, на которых рассматривались вопросы: организационного характера, о принятии новых крупных участников; об изменении правового статуса и формы паевого товарищества и т.д. На первом собрании (1898 г.) присутствовали все пайщики-учредители, так как здесь распределялись должностные полномочия, определялись права и привилегии организаторов (их наследников). На последнем собрании (1917 г.) присутствовало семь доверенных лиц главных пайщиков (владельцев 62,3% ценных бумаг или 5370 паев на сумму 2685 тысяч рублей), так как повестка содержала вопрос о будущей форме объединения капиталов Товарпара. Старые пайщики (их доверенные лица) настаивали на сохранении компании в качестве паевого общества с расширенными правами крупных пайщиков, вторая группа — это выборные руководители Товарпара предлагали организовать акционерное общество со свободной продажей акций на рынке ценных бумаг. Но решающим фактором стала поддержка последнего предложения представителями финансово-кредитных учреждений [9, Л. 97–100 об.].

Безусловно, два типа собраний имели существенные отличия, но механизм подготовки и принятия решений был один — это положительное или отрицательное отношение главного исполнительного органа управления. При возникновении противоречий или спорных моментов именно члены правления обращались за консультацией к влиятельным пайщикам, специалистам различных подразделений, а также представителям государственной власти. Отличие состояло также

в скрупулезности подготовки чрезвычайного собрания еще до объявления его сроков. Например, собрание от 31 мая 1912 г. (об объединении Товарпара, Торгового Дома Корниловых и Русско-китайского акционерного общества) готовилось в течение двух предыдущих лет. При этом консультации по вопросу «объединения или присоединения, или вхождения» проводились в Тюмени юристами компании с местными органами власти и в Санкт-Петербурге с представителями кредитующих банков, чиновниками Министерства Юстиции, Министерства промышленности и торговли и Министерства внутренних дел.

В остальном процедура проведения обыкновенных и чрезвычайных собраний была похожей: выбирался председатель собрания, в обязанности которого входило поддержание деловой обстановки и дисциплины при рассмотрении вопросов повестки дня. В основном эту временную должность выполняли: главы правления (И.И. Игнатов, Г.Г. Игнатов, И.И. Корнилов), члены правления (С.А. Карпов, М.Е. Иевлев, К.Ф. Леншкевич, Н.И. Казаков) и директор-распорядитель (С.Г. Селиверстов). Программой общего собрания зависела от многих факторов: времени и места проведения, состава правления, направлений развития деятельности компании и даже от социально-политической обстановки в Российском государстве и мире.

Все вопросы, рассматриваемые во время собрания владельцев пароходства можно разделить на несколько групп. Первая группа вопросов касалась принципов развития предпринимательской деятельности, определяла особенности внутренней структуры, типа управления компанией, стиль поведения исполнительных органов, наем руководителей и сотрудников разных уровней и т.д. Важные для Товарпара выборы первых руководителей: председателя, директоров (кандидатов в директора) правления и членов ревизионной комиссии практически проходили без споров или обсуждения предложенных кандидатур из-за предварительной договоренности заинтересованных лиц. Отметим, что в период существования Товарпара (1898–1917 гг.) состав правления включал 30 человек, хотя должности могли заниматься по очереди 152 человека. Это связано с тем, что членами правления могли быть владельцы паев, которые занимались привычной деятельностью и получали вознаграждение за нее. Только должность директора-распорядителя приглашался наемный специалист, с которым правление подписывало контракт с указанием объема его обязанностей [3, Л. 2; 9, Л. 98об.]. Со временем квалифицированные специалисты стали вытеснять владельцев-практиков, например, директор-распорядитель М.Г. Григорьев стал членом правления в 1916 г. Его профессиональная компетентность при выполнении своих обязанностей способствовала поддержке не толь-

ко со стороны крупных пайщиков, но и финансово-кредитных учреждений [9, Л. 98–98об.].

Общее собрание также имело право вносить изменения в уставные и программные документы, что требовало необходимость тщательной подготовки. Так, решением высшего органа управления пароходства были перенести сроки проведения собраний, увеличены размеры основного капитала с 3 млн. до 4114 тысяч рублей. Если же вопрос вызывал разногласия или предложенное решение не соответствовало нормам законодательства, то создавалась согласительная комиссия во главе с юристом. Подобная схема принятия решений оформилась в период обсуждения вопроса об объединении: Товарпара, Русско-китайского акционерного общества и Торгового Дома Корниловых. Ведя переговоры со всеми заинтересованными сторонами согласительной комиссии (в составе Г.Г. Игнатова, И.И. Корнилова и П.Ф. Плещеева) удалось разработать схему объединения, организовать оценку имущества трех участников, провести объединение и повторный аудит всего имущества, а затем пришлось обсуждать «судьбу лишних паев» [9, Л. 35–35об., 93]. Из-за вновь введенной схемы принятия решений были подготовлены инструкции с указанием конкретных полномочий каждого члена различных временных комиссий, которые могли назначаться по решению правления [9, Л. 36–36об.].

Вторая группа вопросов рассматриваемых на общих собраниях была связана с финансово-кредитной политикой паевой компании, которая находилась под контролем ревизионной комиссии, занимающейся проверкой, анализом всех видов отчетов. Например, для представления на общее собрание годового отчета ревизионная комиссия проводила аудит самых заметных коммерческих мероприятий текущего года, анализировала все грузовые и пассажирские перевозки речного флота, проверяла переписку агентств и различных подразделений Товарпара и т.д. Так, к отчету добавлялось множество таблиц с данными о погрузке и разгрузке различных групп товаров, о содержании агентств и пристаней, о состоянии недвижимости и т.д. По требованию исполнительных органов власти, отделов правления мог проводиться сравнительный анализ какого-либо экономического показателя за несколько лет, что позволяло делать выводы о перспективности данного направления деятельности и т.д. Так, в расходных статьях по рекомендации ревизионной комиссии общее собрание включило затраты на медицинскую помощь, на отопление в агентствах и т.д. [3, Л.2–2об.]

Увеличение статей расходов, направлений коммерческой деятельности Товарпара отразилось на размерах кредитов. В 1904 г., например, компании пришлось взять кредит в 1 миллион рублей на открытие сложных

речных маршрутов и проведение срочного ремонта судов [3, Л. 2об.]. Поэтому в составе пайщиков, выборных органов правления появились представители финансовых учреждений — М.А. Криличевский, П.А. Андреев или их ставленники, например, директор-распорядитель Н.И. Котельников. Со временем финансовыми проблемами занималась не только ревизионная комиссия, но и кредитующие организации. Так, подготовка объединения трех крупных пароходств Обь-Иртышского водного бассейна (1910–1912 гг.) была частично инициирована банками, которые обещали в случае положительного решения Товарпару предоставить льготный кредит [3, Л.2–2об.]. Затем по совету кредитующих учреждений общее собрание увеличило численность правления до 9 человек (6 директоров и 3 кандидата в директора), а в ревизионную комиссию входили представители банков [9, Л. 36, 37]. Благодаря финансовым участникам на собраниях после 1912 г. стали обсуждаться вопросы о старых долгах пайщиков и условиях их выплат. Не всегда учитывалось желание должника: на собрании 1904 г. через своих доверенных Е.Г. Морозова просила разрешить заранее выплатить свой долг, стремилась погасить долг, но предложение было отклонено; пайщикам Попкову, Деви и Песису списали все долги взамен передачи их паев в управление банкам [3, Л.1–2об.].

Следующая группа вопросов, решаемых главным органом Товарпара, была связана с профессиональной деятельностью. Участники собраний занимались определением на ремонт, реконструкцию, замену частей паровых судов; созданием зимовок, стационарных или временных ремонтных баз; наймом квалифицированных служащих и рабочих и т.д. Хотя все технические проблемы речного флота находились в ведении технического отдела правления, но окончательное решение о выделении финансирования входило в компетенцию только общего собрания. Например, 3 апреля 1904 г. по рекомендации технических служб общее собрание утвердило список судов на ремонт и расформирование с правом последующей продажи оставшихся механизмов Жабынскому механическому заводу [9, Л. 3.].

Частью стратегии речной компании по решению пайщиков на общих собраниях Товарпара стали все операции с недвижимостью. В соответствии с уставными документами правление не могло самостоятельно осуществлять операции купли-продажи, но могло подготовить необходимые документы для приобретения зданий, складских помещений, зимовок и т.д. Если обратиться к документам общих собраний, то видно, что пополнение фонда недвижимости происходило постоянно. На первом этапе Товарпар получил недвижимость в качестве паевого взноса, на следующих этапах — компания приобретала земельные участки под строительство контор для агентств, пристаней, касс, ремонтных баз,

дополнительных производств. В начале XX в. появился новый способ получения недвижимого имущества в качестве неуплаченных долгов клиентов [3, Л. 3–3об.].

Пятая группа вопросов общих собраний связана с осуществлением компанией нового — социального направления. Так, собрание от 3 апреля 1904 г. приняло решение о назначении и выплате пособий семьям служащих, мобилизованных на русско-японскую войну. Помощь в перевозке раненных, по решению общего собрания, Товарпар должен был оказывать подразделениям Красного Креста в Западной Сибири.

Таким образом, главным органом управления пароходством было общее собрание пайщиков, на котором принимались решения по самым важным и стратегическим и тактическим вопросам. Созданное благодаря объединению крупных судовладельцев товарищество стремилось к установлению полного контроля над Обь-Иртышским водным бассейном, чему способствовала стратегия по созданию работоспособного и компетентного правления на общих собраниях. Это входило

в противоречие с уставными документами Товарпара, которые передали такие полномочия только общему собранию. Не имея возможности с правовой точки зрения присвоить себе все управленческие функции правление получило эти права через доверенных лиц на общих собраниях, создание согласительных комиссий, через совмещение должностей в правлении и на местах и т.д. Со временем общие собрания превратились в орган, который утверждал разработанные решения определенной группы пайщиков в союзе сначала с наемными специалистами, а затем с представителями кредитующих организаций. Поэтому численность пайщиков на собраниях невелика и практически не присутствовали владельцы средних и малых пакетов паев. Значение общих собраний снизилось окончательно после переноса главной конторы из Тюмени в Петербург. Проживающие на азиатской территории владельцы ценных бумаг практически не посещали общие собрания в столице из-за удаленности. [17]. К 1910-м гг. общее собрание Товарпара превратилось в некоторую обязательную формальность, которая должна была осуществлять давать положительную оценку деятельности правления.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Новосибирской области (далее ГАО). Ф.145. Оп.1. Д. 10.
2. ГАО. Ф.145. Оп.1. Д. 14.
3. ГАО. Ф. 145. Оп.1. Д. 30.
4. Вестник финансов, промышленности и торговли: Отчеты торговых и промышленных предприятий. СПб., 1905. № 23. — С. 789–790.
5. Задорожная О.А. «Западно-сибирское товарищество пароходства и торговли»// Вопросы социальной и экономической истории Сибири XVII — начало XX вв. Омск, 2002. С. 91–103.
6. Задорожная О. А. Речные компании Западной Сибири (1860–1917 гг.). Сургут: Издательский центр СурГУ, 2012. 254с.
7. Путеводитель пор Иртышу и Оби. Петроград: Типография М. Пивоварского, 1915. 95с.
8. Российский Государственный исторический архив СПб. (далее — РГИА). Ф.23.Оп.14. Д.223.
9. РГИА. Ф.23. Оп.14. Д.227.
10. РГИА. Ф. 23. Оп.28. Д.781.
11. РГИА. Ф. 638. Оп.1.Д.125.
12. РГИА. Ф.1425.Оп.1.Д.546.
13. Сибирская Торговая газета. 1900. № 32.
14. Сибирская Торговая газета. 1900. № 33.
15. Сибирская Торговая газета. 1900. № 215.
16. Устав «Товарищества Западно-Сибирского пароходства и торговли». М., 1899. — 46с.
17. Шпотов Б. Корпоративное управление в XX веке: история и перспективы// Проблемы теории и управления. 2000. № 1. — С. 89–91

© Задорожная Ольга Анатольевна (zadorozhniaya.olga@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЙ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ МИЛИЦИИ ЧУВАШИИ В УСЛОВИЯХ СОВЕТСКОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ

## TENDENCIES OF CHANGESIA'S TERRITORIAL STRUCTURE CHANGES IN THE CONDITIONS OF SOVIET MODERNIZATION

*N. Ivanov*

*Summary.* The article reflects the processes that took place with the militia in the territory of the Chuvash Autonomous Soviet Socialist Republic in the 1930s and the mid-1980s, related to the ongoing modernization of Soviet society. During the period under investigation, the territory of the Chuvash Autonomous Soviet Socialist Republic was divided, depending on the changes taking place in society, on the districts. As a result, their number decreased or increased.

The militia structure underwent cardinal changes during the period under investigation. New units were created, and the number of staff units increased. All these changes were directly related to the growth of industry and population in the territory of the Chuvash ASSR.

It should also be taken into account that throughout this period there was a high workload for each police officer who exceeded the standards of the situation, which ultimately affected the quality of the fight against crime and the investigation of criminal cases, despite assistance from the public forces.

Many changes in the structure of the Ministry of Internal Affairs of the Czechoslovak Socialist Republic took place in the 1970s, which were directly related to the growth of not only the number of people and industry, but also the emergence of new settlements and cities in the republic.

*Keywords:* modernization of Soviet society, Chuvashia, police, population, transformation, territorial structure, changes, trends.

**Иванов Николай Васильевич**

*К.и.н., доцент, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова»  
ivanov.n.v58@mail.ru*

*Аннотация.* В статье отражены те процессы, которые происходили с милицией на территории Чувашской АССР в 1930-е — середина 1980-е гг., связанные с происходящей модернизацией советского общества. В исследуемый период территория Чувашской АССР была разделена, в зависимости от происходящих изменений в обществе, на районы. В результате этого их количество уменьшалось или увеличивалось.

Структура милиции в исследуемый период времени подвергалась кардинальным изменениям. Создавались новые подразделения, увеличивалось количество штатных единиц. Все эти изменения непосредственно были связаны с ростом промышленности и населения на территории Чувашской АССР.

Нужно также учесть, что на всем протяжении этого периода была большая загруженность на каждого сотрудника милиции, которые превышали нормы положенности, что в конечном итоге сказывалось на качестве борьбы с преступностью и расследовании уголовных дел, не смотря на оказание помощи со стороны общественных сил.

Много изменений в структуре МВД ЧАССР происходили в 1970-е годы, которые на прямую были связаны с ростом не только количества населения и промышленности, но и с появлением новых населенных пунктов и городов в республике.

*Ключевые слова:* модернизация советского общества, Чувашия, милиция, население, преобразования, территориальная структура, изменения, тенденции.

**М**одернизация общества является одной из ключевых целей современного Российского государства. Данный политический курс объективно предполагает приведение структуры государства, его органов в соответствие с новыми условиями развития общества. Механика этого процесса представляется крайне сложной, вобравшей в себя множество звеньев и уровней. Ее пониманию способствует обращение к историческому опыту предшествующего этапа модернизационного процесса — преобразований на основе индустриализации, охвативших 1930-е — первую половину 1980-х гг.

За этот период в Чувашии, которая традиционно считалась аграрным регионом, объем производства промышленной продукции (работ, услуг) по крупным и средним предприятиям (в разах, 1913 г. = 1) увеличился с 1,1 в 1928 г. до 1~<305,2 в 1990 г. [1, с. 37]. Согласно данным переписей населения в 1926 г. все население составляло 890,8 тыс. чел. В общей численности населения городское составляло 5,1%, сельское — 94,9%. В 1989 г. общая численность населения — 1~<338,0 тыс. чел., из них городское населения — 57,6%, сельское население — 42,4%. При этом за годы советской модерни-

зации в национальной республике было образовано три города [2, с. 23]. Данные изменения стали объективными факторами, обусловившими новые черты в территориальной структуре милиции.

К началу 1930-х гг. в Чувашской АССР милиция и уголовный розыск действовали в составе 17 административных отделов райисполкомов без районного и городского деления. Их организацию характеризует следующий пример. В 1929 г. в соответствующем подразделении Порецкого райисполкома работали 11 человек: начальник Административного отдела, он же начальник милиции района, инспектор следственно-оперативной части, агент уголовного розыска, 3 старших милиционеров, 4 младших милиционеров, делопроизводитель. Милиционеры обслуживали 40 сельских Советов, на территории которых проживали 62~<016 чел., в среднем на 1 милицейском участке проживало 20~<672 жителя, на 1 милиционера — 10~<336 чел. [5, д. 563, с. 12]; Татар-Касинском — 10 человек: начальник Административного отдела, он же начальник милиции района, инспектор следственно-оперативной части, агент уголовного розыска, 3 старших милиционеров, 3 младших милиционеров, делопроизводитель. Милиционеры обслуживали 36 сельских Советов, на территории которых проживали 51~<693 чел., в среднем на 1 милицейском участке проживало 17~<231 житель, на 1 милиционера — около 10 тыс. чел. [5, д. 563, с. 66]; Вурнарском — 12 человек: начальник Административного отдела, он же начальник милиции района, инспектор следственно-оперативной части, агент уголовного розыска, агент проводник собак-ищеек, 4 старших милиционеров, 5 младших милиционеров, делопроизводитель. Милиционеры обслуживали 56 сельских Советов, на территории которых проживали 76~<246 чел., в среднем на 1 милицейском участке проживало в среднем 18~<062 жителя, на 1 милиционера — около 10~<892 чел., если учесть, что в тот период на 1 милиционера в среднем — 19~<062 чел. при положенности 5 тыс. чел., на 1 старшего милиционера и 25 тыс. — на 1 агента уголовного розыска [5, д. 563, с. 108].

В 1931 г. в городах было 87 милиционеров (участковые инспекторы — 16 чел., милиционеры — 56 чел., конные милиционеры — 15 чел.), в сельской местности — 96 милиционеров (участковые инспекторы — 76 чел., милиционеры — 20 чел.) [5, д. 584, с. 60–62]. Причем в 1932 г. Чебоксарское городское отделение милиции, входившее в структуру Управления рабоче-крестьянской милиции при СНК Чувашской АССР, состояло из 53 чел., в том числе начальника городского отделения, уполномоченного оперативно-розыскного отдела, помощника уполномоченного, 7 участковых инспекторов, 40 милиционеров, секретаря, военного делопроизводителя, заведующего адресным бюро. В то же время Чебоксарское районное управление рабоче-крестьянской милиции насчитывало

21 чел., включая начальника управления, политического руководителя, начальника отделения оперативно-розыскного отдела, 2 уполномоченных оперативно-розыскного отдела, 2 помощников уполномоченных, 2 проводников собак-ищеек, 2 регистраторов-дактилоскопистов, 5 участковых инспекторов, 4 милиционеров, секретаря, делопроизводителя, заведующего адресным столом, работника обслуживающего персонала. Особое место занимало Алатырское районное управление рабоче-крестьянской милиции, располагавшееся в городе Алатырь и имевшее штат в 52 чел.: начальник управления, помощник начальника управления, политический руководитель, начальник отделения оперативно-розыскного отдела, 3 помощника уполномоченных, регистратор-дактилоскопист, 12 участковых инспекторов, 25 милиционеров, секретарь, 2 делопроизводителя, военный делопроизводитель, заведующий адресным столом, обслуживающий персонал [5, д. 581, с. 30].

В середине 1930-х гг. функционировали Чебоксарское городское отделение и 25 районных отделений милиции [7, д. 182, с. 1]. В конце 1930 г. «для эффективной борьбы с угонами автотранспорта и взаимодействия работников уголовного розыска и ГАИ с преступлениями связанные с автотранспортом» было создано 6 участков межрайонных и старших инспекторов Государственной автомобильной инспекции Управления рабоче-крестьянской милиции НКВД Чувашской АССР: участок № 1 — город Чебоксары (город Чебоксары и 2 района), участок № 2 — город Чебоксары (5 районов), участок № 3 — город Канаш (6 районов), участок № 4 — город Алатырь (город Алатырь и 4 района), участок № 5 — город Шумерля (4 района), участок № 6 — село Батырево (4 района) [7, д. 207, с. 98].

К 1940 г. число районных отделений милиции увеличилось до 28 в связи с административно-территориальными изменениями. Они были разделены на две категории. В первую категорию входили семь районов, на территории которых было размещено большое количество промышленных предприятий республиканского подчинения, во вторую категорию — остальные 21 район.

В 1941 г. в городе Чебоксарах были образованы За-волжский и Чапаевский рабочие поселки, в которых были организованы отделения милиции [4, с. 32–33]. В 1942 г. города Алатырь и Канаш, находившиеся на узловых станциях железной дороги, были выделены из состава Алатырского и Канашского районов и отнесены к категории городов республиканского подчинения. Алатырское и Канашское районные отделения НКВД Чувашской АССР были реорганизованы в городские отделения НКВД Чувашской АССР. Соответственно аппараты милиции вошли в их состав и реорганизованы в городские отделения милиции НКВД Чувашской АССР [3, с. 86–

87]. В 1946 г. функционировали 2 городских (Алатырское и Чебоксарское) и 29 районных отделений МВД Чувашской АССР [11, д. 16, с. 212].

В 1953 г. в систему МВД Чувашской АССР входили 30 районных отделений милиции, 1-й Чебоксарский и 2-й Чебоксарский отделы милиции, Сосновский пункт отделения милиции [10, с. 1], в 1954 г. — 34 городских и районных отделов милиции, в том числе 1-й городской отдел и 2-й городской отделы милиции города Чебоксары, Алатырский городской отдел милиции, Канашский городской отдел милиции, Шумерлинский городской отдел милиции [8, д. 11, с. 75].

В 1963 г. МВД Чувашской АССР состояло из: управления, Чебоксарского городского отдела, поселкового отделения и 21 городских и районных отделов. В этом же году был образован Заволжский пункт Чебоксарского городского отдела милиции, отделение милиции Ново-промышленного района при отделе милиции исполкома Чебоксарского городского Совета депутатов трудящихся (сельская местность) [11, д. 33, с. 7–17]. В 1965 г. в связи с постройкой нового химического градостроительного завода на территории Чувашии был образован город Новочебоксарск. Как следствие, в структуре МООП Чувашской АССР было создано Ново-промышленное отделение милиции исполкома Чебоксарского городского Совета [11, д. 39, с. 76].

В 1971 г. на территории Чувашской АССР было 5 городских и 18 районных отделов внутренних дел [8, д. 18, с. 25]. Нагрузка на личный состав по городским и районным отделам внутренних дел представляла следующую картину: всего населения на обслуживаемой территории 1237,1 тыс. чел., площадь обслуживаемой территории составляет 18345,0 м<sup>2</sup>, всего по штату работников государственной милиции и следователей — 789 чел., работников милиции и следователей на 10 тыс. населения составляет — 6,4, из них работников уголовного розыска — 88, работников БХСС — 44, следователей — 66, участковых уполномоченных — 143, милиционеров — 199. Количество преступлений по линии уголовного розыска на 10 тыс. населения составляла 32,5 преступлений, на одного работника уголовного розыска — 45,5, количество уголовных дел на одного следователя — 69,0 [9, д. 5, с. 90]. В 1972 г. на каждые 10 тыс. населения республики приходилось 6,7 работников милиции, что меньше, чем в среднем в РСФСР. Средняя нагрузка на каждого работника уголовного розыска составляла 42,5 преступлений, на каждого следователя — 66,7 уголовных дел, каждый участковый инспектор обслуживал около 9 тыс. населения. В отдельных районах нагрузка на одного работника уголовного розыска составляла до 80 преступлений, на одного следователя — до 100 уголовных дел, а на одного участкового инспектора — до 12 тыс. населе-

ния. В 7 районах работали только по одному работнику уголовного розыска, в 8 районах — по 2 работника уголовного розыска, в 15 районах — по 1 работнику БХСС, в 12 районах — по 1 следователю, в 5 районах — по 2 следователя [9, д. 7, с. 71].

В 1973 г. город Чебоксары был разделен на три микрорайона. Решением исполкома горсовета были определены границы вновь образованных районов г. Чебоксар [6, с. 89]. В связи с этим ГОВД г. Чебоксары был упразднен и создано три районных отделений милиции.

В начале 1970-х г. милицейские службы действовали в составе 23 подчиненных МВД Чувашской АССР подразделений [8, д. 18, с. 25], в том числе 5 ГОВД и 18 РОВД. В 1974 г. было 22 ГО/РОВД и 3 РОВД в городе Чебоксары [9, д. 45а, с. 140].

С начала 1970-х гг. в милицейских отчетах стали фиксироваться показатели уровня преступности в городах и поселках городского типа. Из них видно, что в 1973 г. в Чувашской АССР было совершено 46,3 преступлений на 10 тыс. населения, в городах и поселках городского типа данный показатель составил 63,2 [9, д. 45а, с. 139]. В 1975 г. по линии уголовного розыска было совершено 38,6 преступлений на 10 тыс. населения в целом по республике, в городах и рабочих поселках — 51,5, в сельской местности — 48,5 [9, д. 50а, с. 272].

В середине 1970-х гг. в Чувашской АССР действовало 90 опорных пунктов охраны порядка, из них 27 — в городах и рабочих поселках городского типа. В этих оперативных пунктах работало 155 участковых инспекторов милиции, 1598 представителей общественности, 865 добровольных народных дружин, 84 товарищеских судов и 85 детских комнат милиции на общественных началах. За 1975 г. на оперативных пунктах был осуществлен прием 8~<763 граждан, разрешено 9~<178 жалоб и заявлений трудящихся, дополнительно выявлено и поставлено на учет лиц, склонных к совершению преступлений 7076 чел. [9, д. 48, с. 82].

В 1978 г. на территории Чувашии действовали 25 ГО/РОВД [9, д. 77, с. 79]. В 1985 г. охрану общественного порядка и борьбу с преступностью осуществляли 3 районных отделов г. Чебоксары, 3 ГОВД и 19 РОВД [11, оп. 3, д. 49, с. 67–69].

Таким образом, все предпринятые изменения в территориальной структуре милиции Чувашской АССР были связаны с модернизационным процессом: ростом промышленности и урбанизацией. Все эти изменения, проведенные в структуре милиции в целом, оказали неблагоприятное воздействие на нее, т.к. происходящие процессы в обществе опережали переустройства в МВД.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чувашия в XX веке: статистический сборник. Чебоксары, 2000. 69 с.
2. Чувашия: 1920—2010. Цифры и факты: Стат. сборник. Чебоксары, 2010. 109 с.
3. Чувашская АССР в период Великой Отечественной войны. Чебоксары, 1975. 528 с.
4. Государственный архив современной истории Чувашской Республики (далее — ГАСИ ЧР). Ф. П-1. Оп. 23. Д. 13.
5. Государственный исторический архив чувашской Республики (далее — ГИА ЧР). Ф. Р-599. Оп. 1.
6. ГИА ЧР. Ф. Р-1041. Оп. 6. Д. 1042.
7. ГИА ЧР. Ф. Р-599. Оп. 2.
8. Информационный центр Министерства внутренних дел по Чувашской Республике (далее — ИЦ МВД по ЧР) (Архив МВД по ЧР). Ф. 107. Оп. 1.
9. ИЦ МВД по ЧР. Ф. 120. Оп. 1.
10. ИЦ МВД по ЧР. Ф. 121. Оп. 1. Д. 5.
11. ИЦ МВД по ЧР. Ф. 134. Оп. 1.

© Иванов Николай Васильевич (ivanov.n.v58@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ТРЕТЬЕМУ ИНОСТРАННОМУ. УРОВЕНЬ А1-А2

## METHODIC PRINCIPLES AND CRITERIA OF SELECTING OF TEXTS FOR TEACHING GERMAN AS THE THIRD FOREIGN LANGUAGES. LEVELS A1-A2

*N. Bazina*

*Summary.* In this article, the author analyzes the specifics of teaching German as the third foreign language in a university and highlights the characteristics of the teaching process in that particular didactic context. The author justifies the necessity of creation of a special textbook for teaching German as the third foreign language, as well as describes the general methodic approach to the creation of such book. The textbook bases on the principles of socio-cultural approach to the co-learning of languages and cultures. In accordance with those principles, the author emphasized the criteria of selecting of authentic texts for the book.

*Keywords:* socio-cultural approach, German as the third foreign language, criteria for selecting of texts..

**Базина Наталья Владимировна**

*К.п.н., доцент, ГБОУ ВПО Московский Государственный  
Институт Международных Отношений (Университет)*

*МИД России*

*nataly-bazin@yandex.ru*

*Аннотация.* в статье автор анализирует особенности обучения немецкому языку как третьему иностранному в условиях вуза, выделяет особенности, присущие учебному процессу в данном дидактическом контексте, обосновывает необходимость создания специального учебного пособия для обучения немецкому языку как третьему иностранному, а также общий методический подход к созданию такого пособия. Учебное пособие построено на принципах социокультурного подхода к со-изучению языков и культур, в соответствии с этими принципами выделяются критерии отбора аутентичных текстов для учебного пособия.

*Ключевые слова:* социокультурный подход, немецкий как третий иностранный, критерии отбора текстового материала.

**В** настоящее время на рынке труда растет спрос на специалистов, владеющих не одним, а несколькими иностранными языками. Многие вузы предоставляют своим студентам возможность изучения двух иностранных языков. Однако в современных условиях конкуренции вузов необходим поиск путей привлечения студентов, одним из таких способов может стать предложение по изучению третьего иностранного языка. В МГИМО МИД России уже давно сложилась практика дополнительных курсов по изучению третьего языка. Данное право предоставляется студентам, успешно осваивающим программу двух основных иностранных языков, одним из которых обязательно является английский. До недавнего времени студенты занимались по учебникам, предназначенным для студентов, изучающих немецкий язык как первый иностранный язык. Однако в последнее время стало очевидным, что изучение третьего иностранного языка имеет свою специфику, и встал вопрос о создании учебного пособия, которое бы учитывало особенности обучения третьему иностранному языку. Основная цель обучения немецкому языку как третьему иностранному — формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции на немецком уровне. Всего на изучение немецкого языка как третьего иностранного языка отводится 300 часов (6

семестров по 50 часов), после завершения обучения студенты должны владеть немецким языком на уровне В1, если они до этого не изучали немецкий язык. Если студенты ранее изучали немецкий язык, например в школе в качестве второго иностранного, то они по окончании курса должны владеть немецким языком на уровне В2 по европейской шкале владения иностранным языком.

В первую очередь необходимо выделить следующие факторы, отличающие студентов, изучающих немецкий язык как третий иностранный.

1. Мотивация. Студенты сами делают выбор в пользу немецкого языка, т.е. принимают решение осознанно, добровольно принимая на себя дополнительную нагрузку. Сама мотивация носит различный характер: некоторые студенты начинали учить немецкий язык в школе как второй иностранный, но в вузе они не смогли продолжить его изучение и хотели бы вернуться к немецкому языку, изучая его в качестве третьего. Другие студенты видят в овладении немецким языком возможность продолжить обучение в магистратуре в университетах Германии, Австрии или Швейцарии. Некоторые стремятся улучшить свою конкурентоспособность на рынке труда, а кому-то просто интересна культура немецкоязычных

стран, и поэтому он окунается в изучение немецкого языка. Как справедливо замечает Северова Н.Ю. «Даже если у него [студента] отсутствует необходимость в личном общении, он в процессе профессионального роста сталкивается с необходимостью работы с информацией по своей специальности, в том числе на иностранном языке.» [8, 290]

2. Языковой опыт. Как уже отмечалось, все студенты владеют английским языком на уровне не ниже B2 по европейской шкале владения иностранным языком. Кроме того, многие из студентов владеют каким-либо другим европейским языком (французским, испанским, итальянским, а также шведским, датским, чешским и т.д.) на уровне не ниже A2, а иногда и неевропейским — китайским, японским, арабским и т.д. Таким образом, можно сказать, что студенты обладают большим языковым опытом, поэтому многие, например, грамматические явления, не нуждаются в подробном объяснении. Как правило у студентов, решающихся на изучение третьего иностранного языка, хорошо развита языковая догадка, а коммуникативная компетенция, сформированная уже на двух иностранных языках, позволяет им достаточно быстро продвигаться в изучении третьего.

3. Самообразовательная компетенция. Основываясь на опыте изучения двух иностранных языков, студенты могут самостоятельно определить, как и в каком объеме им нужно самостоятельно работать над третьим иностранным языком. Студенты уже знают и умеют выявлять трудности в изучении языка, знают способы преодоления этих трудностей, умеют выбирать оптимальные для себя способы и методы самостоятельной работы.

4. Наличие межкультурного опыта. Несмотря на то, что многие студенты изучают второй иностранный язык всего лишь два семестра, они уже успели столкнуться с культурными различиями в речевом и неречевом поведении носителей английского языка (представителей Великобритании или США) и носителей других европейских языков. Студенты готовы к восприятию новых культурных явлений, они также могут проводить сравнения с уже знакомыми им явлениями, поскольку они обладают необходимыми для этого знаниями и опытом.

Приступая к созданию учебного пособия по немецкому языку необходимо было выбрать методический подход, который бы позволил учесть все вышеизложенные факторы и извлечь из них максимальную пользу в учебном процессе. Выбор был сделан в пользу социокультурного подхода к со-изучению языков и культур, поскольку было очевидно, что при обучении третьему иностранному языку происходит со-изучение не только родной культуры и культуры иностранного языка, но и со-изучение всех языков и культур. Как отмечает Ионина А. М. «...

осознание как особенностей, так и общего между культурами, и умение учитывать это в профессиональном общении является неотъемлемой составляющей профессиональной коммуникативной компетенции» [2, 98]

Как уже отмечалось выше целью обучения немецкому языку как третьему иностранному является формирование и развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. С точки зрения социокультурного подхода, вслед за В.В. Сафоновой термин «коммуникативная компетенция» понимается «не только как совокупность определенных коммуникативных знаний, навыков и умений, но коммуникативных способностей, обеспечивающих ориентировку в ситуациях иноязычного общения и выбор приемлемых стратегий, стиля и манеры общения» [6, с.8–9]. В структурном плане иноязычная коммуникативная компетенция также понимается в традиции социокультурного подхода и включает в себя языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, самообразовательную и информационно-коммуникационную компетенции. При обучении третьему иностранному языку большое значение приобретают компенсаторная и самообразовательная компетенции, поскольку имеющийся опыт изучения двух иностранных языков является надежной опорой в изучении последующего.

В соответствии с выбранным подходом при создании учебника авторы опирались на следующие общие методические принципы:

- ◆ принцип обучения ИЯ в контексте диалога культур;
- ◆ принцип поликультурного коммуникативного развития обучаемых в условиях иноязычного общения;
- ◆ принцип опоры на родной язык и другие знакомые иностранные языки;
- ◆ принцип коммуникативно-ориентированного формирования речевых навыков;
- ◆ принцип профессионально-профильной направленности иноязычного учебного общения;
- ◆ принцип опоры на функционально адекватный аутентичный текст;
- ◆ принцип аутентичности учебных материалов, учебно-коммуникативного фона РД обучаемых, коммуникативно-речевого и социокультурного содержания учебного общения. [4, 148]

Центральной проблемой создания учебного пособия по иностранному языку остается проблема отбора текстов, которые являются основой учебного пособия. Несмотря на то, что в настоящее время нет недостатка в аутентичных текстах разного уровня сложности, необходимо выделить критерии отбора аутентичных текстов в учебных целях. Проблемам отбора текстового матери-

ала в учебных целях посвящено много работ, поскольку текст бы и остается основным средством обучения и основной дидактической единицей учебника или учебного пособия. Обобщая исследования в этой области были выделены следующие критерии отбора текстового материала для учебного пособия:

**Коммуникативная ценность аутентичного текста** определяется степенью его полезности для формирования представлений обучающихся о коммуникативно-приемлемом использовании различных речевых средств для достижения различных коммуникативных намерений. Не менее важно при этом, чтобы текст давал адекватное, неискаженное представление о различных явлениях быта типичных представителей немецкоговорящих стран. Также содержательная сторона текста должна мотивировать студентов к общению на иностранном языке. «...когнитивные процессы всегда развиваются через взаимодействие в группе, при этом каждый отдельный участник приобретает знания через взаимоотношения с другими участниками. В рамках совместной деятельности обучаемые делятся своими мыслями с другими и становятся реципиентами для размышлений других». [3, 343]

**Социокультурная ценность текста** определяется прежде всего значимостью этого текста для расширения социокультурной осведомленности обучающихся об общем и специфическом в культурных представлениях родного и неродного культурно-языкового сообщества, при изучении немецкого языка как третьего иностранного, необходимо учитывать и уже сформированные представления о культурно-языковых сообществах первого и второго иностранного языка. С методической точки зрения важным представляется возможность проведения кросс-культурных сравнений и сопоставлений различных явлений. Кроме того, представляется важным, чтобы тексты давали представление не только о жизни и функционировании языка в Германии, но и в других немецкоговорящих странах, например, в Австрии или Швейцарии.

При отборе аутентичных текстов необходимо детально проанализировать **дидактическую целесообразность** использование того или иного текста для обучения немецкому языку как третьему иностранному. Необходим учет не только психолого-возрастных характеристик обучающихся, но и описанных выше особен-

ностей студентов, выбирающих немецкий в качестве третьего иностранного языка. В целом любой текст должен способствовать развитию у студентов таких качеств как терпимость, эмпатия, уважение к чужой культуре. Безусловно на начальном уровне все аутентичные тексты должны быть методически обработаны, поскольку они должны соответствовать уровню коммуникативного владения немецким языком обучающихся.

**Информационно-образовательная ценность текста** определяется его содержанием, которое должно содержать в себе новую, интересную для студентов информацию. Текст должен соответствовать степени возрастным особенностям обучающихся, уровню их интеллектуального развития, уровню коммуникативного владения немецким языком, способствовать расширению кругозора обучающихся. Кроме того, текст должен способствовать продвижению от имеющегося уровня владения немецким языком к искомому.

**Адекватность целям, задачам и содержанию обучения** немецкому языку как третьему иностранному языку. В соответствии с Программой изучения немецкого языка как третьего иностранного в МГИМО в течение первого года обучения студенты должны достигнуть уровня А2. Тематика учебного общения на этом уровне ограничена такими простыми темами как «моя семья», «учеба в университете», «мой дом», «традиции и праздники».

Отобранные на основании вышеперечисленных критериев тексты стали основной учебного пособия для изучения немецкого языка как второго (третьего) иностранного языка «Deutsch? Das ist echt cool!» авторов Базиной Н.В., Ионовой А.М., Кашенковой И.С. Данное учебное пособие предназначено для студентов, которые владеют английским языком на уровне не ниже В1 по европейской шкале владения иностранным языком и которые приступают к изучению немецкого языка. Авторы также принимали во внимание тот факт, что некоторые студенты изучали немецкий язык в школе, поэтому в пособии имеются задания повышенной сложности для таких студентов. Все тексты являются аутентичными, методически переработаны с учетом целей и задач учебного курса. После изучения предложенного материала обучающие овладевают немецким языком на уровне А1+ — А2.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Базина Н. В. Социальная компетенция специалистов-международников в структуре иноязычной коммуникативной компетенции // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 6 <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN617.pdf> (доступ свободный)
2. Ионова А. М. Лингвокультурологический подход к обучению профессиональному общению студентов-международников / А. М. Ионова // Вестник Московского Городского Педагогического Университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». № 1(7)- М. 2011. — С. 97–102

3. Мюллер Ю. Э. Принципы организации смешанного курса по немецкому языку как иностранному на платформе Moodle // Научный диалог. — 2018. — № 4. — С. 340–352.
4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций языка / В. В. Сафонова. — Воронеж: Истоки, 1996.
5. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования языка / В. В. Сафонова // Инстр. языки в школе. — 2001. — № 3. — С. 17–24.
6. Сафонова В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения / В. В. Сафонова // Инстр. языки в школе. — 2014. — № 11. — С. 2–14.
7. Северова Н. Ю. Введение элементов профессионализации в практику преподавания иностранного языка на начальном этапе бакалавриата в целях обеспечения качества подготовки выпускников (на примере немецкого языка, неязыковой вуз) / Н. Ю. Северова // Качественное образование / Сборник научных статей. — М. 2016. — с. 289–298.

© Базина Наталья Владимировна ( nataly-bazin@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский Государственный Институт Международных Отношений

# МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИГНАЛЬНО-ГРОМКОГОВОРЯЩЕЙ УСТАНОВКИ ВОДИТЕЛЯМИ КОНВОЙНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПРИ УПРАВЛЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫМ ТРАНСПОРТОМ

## METHODS OF TEACHING THE USE OF SIGNAL-LOUD-SPEAKING INSTALLATION DRIVERS CONVOY UNITS IN THE MANAGEMENT OF SPECIAL TRANSPORT

*N. Bakulin*

*Summary.* The participation of special vehicles of law enforcement agencies in road accidents undermines the foundations of confidence in the professionalism of the police. In order to improve the skills of using the SSU "paddywagon" developed a method of training drivers. The article presents an analysis of the pedagogical experiment of practical training in a specialized auto-polygon. Results and prospects of improvement of professional competences of drivers of safe management of transport of the avtozak series are shown.

*Keywords:* Driver-police officer; SGU; paddywagon vehicle; professional development; improvement of skills of driving; quick official car..

**Бакулин Николай Петрович**

*Старший преподаватель, ФГКУ ДПО ТИПК МВД России, Тюмень  
bakullin@mail.ru*

*Аннотация.* Участие специального автотранспорта силовых структур в дорожно-транспортных происшествиях подрывает основы доверия к профессионализму сотрудников органов внутренних дел. В целях совершенствования навыков пользования СГУ «автозак» разработана методика повышения квалификации водителей. В статье приводится анализ проведенного педагогического эксперимента проведения практических занятий в условиях специализированного автополигона. Демонстрируются результаты и перспективы совершенствования профессиональных компетенций водителей безопасного управления транспортом серии «автозак».

*Ключевые слова:* водитель-полицейский; СГУ; транспортное средство «автозак»; повышение квалификации; совершенствование навыков управления транспортным средством; оперативно-служебный автомобиль.

**В** ФГКУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России» в рамках постановления Правительства Российской Федерации от 15 декабря 2007 г. № 876 «О подготовке и допуске водителей к управлению транспортными средствами, оборудованными устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов» реализуется образовательная программа профессионального обучения «Повышение квалификации полицейских-водителей ИВС, подразделений охраны и конвоирования для управления оперативно-служебными автомобилями для перевозки подозреваемых и обвиняемых» по профессии рабочего «Водитель автомобиля». Программа разработана в соответствии с требованиями, установленными Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

При реализации служебных обязанностей безопасного управления транспортным средством «автозак» возникает необходимость эффективного использования сигнально-громкоговорящей установки (СГУ). В процессе

входного тестирования обучаемых выявлено неэффективное пользование сигнально-громкоговорящей установки водителями «автозак». 12,5% водителей используют возможности громкоговорящей установки требованием освобождения проезжей части для беспрепятственного проезда спецтранспорта. Так, 89,5% обучаемых в процессе тестирования произнесли фразу «Освобождаем левую полосу». Данное требование можно считать неэффективным, так как оно непонятно для конкретного водителя. Требование освобождения левой полосы движения следует производить с привлечением внимания водителя и идентификации водителя (водитель автомашины «госномер 000»!! освободить полосу!!!) и повторением команды в случае необходимости. Следует отметить, что в 79,3% удержание передающего устройства производилось с нарушениями безопасной траектории водителями при удержании рулевого колеса одной левой рукой, что крайне ухудшало безопасность дорожного движения.

Объектом исследования является учебный процесс проведения практических занятий в условиях автодро-

ма на автомашинах «автозак», оборудованных сигнально-громкоговорящей установкой.

Предметом исследования — является совершенствование профессиональной компетенций водителя в управлении автомашиной «автозак», эффективно использовать сигнально-громкоговорящую установку для привлечения внимания других водителей и иных участников дорожного движения.

Цель исследования — теоретически и экспериментально аргументировать применение структурно-функциональной модели совершенствования профессиональных компетенции эффективного использования сигнально-громкоговорящей установки в процессе управления автомашин «автозак».

### Задачи исследования

1. Разработать методику проведения практических занятий в условиях автодрома для водителей подразделений охраны и конвоирования на автомобилях «автозак», обеспечивающую совершенствование компетенций безопасного управления оперативно-служебным транспортным средством с использованием сигнально-громкоговорящей установки в различных дорожных ситуациях.

2. Разработать и апробировать раздел практической подготовки сотрудников подразделений охраны и конвоирования в условиях автодрома по образовательной программе профессионального обучения повышение квалификации водителей к управлению транспортными средствами «автозак», оборудованными устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определена гипотеза, согласно которой повысить уровень владения сигнально-громкоговорящей установкой водителями подразделений охраны и конвоирования МВД России возможно при создании условия вариативности при выполнении упражнений, что позволит совершенствовать навык выполнения приема и обеспечить автоматизм управляющих операций

Исследователи Комаров Ю. А., Мещерякова Е. И., Мухин Е. М., Николаев А. Н., Панферкина И. С. определяют личный профессионализм водителя, как индивидуальный набор личностных качеств оператора транспортного средства, обеспечивающих уровень личного мастерства [1;2;3;4]. Под мастерством в данном случае понимается ряд профессиональных навыков владения транспортным средством: техника скоростного и силового руления, технические приемы габаритно-скоростного вождения, техника торможения и т.д.

Исследователи Иванова В. Н., Лившиц В. М., Мишурина М. В., Хараман С. В., оценивают уровень личного профессионального мастерства по экономической эффективности годового пробега транспортного средства уровню безаварийности (количество дорожно-транспортных происшествий, водительскому стажу (в годах), уровню лично-го класса безаварийности по ОСАГО [5;6;7;8].

Бареников Е. М., Боуш Р. Л., Захаров А. В., Зудин В. Д., Кузин В. В., Серанов С. Г., Устинов Д. С., Цыганков Э. С., Шулик Г. И., высказывают мнение, что мастерство водителя отражает его уровень контраварийной подготовки [9;10;11;12]. Рунцев И. Ю. указывает, опыт водителя — заключается в учитывании при управлении множества факторов: состояния транспортного средства, температурно-погодных условий, дорожного покрытия, коэффициента сцепления и т.д. [13]. Мухин Е. М., Прохорова А. М., Спиринов В. А., Гоздок М. Е., Мазур В. А., Федоров А. И. указывают на факт, что «...если водитель не приобретет необходимых навыков во время обучения в образовательной организации, то он будет вынужден приобретать их в реальных опасных ситуациях...» [14]. Полякова С. В. считает: «...что для современного этапа обеспечения безопасности участников дорожного движения характерно, что роль «человеческого фактора» в ДТП возрастает, в то время как технического (в силу НТП) понижается...» [15]. Исследователь Бобков В. Ф. указывает, что обеспечение безопасности на дорогах приобрело национальное значение и важным фактором является систематическое повышение квалификации водителей [16, с. 3–6]. Исследователь Бахаев А. А. предлагает включать в программы подготовки водителей широкий круг социальных вопросов с увеличением учебных часов [17].

Филатова О. Н. отмечает, что подготовка водителей не обеспечивает в полной мере усвоение знаний по правилам дорожного движения, что вызывает низкую эффективность обучения вождению [18]. Иностранные авторы Ш. Квин, Л. Бинг, Ч. Юкай оценивают личное мастерство водителя с точки построения безопасных циклов вождения автомобиля в зависимости от технического состояния автомобиля, самочувствия водителя, состояния погодных условий и загруженности трассы [19]. Авторы Д. Шинар, П. Валеро-Мора, М. Стрип-Хоутенбос, В. Миао отмечают главенство роли практической подготовки водителей Европы, зависимость подготовки от состояния анализа дорожно-транспортных происшествий соответствующими Департаментами, отношения общества к важности подготовки и допуска к самостоятельному управлению автомобилем [20; 21]. Представители немецкой и английской педагогических школ обучения вождению автомобилем традиционно связывают личное мастерство с владением автоматизированными функциями систем автомобиля [22; 23]. Х. Джули, Г. Рафаэль, Р. Авелар в своих исследованиях основой лично-

го мастерства отмечают правильный анализ водителей факторов окружающей среды и выбор безопасного скоростного режима [24; 25], их выводы также переключаются с мнением исследователей В.В. Максимищева, М.В. Юшиной указывающих на важность обучения выбора скоростного режима в процессе подготовки «кандидата в водители» [26; 27].

Для совершенствования навыков управления транспортным средством «автозак» с использованием сигнально-громкоговорящей установки применялись следующие практические упражнения:

### Вводное упражнение

Упражнение 1. Змейка. Упражнение представляет собой отработку навыков преодоления поворотов 14 различных категорий (7 правых и 7 левых) с углами от 25 до 75 градусов. Упражнение начинается с включения световых сигналов и подачи звукового сигнала в виде сирены, далее в стартовом створе необходимо произвести разгон транспортного средства преодолеть максимально быстро змейку, остановить автомашину у линии стоп, выключить звуковую сигнализацию СГУ и выключить световые сигналы типа «маячок» синего цвета. Упражнение позволяет изучить порядок построения идеальной траектории движения руки для воздействия на манипулятор СГУ с переносом руки обратно на рулевое устройство.

### Основные упражнения

Упражнение 2. Квадрат. Упражнение представляет собой траекторию движения в виде преодоления 4-х углов 90 градусов. Водитель выбирает безопасную траекторию, производит перед поворотом включение световых сигналов СГУ и включение звуковой сигнализации сирены, загрузку передней подвески и плавный поворот транспортного средства. Далее посредством дросселирования выравнивает автомобиль и выключает сигнализацию сирены.

Упражнение 3. Следование в колонне с включенными устройствами для подачи специальных сигналов. Автомобили выстраиваются в колонну. Перед началом движения включаются звуковые сигналы и световые маячки СГУ. Шумовой фон и проблески маячков являются отвлекающими факторами для водителей. Применение 3-х автомобилей с включенными световыми и звуковыми сигналами создает акустический фон 95–110 Дб, что является мощным сбивающим фактором при выполнении упражнения.

Упражнение 4. Преодоление перекрестков крестообразных с углами поворота 90 градусов с включенными

ми устройствами для подачи специальных сигналов. Упражнение 5. Преодоление перекрестков с круговым движением с включенными устройствами для подачи специальных сигналов. Упражнение представляет собой имитацию перекрестка с круговым движением. В качестве динамического объекта используется учебный автомобиль с экипажем, выполняющим задачу управления транспортным средством по кругу. Включение звуковой «режим № 1» и световой сигнализации СГУ производится за 100 метров до перекрестка. Включение звуковой сигнализации «режим № 2» производится за 10 метров до перекрестка с круговым движением и выключается через 10 метров.

### Контрольные упражнения

При входном и выходном контроле использовались следующие контрольные упражнения, моделирующие наиболее распространенные ситуации при пользовании служебного автотранспорта.

1. Движение в колонне. Следование за «лидером» с соблюдением минимально безопасной дистанции и переключением световых режимов сигнально-громкоговорящей установки

2. Управление автомобилем «автозак» при преодолении поворотов в габаритном коридоре 3.75 метра «Эллипс» с переключением режимов звуковых режимов сигнально-говорящей установки

3. Парковка ТС «автозак» в условиях ограниченного пространства задним ходом по сложной траектории с включением и выключением

Контрольное упражнение состоит из сочетания выполнения движения в колонне с преодолением траекторий «змейка-круг-ограниченное пространство задним ходом». После каждого упражнения движение по круговой дороге с дистанцией 800 метров состоящей из асфальтового покрытия и элементами вертикальной и горизонтальной разметки. При выполнении контрольного упражнения места включения световой сигнализации, включения звуковой сигнализации, переключения звуковой сигнализации «режим № 1- режим № 2».

Результаты тестирования сотрудников, прошедших обучение в экспериментальной группе, показали, что уровень их подготовленности в управлении оперативно-служебным автотранспортом у них достоверно выше, чем у сотрудников, прошедших обучение по примерной программе МВД России. Время выполнения контрольного упражнения в следовании за лидером ТС с соблюдением минимально безопасной дистанции и включенным СГУ снизилось на 3,5%; в упражнении управление ТС «ав-

Таблица 1. Результаты тестирования уровня сформированности навыков управления транспортным средством в начале педагогического эксперимента

Тесты	Движение к колонне. Следование за лидером ТС с соблюдением минимально безопасной дистанции и включенным СГУ (с)		Управление ТС «автозак» дуге поворота «Круг» с переключением режимов СГУ(с)		Парковка ТС «автозак» в условиях ограниченного пространства задним ходом по сложной траектории с включением и выключением СГУ (с)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
N	30	30	30	30	30	30
$\bar{x}$	44,8	44,7	14,9	15,1	23,8	22,9
$\Sigma$	0,3	0,3	0,6	0,6	0,5	0,4
M $\bar{x}$	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1
V	5,7	7,8	4,3	3,8	16,4	15,7
T	1,41		0,92		1,71	
Po	> 0,05		> 0,05		> 0,05	

Таблица 2. Результаты тестирования уровня сформированности навыков управления транспортным средством в конце педагогического эксперимента

Тесты	Змейка. Движение к колонне. Следование за лидером ТС с соблюдением минимально безопасной дистанции и включенным СГУ (с)		Управление ТС «автозак» дуге поворота «Круг» с переключением режимов СГУ(с)		Парковка ТС «автозак» в условиях ограниченного пространства задним ходом по сложной траектории с включением и выключением СГУ (с)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
N	30	30	30	30	30	30
x	44,1	43,7	14,4	13,9	22,7	22,4
$\Sigma$	0,3	0,6	0,5	0,6	0,5	0,4
Mx	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
V	6,2	16,2			19,2	19,4
T	2,9		2,6		2,1	
Po	< 0,05		< 0,05		< 0,05	

тозак» дуге поворота «круг» с переключением режимов СГУ снизилось на 3,4%; в упражнении парковка ТС «автозак» в условиях ограниченного пространства задним ходом по сложной траектории с включением и выключением СГУ снизилось на 0,6%.

## Выводы

1. Педагогическая методика проведения практических занятий в условиях автодрома водителей конвойных подразделений на автомобилях «автозак», обеспечивает совершенствование компетенций безопасного управления оперативно-служебными транспортными средствами, активное использование штатного сигнально-громкоговорящего устройства в различных дорожных ситуациях для реализации приоритета движения по дорогам общего пользования.

2. Разработан и апробирован раздел практической подготовки сотрудников ИВС для совершенствования компетенций безопасного управления оперативно-служебными транспортными средствами в условиях автодрома по образовательной программе профессионального обучения повышение квалификации водителей к управлению транспортными средствами «автозак», оборудованными устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов.

3. Перспективы апробации разработанного раздела практической автодромной подготовки с использованием штатных устройств для подачи специальных световых и звуковых сигналов заключаются в использовании в образовательных программах профессионального обучения других категорий водителей, чья профессиональная деятельность связана с управлением автотранспорта.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Мухин, Е. М. Совершенствование системы подготовки водителей транспортных средств с учетом психофизиологических особенностей обучающихся. / Е. М. Мухин, А. М. Прохорова, М. Е. Спирин, В. А. Гоздок, В. А. Мазур, А. И. Федоров // Профессиональное образование в России и за рубежом № 1 (9). — 2013. — С. 83–86.
2. Николаев, А. Н. Подготовка по вождению кандидатов в водители. / А. Н. Николаев. М.: Аник, 2008. — с. 73.
3. Мещерякова, Е. И. Управление практико ориентированным обучением курсантов, как условие повышения эффективности профессионально-личностного становления / Мещерякова Е. И., Панферкина И. С. // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2013. — № 2 (53) С. 21–24.
4. Комаров, Ю. А. Оценка надежности водителя в процессе профессиональной деятельности. / А. Ю. Комаров, А. А. Сериков, В. Н. Федотов // Известия Волгоградского государственного технического университета № 3. том 10. — 2010. — С. 122.
5. Мухин, Е. М. Совершенствование системы подготовки водителей транспортных средств с учетом психофизиологических особенностей обучающихся. / Е. М. Мухин, А. М. Прохорова, М. Е. Спирин, В. А. Гоздок, В. А. Мазур, А. И. Федоров // Профессиональное образование в России и за рубежом № 1 (9). — 2013. — С. 83–86.
6. Николаев, А. Н. Подготовка по вождению кандидатов в водители. / А. Н. Николаев. М.: Аник, 2008. — с. 73.
7. Мещерякова, Е. И. Управление практико ориентированным обучением курсантов, как условие повышения эффективности профессионально-личностного становления / Мещерякова Е. И., Панферкина И. С. // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2013. — № 2 (53) С. 21–24.
8. Комаров, Ю. А. Оценка надежности водителя в процессе профессиональной деятельности. / А. Ю. Комаров, А. А. Сериков, В. Н. Федотов // Известия Волгоградского государственного технического университета № 3. том 10. — 2010. — С. 122.
9. Цыганков, Э.С. 120 приемов контраварийного вождения / Э. С. Цыганков. — М.: Престиж книга: РИПОЛ классик, 2007. — 320 с.
10. Сейранов, С. Г. Контраварийная подготовка водителей транспортных средств. / С. Г. Серанов, В. В. Кузин, Э. С. Цыганков, А. В. Захаров, Р. Л. Боуш, Е. М. Бареников. Том часть 3. Контраварийная подготовка водителей категории «В». — РГАФК. Москва, 1996. — 36 с.
11. Бареников, Е. М. Инновационная технология групповой начальной подготовки кандидатов в водители категории «В»: учебное пособие с применением технических средств обучения и системы контроля уровня подготовленности / Е. М. Бареников, А. Н. Николаев — М. 000. «Принт-центр». 2007.
12. Цыганков, Э.С. 120 приемов контраварийного вождения / Э. С. Цыганков. — М.: Престиж книга: РИПОЛ классик, 2007.
13. Рунцов И. Ю. Основы безопасности дорожного движения: Метод. пособие. / И. Ю. Рунцов. Владивосток: НОУ ДПО «Приморский научно-методический центр «ИНТЕО», 2009. — 24 с.
14. Мухин, Е. М. Совершенствование системы подготовки водителей транспортных средств с учетом психофизиологических особенностей обучающихся. / Е. М. Мухин, А. М. Прохорова, М. Е. Спирин, В. А. Гоздок, В. А. Мазур, А. И. Федоров // Профессиональное образование в России и за рубежом № 1 (9). — 2013. — С. 83–86.
15. Полякова, С. В. Подготовка водителей как один из основных элементов в системе обеспечения безопасности участников дорожного движения. / С. В. Полякова // Вестник Уральского института экономики, управления и права. № 2. — 2015. — С. 110–114.
16. Бабков, В. Ф. Дорожные условия и безопасность движения: учебник для вузов. / В. Ф. Бабков. — М.: Транспорт, 1993. — 271 с.
17. Бахаев, А. А. Подготовка, переподготовка, обучение и профессиональный отбор водителей транспортных средств. / А. А. Бахаев. // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 31. С. 101–103.
18. Филатова, О. Н. Профессиональная подготовка будущих водителей в автошколе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Филатова Ольга Николаевна. — Нижний Новгород, 2009. — 24 с.
19. Liu Bingjiao, Shi Qin, Qiu Duoyang, Chen Yikai. Hefei gongye daxue xuebao. Ziran kexue ban-J.Hefei Driving cycle construction based on improved ant colony optimization algorithm and precision analysis. Universitet Technol. Natur. Sci. 2017. 40, № 10. с.1297–1302. (пер. Построение цикла вождения автомобиля.)
20. Hu Liwei, She Tianyi, Li Linyu, Wang Miao. Wuhang ligong daxue xuebao. Jiaotong kexue yu gongcheng ban. Wuhan Universitet Technol. Transport Shi. And Eng. 2017. 41. № 5 с. 719–724. (пер. Сравнительный анализ тяжести и возможности предотвращения ДТП на основе информации о пробеге автомобилей.)
21. Shinar D., Valero-Mora P., van Strijp-Houtenbos M., Haworth M. /Under-reporting bicycle accident to police in the COST TU1101 International survey: Cross-country comparisons and associated factors // Accident Analysis and Prevention 2018. 110, с. 177–186. (пер. Международное исследование COST TU1101: Неполная полицейская отчетность о ДТП)
22. Hilgendorf Eric. Was regelt das neue Gesetz zum automatisierten Fahren-und was nicht? ATZ extra. 2017. Juli, с.56–60 (пер. Новый закон об автоматизированной функции вождения).
23. Gilkes Dan. Coming to a car park near you // Transport English. 2017. Aug., с. 26–27 (пер. Организация безопасной парковки автомобилей)
24. Boufous Soufiane, Hatfield Julie, Grzebieta Raphael. The impact of environmental factors on cycling speed on shared paths. // Accident Analysis and Prevention. 2018. 110, с.171–176. (пер. Влияние факторов окружающей среды на скорость движения автомобилей)
25. Das Subasish, Avelar Raul, Dixon Karen, Sun Xiaoduo. Investigation on the wrong way driving crach patterns using multiple correspondence analysis. Accident Analysis and Prevention 2018. 111, с.43–55. (пер. Исследование факторов затрудненного движения, приводящего к столкновениям)
26. Максимычев, В. В. Профессиональная подготовка водителей: опыт России и Европы. В. В. Максимычев. // Транспорт Российской Федерации. 2015. № 1(56).с.67–70.
27. Юшина, М. В. Подготовка, переподготовка, обучение и профессиональный отбор водителей транспортных средств. / Сборник. Безопасность, дорога, дети: практика, опыт, перспективы и технологии. Сборник. Материалы форума.г. Ростов-на-Дону. 2015. с. 262–264.

# ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКА ПРАВА В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

## FEATURES OF THE STUDY OF MODERN RUSSIAN LITERARY LANGUAGE AS THE LANGUAGE OF LAW IN LAW SCHOOL

*I. Bradeckaya*

*Summary.* The article identifies the points of contact between linguistics and law for the effective study of the modern Russian literary language as the language of law in law school. For realization of didactic tasks the system of exercises with legal texts is offered.

*Keywords:* language of law, language policy, system of exercises, legal texts, study of the legal status of the modern Russian literary language..

**Брадецкая Ирина Геннадьевна**

*К.п.н., доцент, Российский государственный университет правосудия  
irabradetska@bk.ru*

*Аннотация.* В статье обозначены точки соприкосновения лингвистики и юриспруденции для эффективного изучения современного русского литературного языка как языка права в юридическом вузе. Для реализации дидактических задач предложена система упражнений с юридическими текстами.

*Ключевые слова:* язык права, языковая политика, система упражнений, юридические тексты, изучение правового статуса современного русского литературного языка.

**С**овременный этап развития профессионального образования в России характеризуется значительными изменениями в содержании и отборе учебного материала, в деятельности преподавателя по организации работы студентов и, конечно, в преобладании компетентного подхода в обучении в соответствии с ФГОС по различным направлениям подготовки.

Учащиеся, получающие высшее образование по направлению «Юриспруденция» уже с начальных курсов сориентированы на изучение правовых наук, поэтому задача преподавателя филологических дисциплин, к которым относится, в частности, «Русский язык и культура речи» состоит в тщательном отборе дидактических материалов юридической тематики.

Проблеме обучения русскому языку и культуре речи студентов юридических факультетов заведений высшего профессионального образования посвящено большое количество исследований. Среди них следует назвать работы И. А. Цетуровой, В. Д. Ширшова, Ф. М. Кадыровой, Ивакиной Н. Н. [6], однако в обозначенных трудах основное внимание уделяется обучению грамотной профессиональной речи будущих юристов в целом. Можно также отметить работы по юридической лингвистике профессора Голева В. Д. и его последователей, круг научных интересов которых не связан с проблемами дидактики [15]. Существуют немногочисленные работы по интеграции лингвистики и права, среди которых следует особенно выделить статьи Брусенской Л. А. и Куликовой Э. Г. [1]

Цель данного исследования в нахождении точек соприкосновения лингвистики и юриспруденции для эффективного изучения современного русского литературного языка как языка права в юридическом вузе.

При обучении студентов русскому языку и культуре речи в юридическом вузе преподаватель, по мнению автора, должен ставить перед собой следующие задачи по формированию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций:

1. помочь учащимся в овладении знаниями об особенностях современного русского литературного языка как языка права, познакомить с основными документами, закрепляющими высокий правовой статус русского языка в государстве;
2. формировать ценностные ориентации и убеждения студентов на основе личного осмысления полученных знаний о правовом статусе русского языка и основных направлениях государственной языковой политики;
3. развивать интерес к русскому языку и русской речи;
4. развивать способностей учащихся применять полученные знания для решения профессиональных задач.

Для реализации обозначенных задач мы предлагаем использовать систему упражнений с юридическими текстами. Язык права — это высоко терминологический язык закона, различных нормативных актов и правовых документов, поэтому знакомство с юридическими текстами — важнейшее условие обучения правовой коммуникации.

В учебной работе мы предлагаем использовать следующие типы коммуникативно-речевых заданий и упражнений:

- ◆ Анализ, комментирование, оценивание текстов (статей конституции РФ, федеральных законов, постановлений Правительства РФ, Федеральных программ и др.);
- ◆ составление опорных схем и таблиц;
- ◆ анализ лингво-правовых понятий;
- ◆ работа со справочной и словарной литературой для расширения терминологической базы;

Одной из важнейших тем дисциплины «Русский язык и культура речи» является «Современный русский литературный язык». В процессе изучения этой темы необходимо указать не только на основные характеристики русского языка и этапы его формирования и развития, но и на роль литературного русского языка в жизни современной России, на осуществляемую государством языковую политику, и, конечно, на высокий правовой статус русского языка.

Приведем пример системы упражнений по теме «Современный русский литературный язык» в юридическом вузе:

#### Задание 1

«Составьте таблицу, в которой будет обозначен регион России, действующие на его территории государственные языки, укажите официальные языки государственных организаций субъекта, родной язык местного населения.» Данное упражнение даст возможность студентам познакомиться с ситуацией языковой неоднородности на лингвистическом пространстве современной России.

#### Задание 2

«Проанализируйте лингво-правовые понятия: «государственный язык», «родной язык», «официальный язык», «рабочий язык», «язык национальных меньшинств». Запишите слова в свой терминологический словарь.»

Для выполнения задания необходимо обращение к словарной и справочной литературе, в ходе работы с которой учащиеся вуза должны прийти к выводу о нетождественности предложенных для анализа понятий.

#### Задание 3

«Прочитайте и прокомментируйте статью 68 Конституции РФ.

«1. Государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык.

2. Республики вправе устанавливать свои государственные языки. В органах государственной власти, органах местного самоуправления, государственных учреждениях республик они употребляются наряду с государственным языком Российской Федерации.

3. Российская Федерация гарантирует всем ее народам право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития».[7, 25]»

Студенты должны сделать примерно следующий комментарий: в России наряду с государственным языком Российской Федерации могут использоваться государственные языки республик, находящихся в составе Российской Федерации, другие языки народов Российской Федерации, а в случаях, предусмотренных законодательством Российской Федерации, также иностранные языки, что свидетельствует о стремлении государства поддержать правовой статус языков национальных меньшинств.

#### Задание 4

«Найдите в тексте термины. Дайте правовую и лингвистическую оценку понятиям.

Федеральный закон от 1 июня 2005 г. № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями от 2 июля 2013 года он вступил в силу 1 сентября 2013 года). В нем отмечается, что русский язык как государственный язык Российской Федерации подлежит повсеместному обязательному использованию, то есть данный закон направлен на обеспечение функционирования государственного языка как общедоступного для всех граждан на всей территории России. В Законе подчеркивается уникальность и самобытность русского языка как достояния мировой культуры.»

#### Задание 5

«Определите языковые особенности и стиль текста. Выпишите термины вашей специальности. Составьте вопросы.

1. Согласно российской Конституции за республиками признается право устанавливать свои государственные языки и использовать их в органах государственной власти, органах местного самоуправления, государственных учреждениях республик наряду с государственным языком Российской Федерации.

2. В Законе РФ от 25 октября 1991 г. № 1807-1 «О языках народов Российской Федерации» подчеркивается, что языки народов Российской Федерации — нацио-

нальное достояние Российского государства и они находятся под защитой государства, что государство на всей территории Российской Федерации способствует развитию национальных языков, двуязычия и многоязычия. [2]»

В процессе работы над обозначенными текстами студенты должны прийти к выводу о том, что государственные языки республик — один из элементов конституционного статуса этих субъектов Российской Федерации. Однако необходимо сказать студентам и об установленной ситуации социально-функционального превосходства русского языка на лингвистическом пространстве Российской Федерации, в то время как языки народов России различаются по своему юридическому статусу и выполняют лишь отдельные социальные функции в разных сферах жизни общества.

### Задание 6

«Прочитайте текст. Дайте определение понятиям «исключительная компетенция» и «альтернативная компетенция», опираясь на данные учебной статьи.

Исключительная компетенция русского языка означает, что применению подлежит только русский язык, а государственные языки республик или народов РФ применяться не могут. Исключительная компетенция установлена в следующих сферах: а) судопроизводство и делопроизводство в Конституционном Суде РФ, Верховном Суде РФ, Высшем Арбитражном Суде РФ; б) судопроизводство и делопроизводство в военных и арбитражных судах; в) руководство и управление Вооруженными Силами Российской Федерации, обучение личного состава Вооруженных Сил Российской Федерации. Исключительная компетенция русского языка проявляется также в установлении требований владения государственным языком при получении определенных профессий, должностей и пр. Например, ст. 35 Федерального закона «О полиции» предписывает: на службу в полицию имеют право поступать граждане Российской Федерации, владеющие государственным языком Российской Федерации.

Альтернативная компетенция русского языка означает, что применяется государственный язык Российской Федерации, но могут использоваться и государственные языки республик, входящих в состав Российской Федерации. Альтернативная компетенция установлена в случаях, названных в ст. 3 Федерального закона «О государственном языке Российской Федерации», а именно: а) гражданское и уголовное судопроизводство; б) производство по делам об административных правонарушениях; в) при подготовке и проведении референдума, а также выборов; г) договоры о разграничении компе-

тении между Федерацией и субъектами; д) делопроизводство в органах записи гражданского состояния; е) надписи и обозначения с информацией об объектах культурного наследия и так далее.»

### Задание 7

«Прочитайте и прокомментируйте текст. Назовите важные для развития языковой сферы документы правительства РФ, Минобрнауки и указы президента РФ.

На пленарном заседании съезда Общества русской словесности, состоявшемся 26 мая 2016 г., В.В. Путин подчеркнул: «Роль русского языка в такой многоликой, многонациональной, красивой стране, как Россия, еще и в том, чтобы создавать единую российскую нацию, быть языком межнационального общения...Сбережение русского языка, литературы и нашей культуры — это вопросы национальной безопасности, сохранения своей идентичности в глобальном мире». [13]»

Ответом должно послужить:

1. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования», одним из направлений которой является «Развитие и распространение русского языка как основы гражданской самоидентичности и языка международного диалога».
2. 23 ноября 2006 года вышло важное для лингвистов Постановление Правительства РФ № 714 «О порядке утверждения норм современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка РФ, правил русской орфографии и пунктуации».
3. Приказ Минобрнауки РФ № 195 от 08 июня 2009 года утвердил список грамматик, словарей и справочников, содержащих нормы современного русского литературного языка.
4. Указ президента РФ от 29 декабря 2006 г., согласно которому 2007 год объявлялся Годом русского языка, и Указ президента о Дне русского языка (6 июня).

### Задание 8

«Прочитайте микротексты и составьте к ним вопросы. Выпишите термины специальности. Найдите обозначенные правовые документы.

1. Статьей 8 Конституции Республики Татарстан и Законом Республики Татарстан «О государственных языках Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан» устанавливаются в качестве государственных языков Республики Татарстан **татарский и русский язы-**

ки, которые на равных основаниях употребляются в деятельности органов государственной власти Республики Татарстан, органов местного самоуправления, государственных органов, предприятий, учреждений и иных организаций, что предполагает их знание государственными и муниципальными служащими, работниками государственных органов, предприятий, учреждений и организаций. [3]

2. Согласно ст. 10 Конституции Республики Крым государственными языками в Республике являются **русский, украинский и крымско-татарский языки**. [9]

3. В законодательстве предусмотрена возможность опубликования законов и нормативных правовых актов на других языках (помимо русского) не только в республиках, но и в других субъектах Российской Федерации. Так, наряду с опубликованием на государственном языке Российской Федерации, возможно опубликование нормативных правовых актов краев, областей, городов федерального значения, автономной области, автономных округов на языках народов Российской Федерации в соответствии с законодательством субъектов Российской Федерации. [5]

4. В составе Забайкальского края создан Агинский Бурятский округ в границах территории Агинского Бурятского автономного округа как административно-территориальная единица с особым статусом. На территории этого округа наряду с государственным языком может использоваться бурятский язык. [4]

Русский язык является государственным и официальным языком (языком государственного управления, законодательства, судопроизводства) не только в России, но и Белоруссии (наряду с белорусским). Русский язык считается официальным языком государственных учреждений Казахстана и Киргизии.

В ряде стран и территорий русский язык имеет некоторые официальные функции. Так, в Таджикистане русский язык является по конституции «языком межнационального общения» и официально используется в законотворчестве. В Узбекистане русский язык используется в органах ЗАГС. В некоторых округах штата Нью-Йорк на русский язык должны переводиться документы, связанные с выборами.

Русский язык является также официальным или рабочим (процессуальным) языком в ряде международных организаций, к ним относятся: ООН, ОБСЕ, СНГ, ШОС, ЕврАзЭС и ряд др. интеграционных объединений.»

В процессе проверки данного задания, преподаватель может дополнить ответы студентов и подвести к выводу:

в отличие от русского языка татарский язык, украинский и иные языки субъектов Российской Федерации не являются **официальными языками** (в отличие от русского языка) на территории всех субъектов Российской Федерации, а действуют только на территории определенно-го субъекта Российской Федерации. Если в субъекте Российской Федерации установлен свой государственный язык, то публикация информации в официальном информационном органе должна быть осуществлена на этом языке и на государственном языке Российской Федерации — русском языке. [10] Важно, что нормативные правовые акты, принятые и опубликованные на языках, установленных наряду с русским языком государственными, имеют одинаковую юридическую силу.

### Задание 9

«Прочитайте текст и составьте к нему вопросы. Выпишите термины специальности. Найдите правовые документы. Дополните текст.

В Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утв. Президентом РФ 3 ноября 2015 г. № Пр-2283), правовую основу которой составляют Конституция Российской Федерации, Концепция внешней политики Российской Федерации, Федеральный закон от 1 июня 2005 г. №53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации», указы Президента Российской Федерации от 6 июня 2011 г. №705 «О Дне русского языка», от 8 ноября 2011 г. №1478 «О координирующей роли Министерства иностранных дел Российской Федерации в проведении единой внешнеполитической линии Российской Федерации», от 7 мая 2012 г. №605 «О мерах по реализации внешнеполитического курса Российской Федерации», общепризнанные принципы и нормы международного права, международные договоры Российской Федерации, а также нормативные правовые акты Российской Федерации, регулирующие деятельность федеральных органов государственной власти в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества, отмечается, что при планировании и осуществлении деятельности по поддержке и продвижению русского языка за рубежом следует исходить из того, что он является:

- а) основой истории и культуры России;
- б) государственным языком Российской Федерации;
- в) языком межнационального общения и важным инструментом взаимодействия на пространстве Содружества Независимых Государств;
- г) средством этнокультурной и языковой самоидентификации соотечественников, проживающих за рубежом;
- д) одним из наиболее распространенных языков в мире;

- е) официальным или рабочим языком крупнейших международных организаций;
- ж) средством формирования позитивного образа Российской Федерации, инструментом российского влияния в мире. [8]»

Давая оценку правильности выполнения приведенного выше задания, преподаватель может дополнить ответы студентов следующей информацией. С защитой правового статуса русского языка связаны основные направления государственной языковой политики. Так, в рамках осуществления **стратегии государственной национальной политики** Российской Федерации на период до 2025 года разработаны и утверждены важнейшие компоненты — государственные целевые программы, направленные на поддержку развития русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения; на обеспечение права на сохранение родного языка из числа языков народов России, его изучение и развитие. [12] В настоящее время действует Государственная Федеральная программа поддержки русского языка. (Федеральная целевая программа «Русский язык» на 2016–2020 годы, утвержденная постановлением Правительства РФ от 20 мая 2015 г. № 481). Приоритетными направлениями обозначенной программы являются следующие: Российская Федерация, страны СНГ и Балтии, а также дальнейшее зарубежье. В рамках реализации программы издается энциклопедический словарь-справочник «Красная книга языков народов России», формируется банк данных, содержащий информацию о динамике функционирования русского языка, проводятся научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы, разрабатываются аудиовизуальные средства, оборудование и программное обеспечение для центров русского языка.

### Задание 10

«Назовите наиболее активных участников в сфере распространения русского языка за рубежом.»

Ответом может послужить: Российский центр международного научного и культурного сотрудничества при МИД РФ (Росзарубежцентр), Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Центр развития русского языка.

### Задание № 11

«Расскажите о деятельности Советов по русскому языку, используя информацию данную в тексте.»

Совет при Президенте РФ по русскому языку был создан в целях совершенствования государственной

политики в области развития, защиты и поддержки русского языка, обеспечения прав граждан Российской Федерации на пользование государственным языком Российской Федерации, в целях координации деятельности федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, общественных объединений, организаций культуры и искусства, научных, образовательных и иных организаций, в том числе некоммерческих организаций, осуществляющих деятельность в сфере международного гуманитарного сотрудничества, по вопросам, связанным с развитием, защитой и поддержкой русского языка. [14] При Правительстве РФ также функционирует Совет по русскому языку. Одной из его основных задач деятельности является содействие в реализации государственной политики в сфере популяризации русского языка, его поддержки и развития. [11]»

Завершая изучение темы, можно попросить студентов-бакалавров сделать общий вывод, который должен заключаться примерно в следующем: современный русский литературный язык находится под защитой государства и является предметом постоянного изучения ученых, что укрепляет его правовой статус и определяет основные направления государственной языковой политики, которая является достаточно развитой, имеет разработанную нормативно-правовую базу, а также характеризуется масштабностью и системностью.

В процессе изучения современного русского литературного языка как языка права также стоит обратить внимание будущих юристов на такие дискуссионные вопросы: «Государственная языковая политика начала XXI связана, на Ваш взгляд, с политическими процессами внутри страны или стремлением государства отстаивать свои национальные интересы за ее пределами?», «Допустимы ли в языке права отклонения от норм современного русского литературного языка? Могут ли языковые ошибки считаться профессиональными особенностями?»

1. Для рассмотрения на семинарах интересны могут быть успешно использованы следующие темы для выступлений с докладами с презентационным сопровождением:
2. Основные направления языковой политики: история и современность.
3. Реформы графики, орфографии и пунктуации в России.
4. Ситуация социально-функционального превосходства русского языка на лингвистическом пространстве Российской Федерации в 21 веке.
5. Правовой статус русского языка.
6. Основные законы, в результате принятия которых произошло правовое оформление положения русского языка

7. Мероприятия, осуществляемые в рамках государственных программ по поддержке и продвижению русского языка и дать оценку современной языковой политики в России.

Таким образом, при обучении современному русскому литературному языку как языку права в юридическом

вузе следует отнести следующее: преподавателю необходимо использовать широкие возможности для интеграции филологических и юридических дисциплин, для чего изучение языка стоит начать со знакомства с правовыми документами, а для мотивации студентов необходимо использовать систему упражнений со специально подобранными текстами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брусенская Л.А., Куликова Э.Г. Перспективные направления лингвистической подготовки юристов: новые формы интеграции лингвистики и права // Юрист-правовед: Ростов-на-Дону: РЮИ МВД России, 2017 № 2 (81) — 130 с.
2. Ведомости СНД и ВС РСФСР. 1991. № 50. Ст. 1740.
3. Ведомости Верховного Совета Татарстана. 1992. № 6. Ст. 80.
4. Закон Забайкальского края от 11 февраля 2009 г. № 125-33К «Устав Забайкальского края» // Забайкальский рабочий. 2009. 18 февраля. № 30.
5. Закон Российской Федерации от 25 октября 1991 г. № 1807-1 «О языках народов Российской Федерации» // Ведомости СНД и ВС РСФСР. 1991. № 50. Ст. 1740.
6. Ивакина Н. Н. Профессиональная речь юриста: учеб. пособие /Н. Н. Ивакина. — М.: Норма, 2010. — 448 с.
7. Конституция Российской Федерации. -М: Проспект, 2017.-64 с.
8. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утв. Президентом РФ 3 ноября 2015 г.) [Электронный ресурс]. Документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».
9. Крымские известия. № 68(5479). 2014
10. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 17 ноября 2015 г. № 50 «О применении судами законодательства при рассмотрении некоторых вопросов, возникающих в ходе исполнительного производства» // Бюллетень Верховного Суда РФ, № 1, январь, 2016
11. Постановление Правительства РФ от 5 ноября .2013 г. № 992 «О Совете по русскому языку при Правительстве Российской Федерации (вместе с «Положением о Совете по русскому языку при Правительстве Российской Федерации») // Собрание законодательства РФ. 2013. № 45. Ст. 5826.
12. Постановление Правительства РФ от 29 декабря 2016 г. № 1532 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Реализация государственной национальной политики» // Собрание законодательства РФ. 2017. № 2 (Часть I). Ст. 361.
13. Путин отметил роль русского языка в создании единой российской нации//ежедн. интернет-изд.ria.ru 26 мая 2016 URL: <https://ria.ru/society/20160526/1439639263.html> (дата обращения: 06.10.2018).
14. Указ Президента РФ от 9 июня 2014 г. № 409 «О Совете при Президенте Российской Федерации по русскому языку» (вместе с «Положением о Совете при Президенте Российской Федерации по русскому языку») // Собрание законодательства РФ. 2014. № 24. Ст. 3075.
15. Юрлингвистика-8: русский язык и современное российское право: Межвузовский сборник научных трудов / под ред. Н. Д. Голева. — Кемерово; Барнаул, 2007.

© Брадецкая Ирина Геннадьевна ( irabradetska@bk.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО

### INTEGRATIVE APPROACH VTO THE PROCESS OF INVOLVING STUDENTS IN SCIENTIFIC CREATIVITY

*E. Vasilyeva*

*Summary.* The article discusses the process of involving students in scientific creativity in the cultural and educational space of the University. The importance of scientific creativity from the point of view of the state youth policy and its place in the modern education system is determined. The results of empirical research aimed at identifying the interests and degree of involvement of students in research activities at different courses of study are presented. The necessity of an integrative approach to the process of involving students in scientific creativity is substantiated.

*Keywords:* scientific creativity, students, student scientific community, socio-cultural activities, integration, hakaton, scientific stand up..

**Васильева Елизавета Евгеньевна**

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный  
институт культуры  
vasil-liza@yandex.ru

*Аннотация.* В статье рассматривается процесс вовлечения студенческой молодежи в научное творчество в культурно-образовательном пространстве вуза. Определяется значимость научного творчества с точки зрения государственной молодежной политики и его место в современной системе образования. Приводятся результаты эмпирического исследования, направленного на выявление интересов и степени вовлеченности студентов в научно-исследовательскую деятельность на разных курсах обучения. Обосновывается необходимость интегративного подхода к процессу вовлечения студенческой молодежи в научное творчество.

*Ключевые слова:* научное творчество, студенты, студенческое научное сообщество, социально-культурная деятельность, интеграция, хакатон, научный стендап.

**С**тремительное развитие всех сфер жизнедеятельности человека предъявляет молодому поколению новые требования. На первый план выходят не только профессиональные навыки и умения, но и общекультурный уровень подготовки, умение быстро адаптироваться в различных ситуациях, оперативно принимать грамотные решения, следить за тенденциями и трендами не только в своей специализированной области знаний, но и в смежных областях.

Научно-исследовательская работа, являясь важнейшим элементом высшего образования, позволяет вовлечь студентов в научно-творческую деятельность, что имеет огромное значение для профессионального становления будущих специалистов. Необходимость подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности особо отражена в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО). Особое внимание уделяется компетентному подходу, одна из задач которого — подготовка будущих специалистов не только в профессиональной сфере, но и обладающих общекультурными знаниями и навыками.

Отечественные исследователи, занимавшиеся вопросами организации научно-исследовательской работы студентов и разработки комплексных планов НИРС

непосредственно в условиях вуза, преимущественно акцентировали внимание на проблемах развития познавательной активности и творческому развитию личности, а также организации их самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов (В.И. Андреев, П.Н. Андрианов, Л.А. Казанцева, Е.А. Корчагин, А.Н. Леонов, Р.А. Низамов, П.И. Пидкасистый, Э.Я. Пономарев и др.). Особый интерес в этой связи представляет исследование И.А. Ивлиевой, в котором предложена модель общекультурного развития личности будущего профессионала в университетском образовании. Ученый рассматривает создание культурно-образовательной среды университета как педагогическую систему, в границах которой осуществляется процесс общекультурного развития студентов через: овладение набором общекультурных и профессиональных компетентностей (образовательный процесс); избранную стратегию функционирования и развития образовательного учреждения как центра науки и культуры (управленческий процесс); развитие актуальной и профессиональной культуры (система дополнительного образования); социально и профессионально значимое самоутверждение и творческое самовыражение студентов (сфера студенческого досуга) [3, с. 91–92].

Студенческая молодежь сегодня не только особая социальная общность, отличающаяся возрастными ха-

рактическими, находящаяся в стадии становления, формирования структуры ценностной системы, выбора профессионального и жизненного пути [2, с. 96], но также и фундамент для развития современного российского общества. Именно поэтому приоритетное внимание личностному развитию молодого поколения уделяет государственная молодежная политика, благодаря чему в последние годы увеличилось не только число грантов для молодых исследователей, конкурсов, олимпиад и т.д., но и количество их участников [7]. Студенческая молодежь стремится проявить себя в научной сфере, показать свои достижения. Так, значимость творческой и профессиональной самореализации выступает движущей силой в процессе подготовки будущих специалистов.

Одна из тенденций последних десятилетий в сфере подготовки будущих специалистов, это переход высшей школы на Болонскую систему образования, которая включает в себя несколько уровней подготовки — бакалавриат и магистратуру. В положениях Болонской декларации говорится о фундаментальности образования и его нацеленности на подготовку специалистов, способных заниматься научной деятельностью. При этом подготовка бакалавров носит прикладной характер и в учебных планах значительная часть учебного времени уделяется практическим занятиям и различным видам практик, магистратура, напротив, больше ориентирована на научную деятельность, глубинное изучение методологии науки, именно она является своего рода площадкой для подготовки к поступлению в аспирантуру.

В действительности, как свидетельствует практика, научная деятельность интересна студентам как бакалавриата, так и магистратуры. То же продемонстрировали и результаты эмпирического исследования, проведенное в 2018 году на базе Санкт-Петербургского государственного института культуры, которое было направлено на выявление интереса к различным формам научного творчества студентов кафедры социально-культурной деятельности и степени их вовлеченности в научно-исследовательскую деятельность на разных курсах обучения.

Установлено, что большинство студентов первого курса мало знакомо с научно-творческой деятельностью, что не позволяет им в полной мере оценить потенциал научного творчества для интеллектуального и творческого развития, а также личностной самореализации в культурно-образовательном пространстве вуза. В связи с этим процесс погружения в научное творчество первокурсников должен начинаться с формирования общего представления о научно-творческой деятельности, а также мотивации студентов погрузиться в научный мир.

Именно поэтому для наиболее эффективного развития научного творчества студенческой молодежи процесс погружения должен начинаться уже на первом курсе. На данном этапе особую роль играет личность научного руководителя, задача которого состоит не только в том, чтобы помочь сформировать необходимые компетенции будущих специалистов, но и раскрыть всю многообразие палитры научного творчества. Научный руководитель должен сопровождать студента с первого года до полного окончания обучения. Написание курсовых работ, участие в научных конференциях, круглых столах, публикация статей — это сложный и многоуровневый процесс, который требует сопровождения и поддержки. Грамотная психолого-педагогическая и организационно-методическая работа научного руководителя будет мотивировать студента к занятию научной деятельностью, а также побуждать проявлять инициативу, самореализуясь через научное творчество.

Не меньшее значение в процессе формирования интереса первокурсников к научному творчеству играет также положительный опыт коллег со старших курсов. Именно поэтому организация научного творчества в рамках внеучебной деятельности должна быть возложена на студенческое научное сообщество (СНО), поскольку, во-первых это время, когда чаще студенты неформально общаются между собой, а не с преподавателями, во-вторых сверстники лучше знают, что может быть интересно молодежи, в-третьих, в связи с развитием информационных технологий, они имеют больше ресурсов для поиска информации и продвижения форм научного творчества через интернет сети. Таким образом, в работу СНО должна входить организация и проведение научных мероприятий, курирование студентов младших курсов, поиск и информирование о наиболее значимых событиях в научной сфере. Кроме того, интегративный характер будет носить не только взаимодействие студентов младших и старших курсов, но и взаимоотношения между преподавателями и студентами.

Приоритетную роль в процессе вовлечения молодежи в научное творчество все же играет учебная деятельность. Так, в ходе исследования было выявлено, что многие студенты первого курса рассматривают научное творчество как рутинное написание рефератов, эссе, статей и курсовых работ. Поэтому желание дополнительно изучать научную литературу, анализировать публикации и участвовать в конференциях, круглых столах и семинарах у значительной части студентов отсутствует. Интеграция форм научно-творческой и социально-культурной деятельности в рамках проведения практических и семинарских занятий может способствовать формированию не только общего представления о научном творчестве, но и покажет возможность наиболее продуктивного усвоения теоретического материала, а также

способы интеллектуальной и творческой самореализации студентов через образовательную и научную сферу.

Положительным примером может служить опыт проведения практических занятий в 2017–2018 учебном году в форме *хакатона* и *научного стендапа* (scientific stand up). Хакатон (в переводе с англ. hackathon, от hack — взлом и marathon — марафон) — изначально данное мероприятие включало в себя деятельность специалистов в сфере программного обеспечения, работающих в течение определенного времени над решением какой-либо проблемы, а затем презентующих полученный результат. В настоящее время хакатоны стали неотъемлемой частью социально-культурной деятельности, достаточно активно организуются «научные хакатоны», на которые приезжают молодые ученые, студенты со своими проектами и представляют их своим коллегам. Данная форма проведения научного мероприятия способствует не только привлечению новой аудитории, но и дает возможность выразить себя, самореализоваться в кругу своих сверстников [1, с. 44].

В рамках освоения учебной дисциплины «Основы государственной культурной политики Российской Федерации», направленной на формирование мировоззренческой культуры обучающихся [5, с. 8], студенты первого курса на практических занятиях в форме хакатона оценивали существующие проблемы в сфере культуры с точки зрения специалистов из различных областей — экономики, культуры, политологии, психологии, педагогики, маркетинга и т.д. Это позволило установить, каким потенциалом обладает государственная культурная политика в процессе формирования гармонично развитой личности и укрепления единства российского общества посредством приоритетного культурного и гуманитарного развития [6, с. 9]. Серьезное внимание уделялось рассмотрению путей решения задач государственной культурной политики в сфере культурного наследия народов Российской Федерации, осуществления всех видов культурной деятельности, творческих индустрий, а также в области гуманитарных наук, русского языка, языков народов Российской Федерации, отечественной литературы, расширения международных культурных и гуманитарных связей, детского и молодежного движения, формирования информационной среды, благоприятной для становления личности. По результатам проведенных занятий педагог обратил внимание на высокую степень усвоения теоретического материала, а студенты отметили эффективность восприятия новой информации и интереса к данной форме с точки зрения изучения дисциплины. Кроме того, данный подход дает возможность рассмотреть проблемное поле с разных ракурсов, тем самым развивая у студенческой молодежи не только профессиональные навыки, но и формируя общекультурные знания, что является неотъемлемой составляю-

щей грамотного специалиста, отвечающего всем требованиям современного рынка.

Отметим, что подобные занятия со студентами второго курса в рамках дисциплины «Методика научного исследования социально-культурной деятельности» также дали положительные результаты. Помимо эффективного усвоения материала студенты, познакомившись с данной формой научного творчества, стали самостоятельно ее использовать для представления результатов исследований по темам других изучаемых дисциплин. Это свидетельствует об интегративности форм научно-исследовательской и учебной деятельности в рамках любого проблемного поля.

Практические занятия в форме научного стендапа в рамках той же дисциплины «Методика научного исследования социально-культурной деятельности» с теми же студентами включало теоретический материал об истории становления формата «научный стендап» за рубежом, о его применении в России, об особенностях организации «научного стендапа» среди студенческой молодежи и потенциале формата в представлении научных исследований. Интерес у обучающихся вызвали видеоматериалы студенческих «научных боев», что позволило в процессе обсуждения со студентами более подробно рассмотреть выступления участников — с точки зрения теоретической и практической значимости, новизны их научных исследований. Далее студентам было предложено продемонстрировать первые результаты своих исследований в условиях формата «научный стендап», обсудить как логику развертывания научного исследования, так и эффективность данной формы представления результатов.

По итогам занятия студенты отметили, что подобная форма проведения занятия показалась им более интересной, чем традиционная. «Научный стендап» способствовал качественному освоению организации научной работы: как грамотно и последовательно раскрывать актуальность, проблему, цели и задачи исследования, выдвигать и доказывать гипотезу исследования, представлять результаты теоретического и эмпирического исследования.

Наконец, студенты в корне изменили свое мнение об участии в научном творчестве: оно больше не воспринималось как сложная дополнительная работа по изучаемой дисциплине, появились желающие принять участие в подобных мероприятиях также и во внеучебное время. При этом в ходе беседы студенты обращали внимание на то, что для участия в «стендапе» необходим опыт исследовательской деятельности, а для выступления необходимо более глубокое освоение теоретического и эмпирического материала. Это позволя-

ет утверждать, что данная форма научного творчества стимулирует студентов не только к самореализации, но и саморазвитию. Именно поэтому такие формы научного творчества, как хакатон и научный стендап, заслуживают более активного включения в планы внеучебной деятельности студенческого научного сообщества.

Вовлечение студенческой молодежи в научное творчество – сложный многоуровневый процесс. Студенческая молодежь — это особая социальная группа, которая стремится к достижению статуса «селф-майд ман» [4, с. 140], где с одной стороны приоритетное значение имеет профессиональная сформированность, с другой, возможность постоянной самореализации в различных сферах жизнедеятельности. Участие в научно-творческой деятельности позволяет достичь поставленной цели. В рамках культурно-образовательного пространства вуза наиболее эффективным вовлечением в науч-

ное творчество будет интегративный подход, который раскрывается:

- ◆ в интеграции форм научного творчества и социально-культурной деятельности;
- ◆ во взаимовлиянии и взаимодополняемости учебной и внеучебной деятельности;
- ◆ в тесной взаимосвязи между преподавателем и студентом с первых лет и до окончания обучения бакалавриата (магистратуры, аспирантуры);
- ◆ во взаимодействии студентов младших и старших курсов, в процессе поступательности погружения первых в научное творчество.

Таким образом, реализация данного подхода будет способствовать, во-первых, повышению качества образования, во-вторых, формированию компетентных специалистов, в-третьих, самореализации и саморазвитию студентов в культурно-образовательном пространстве вуза.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Е. Е. Интеграция традиционных и инновационных форм приобщения студенческой молодежи к научному творчеству/ Социально-культурная деятельность состояние и перспективы развития. — СПб.: Издательский дом «Инкери», 2018. — С. 41–46.
2. Гаврилюк В.В., Трикоз Н. А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социс. 2002. — № 1. — С. 96–105.
3. Ивлиева И. А. Реализация модели общекультурного развития личности в университетском образовательном пространстве // Социально-культурная деятельность в условиях модернизации России: сб. ст. по материалам всерос.науч.-практ. конференции, 24–25 января 2013 г. — СПб.: Изд-во СПбГУКИ, 2013 — С. 89–93.
4. Левшина О. Н. Идея «self-made man»: особенности восприятия в США и России // Общество: философия, история, культура. Краснодар: Хорс. — 2017. — № 1. — С. 140–142.
5. Основы государственной культурной политики Российской Федерации: учеб.пособие / А. С. Тургаев, Л. Е. Востряков и др.; под ред. А. С. Тургаева; ред.-сост. Л. Е. Востряков. — СПб: СПбГИК, 2017. — 336 с.
6. Основы государственной культурной политики РФ: утв. Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808. // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2014. — № 52, ч. 1. — Ст. 7753.
7. Совет по грантам Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых и по государственной поддержке ведущих научных школ Российской Федерации. — URL: <https://grants.extech.ru> (Дата обращения 15.09.2018)

© Васильева Елизавета Евгеньевна ( vasil-liza@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# МЕТОД ПАТТЕРНОВ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

## THE METHOD OF PATTERNS AS A FACTOR OF INCREASING THE EFFICIENCY OF STUDYING ENGLISH GRAMMAR

*C. Grafeeva*

*Summary.* The study of any foreign language is impossible without studying its grammatical foundations. Knowledge of English grammar is the key to correct speech and writing. The article discusses one of the methods of studying grammatical structures — pattern. It is now almost taken for granted that visual methods of teaching a foreign language produce better results than those which depend exclusively upon language. Nowadays the use of various visual aids to achieve better results with less effort is generally acknowledged.

*Keywords:* training technique, pattern, presentation, grammar, foreign language..

**Графеева Кристина Владимировна**

Преподаватель, ФГБВОУ ВО «Военно-медицинская академия им. С. И. Кирова»  
PrincessaChristina@yandex.ru

*Аннотация.* Изучение любого иностранного языка невозможно без изучения его грамматической основы. Знание грамматики английского языка — это залог правильной и красивой речи и письма. В статье рассматривается один из методов изучения грамматических структур — паттерн. Сейчас уже почти само собой разумеющимся, что визуальные методы обучения иностранному языку дают лучшие результаты, чем те, которые зависят исключительно от языка. В настоящее время использование различных наглядных пособий, чтобы достичь лучших результатов с меньшими усилиями, является общепризнанным.

*Ключевые слова:* метод обучения, паттерн, наглядность, грамматика, иностранный язык.

## Введение

Современные трансформации, вызванные глобализационными процессами, происходящими в экономической, политической, социокультурной и иных сферах, а также вхождение России в данное интеграционное пространство актуализируют проблематику межкультурного иноязычного взаимодействия в контексте диалога культур.

Происходящие интеграционные процессы в мире закономерно и естественно находят свое отражение в методике преподавания английского языка в высших учебных заведениях, а также ставят ряд новых вопросов в теории и практике преподавания дисциплин взрослой аудитории.

Современный образовательный процесс в высшем учебном заведении требует постоянной модернизации, поскольку неизменно и неуклонно идет смена приоритетов и социальных ценностей. Роль образования четко определяется задачами и требованиями динамично развивающегося общества. Основываясь на этом, современная ситуация в подготовке выпускников требует существенного изменения стратегии и тактики обучения в высшей школе.

Важнейшими характеристиками современного выпускника становятся сегодня его компетентность

и профессиональная мобильность, которые во многом опосредованы уровнем освоения иноязычной профессиональной компетенции.

Традиционная структура образовательного пространства на настоящем этапе растущих требований к навыкам владения иностранным языком, к сожалению, не удовлетворяет запросам международной образовательной ниши. Учитывая данное обстоятельство, первоочередная задача преподавателя иностранного языка заключается в моделировании вышеуказанного пространства таким образом, чтобы способствовать достижению следующих целей в языковой подготовке:

- ♦ формирование способности понимать и интерпретировать специализированный текст с позиций иноязычной картины мира с учетом интеллектуально-речевых и познавательных способностей;
- ♦ формирование навыков продуктивной работы с оригинальной литературой;
- ♦ развитие способностей осуществлять коммуникативное и деловое общение, а также переписку в аспекте интересующей сферы деятельности;
- ♦ формировать навыки употребления специфических понятий, грамматических конструкций, релевантной терминологии;
- ♦ обеспечивать коммуникативно-психологическую адаптацию посредством моделирования специальных ситуаций;

- ◆ формировать коммуникативные исследовательские компетенции с целью организации методики самостоятельной работы при развитии навыков владения иностранным языком.

Структура образовательного пространства при обучении профессиональному иностранному языку должна регулироваться принципами инновационных стратегий углубленного специализированного изучения иностранного языка, основу продуктивности которой на современном этапе развития образования составляют технологии проектирования и развития критического мышления опосредованных опытом саморазвития и самореализации личности обучающихся.

### Формирование целей и задач исследования

Главной задачей преподавания в наши дни является не предоставление обучаемым определенных блоков знаний, как это было в средние века, а помощь в формировании мышления и показ разных подходов к овладению знаниями. Современное образовательное учреждение, опираясь на инновационные технологические модели, должно способствовать развитию познавательной деятельности, творческому подходу, самостоятельной активности, продуктивному мышлению обучаемых, что, несомненно, является крайне востребованным в развитии обществе.

Активная разработка и неуклонное внедрение активных методов обучения затрагивает разные преподаваемые дисциплины и ежегодно совершенствуется многими преподавателями высшей школы, что обуславливает актуальность данной темы.

По словам известного специалиста в области лингвистики и методики преподавания иностранного языка С.Г. Тер-Минасова, изучение иностранного языка в поликультурной образовательной среде приобретает более функциональный характер [1].

В этой связи необходимо отметить, что полифункциональное овладение иностранным языком в контексте всех видов речевой деятельности невозможно без освоения грамматического строя языка. В период обучения иностранному языку формируются основы коммуникативной компетенции студентов, состоящей из умений говорить, слушать, читать и писать. Эти умения позволяют осуществить иноязычное общение и продуктивное взаимодействие на различном уровне. Необходимо отметить, что успешное совершенствование данных умений напрямую зависит от запаса знаний о грамматическом строе языка, формируемого в процессе образовательной деятельности.

Грамматический строй языка состоит из грамматических форм, которые принимают слова при их использовании в речи. Этот раздел языкознания называется морфологией. Также грамматический строй состоит и из грамматических конструкций, посредством которых происходит сочетание слов образуются предложения, выражающие законченную смысловую структуру. Эту часть грамматического строя речи относят к синтаксису.

В процессе анализа учебно-методической и научной литературы было установлено, что роль вопросов, связанных с изучением грамматики иностранного языка, оценивается недостаточно, что, в свою очередь, сказывается на уровне сформированности профессиональной иноязычной компетенции [2].

В связи с возросшей актуальностью эскалации значимости знаний о грамматическом строе иностранного языка было выявлено противоречие между необходимостью освоения грамматики и недостаточной разработанностью методического сопровождения данного процесса, влияющего на устранение ряда трудностей иноязычной коммуникации, обусловленных употреблением грамматических конструкций в английском языке.

Объектом исследования выступали грамматические конструкции. Предметом — методические приемы, направленные на устранение трудностей употребления грамматических конструкций в английском языке.

В своем исследовании мы предполагали, что, если формировать грамматические навыки с активным использованием паттернов (речевых образцов), то формирование грамотной речи будет более эффективным.

### Изложение основного материала с полным обоснованием результатов исследования

Значение грамматических структур различных языков, как правило, является достаточно сложным для изучения. Это происходит потому, что, к примеру, в английском языке нужно не только знать, а также понимать времена глаголов, но и учитывать разницу, которая присутствует при употреблении определенных времен в различных ситуациях. Во французском языке присутствует другая особенность: лицо и число глагола, например, выражается либо подлежащим-существительным, либо подлежащим-местоимением и т.д. Некоторые исследователи полагают, что формирование грамматического навыка при обучении иностранному языку гораздо более эффективно идет при индивидуальных маршрутах, по которым изучение лучше идет вне аудиторных занятий. Тем не менее, грамматика при творче-

ских педагогических подходах к ее изучению может быть увлекательной и интересной.

Существует объективное научно обоснованное мнение на тот счет, что говорящий всегда говорит по правилам в соответствии со специфическим закономерностями языка. Однако, тем не менее, говорящие не всегда осознают данные правила и склонны к употреблению грамматических конструкций методом интуитивного подбора с более или менее значимыми ошибками [5].

В этой связи, необходимо отметить, что грамматика «организует» лексику. Это предвосхищает такую тенденцию изучения иностранного языка, в которой при утверждении позиционирования грамматики как одного из ведущих оснований в области формирования коммуникативной компетенции, проблемы обучения грамматике, а также их решение выдвигаются на первый план. Изучение грамматики языка неоднородно и требует комплексно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку. В связи с этим необходимо более детально рассматривать характеристики грамматического навыка и грамматические особенности структуры изучаемого языка [6].

Следовательно, в данном контексте речь может идти только о комплексных, интегративных методических подходах, вобравших в себя элементы разных методов или о вариативных технологиях. Так, рамках эксплицитного подхода к формированию грамматических навыков и умений можно выделить два подхода, дедуктивный и индуктивный:

- ◆ при *дедуктивном подходе* ознакомление реализуется в процессе знакомства с правилом и примерами, тренировка включает отработку изолированных формальных операций, речевая практика организуется на базе переводных упражнений;
- ◆ при *индуктивном подходе* предусматривающая переход от единичных фактов к общим положениям; такой подход представляет возможность самим учащимся сформулировать правило на основе явлений, с которыми они сталкиваются при изучении иностранного языка; обучающиеся находят в тексте незнакомые грамматические формы и пытаются осознать их значение через контекст [8].

Преподавание английской грамматики требует соблюдения определенных принципов, важными из которых являются ситуативность и новизна. В этих случаях обучающиеся не получают прямых указаний к запоминанию, так как сам процесс запоминания становится побочным продуктом речевой деятельности с материалом (непроизвольное запоминание).

Например, исходя из опыта преподавания иностранного языка в военном вузе, курсанты часто, а порой и всегда не осознают смысловую нагрузку грамматических структур, вследствие чего грамматическая структура высказывания представляется им лишь формой, изменение которой не влечет за собой сколь-нибудь значимого искажения смысла [10].

В частности, удачными примерами могут служить предложения с различными временными формами глагола: (набор лексических единиц — I, operate, soldiers):

- ◆ I operate soldiers...
- ◆ I'm operating soldiers...
- ◆ I've operated soldiers...
- ◆ I've been operating soldiers...

Стоит отметить, что данные примеры лучше сопровождать иллюстрациями, отражающими данные видовременные формы.

Не менее успешным в методике преподавания английского языка, а особенно английской грамматики, является метод использования символов. Символическое изображение не только лексем, а также лексико-грамматических конструкций способствует быстрому и прочному запоминанию изучаемого материала. Функциональное значение лексемы как символа в обучении грамматике и формировании грамматических навыков заключается в том, что он выступает средством концентрации запоминаемого материала. Как нельзя лучше эту роль выполняют персонифицированные, художественные символы, поскольку они имеют личностную окраску эмоциями говорящего [7].

В увеличивающемся потоке информации данная методика может не всегда справляться с возложенной на нее ролью, и тогда на помощь приходит метод паттернов (от английского «Pattern» — шаблон, образец, модель). Данный метод является прямым следствием метода символов. Паттерн — это предложение, отражающее определенную грамматическую структуру, имеющее эмоциональный и профессиональный окрас. Изучение паттерна не равно заучиванию. Обучаемый, читая такое предложение, улавливает схему построения фразы, происходит непроизвольное запоминание структуры, шаблон откладывается в долговременной памяти и употребляется позже на подсознательном уровне. Эффективность образовательного процесса повышается. Паттерны — отличный рабочий инструмент для отработки грамматических структур, особенно несовпадающих с эквивалентами в русском языке.

Метод паттернов естественным образом побуждает обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным (грамматическим) материалом. Бессознательно происходит

погружение обучающихся в контролируемое общение, затрагивающее реальные события. При этом создаются условия, в которых обучающиеся вынуждены оперировать понятиями разного масштаба, включаться в решение проблемы информационного характера различного уровня. Метод паттернов помогает создать такую образовательную среду, в которой достижение понимания проблемы становится возможным [3; 4].

Любой паттерн должен быть наглядным и представлять наиболее существенные признаки грамматического явления. Дополнительным плюсом послужит отражение специфики учащихся в иллюстрации: медицинская тема для курсантов медиков и т.д.

Таким образом, паттерны призваны облегчить учащимся процесс овладения английским языком, снять различного рода трудности, стимулировать общение учащихся на уроках иностранного языка, сконцентрировать внимание на новом изучаемом материале, сформировать прочные навыки и умения [9].

Таким образом, при реализации метода паттернов формирование грамматического навыка идет следующим образом:

обучающийся делает выбор модели, структура которой является более адекватной его речевой интенции или отработанному паттерну; причем при совершенствовании грамматического навыка данный выбор идет у обучающихся уже на уровне подсознания;

обучающийся оформляет речевые структурные элементы и заполняет ими выбранную модель; при этом оформление речевыми единицами должно контролироваться на основании языковых норм и определенными временными параметрами.

Из этого следует, что обучение грамматике опосредует себя в выбранных в последствии моделях, регулируясь выбором и ситуацией. Это является основой формирования речевого грамматического действия и грамматического автоматизма.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмадиева, А. М. Приемы активизации устной речи учащихся на уроках английского языка в рамках коммуникативной методики обучения / А. М. Ахмадиева // Первое сентября. — 2007. — № 24. — С. 8–9.
2. Бабинская, П. К. Практический курс методики преподавания иностранных языков: Учеб. пособие / П. К. Бабинская, Т. П. Леонтьева, И. М. Андреасян и др. — 3-е изд., дополн. и перераб. — Мн.: ТетраСистемс, 2005. — 288 с.
3. Егорова, Л. А. Grammar in situations / Л. А. Егорова // Первое сентября. — 2007. — № 3. — С. 37–38.
4. Киселева, К. Т. Английская грамматика в диалогах. Видовременные формы глагола. Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. («Для высших учебных заведений», «English. Учебное пособие по английскому языку») / К. Т. Киселева, Н. И. Шпекина, М. Ю. Храмова и др. — М.: Издательство «Высшая школа», 2007. — 343с.
5. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. — С.-Петербург: Каро, 2006. — 368 с.
6. Меркулова, С. Г. Современные подходы к исправлению ошибок в письменной речи при изучении иностранного языка / С. Г. Меркулова // Первое сентября. — 2003. — № 9. — С. 5.
7. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М: Просвещение, 1991. — с. 223.
8. Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://dictionary.fio.ru/>
9. Пфейфер, М. А. Использование опор на этапе введения и тренировки видовременной системы английского языка / М. А. Пфейфер // Первое сентября. — 2008. — № 6. — С. 5–9.
10. Стрельникова, А. Б. Коммуникативная грамматика английского языка: методы преподавания в техническом вузе / А. Б. Стрельникова // Молодой ученый. — 2015. — № 8. — С. 1039–1042.

© Графеева Кристина Владимировна (PrincessaChristina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЦЕНТРЫ ПИСЬМА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ США

### WRITING CENTERS IN HIGHER EDUCATION IN THE USA

*M. Kainova*

*Summary.* The article addresses the issue of Writing Centers in the system of higher education in the USA. It deals with the questions related to the roots of the Writing Centers and Writing Labs, their role and institutional status, their structure and staffing, as well as approaches and methods used to form writing competencies in university students. Finally, it discusses methods used to assess Writing Centers' performance. The author concludes by emphasizing the high value of the empirical data gathered by the Writing Centers in the USA for the system of higher education in Russia.

*Keywords:* writing skills; writing competencies, Writing Centers, higher education in the USA..

**Каинова Мария Михайловна**  
Аспирант, ВШБ МГУ им. М. В. Ломоносова  
masmik@mail.ru

*Аннотация.* Статья обращается к опыту Центров письма в США, затрагивая историю зарождения этого явления, а также вопросы, связанные с ролью и статусом центров, с их структурой и персоналом, с подходами и методами, используемыми в формировании коммуникативно-письменных компетенций, и наконец, с оценкой качества деятельности центров. Автор приходит к выводу о ценности данного опыта для системы высшего образования России.

*Ключевые слова:* коммуникативно-письменные компетенции; центры письма; высшее образование США.

**З**а последние несколько лет в российской науке и системе высшего образования к центрам письма возник большой интерес. Как отмечает И. Б. Короткина, этот интерес приобретает характер экспоненциального роста, учитывая, что первые два центра появились в России в 2011 (в НИУ ВШЭ и в РЭШ), а в 2016 году их открылось сразу 11, при этом с достаточно обширной географией, включающей университеты в Самаре, Санкт-Петербурге, Казани, Иркутске, Тюмени, Ростове-на-Дону, Саранске и Тамбове [18]. И. Б. Короткина также обращает внимание на то, что российские центры письма воспроизводят американскую модель. В системе высшего образования США подобные центры существуют, как минимум, с середины XX века и играют существенную роль в формировании коммуникативно-письменных компетенций, а такая их разновидность как центры делового письма оказывают дополнительную помощь в обучении студентов менеджмента навыкам, необходимым для профессиональной деятельности в сфере бизнеса.

Центры письма не идентичны по всей Америке, каждый университет вносит в свое подразделение что-то новое, поэтому и определения центров могут отличаться от одного вуза к другому. Так, согласно одной дефиниции, центр письма — это «действующий на бесплатной основе ресурс, предоставляющий репетиторскую поддержку любому студенту колледжа, который нуждается в помощи с письменным проектом» [11]. В другом университете центр письма определяется как «бесплатный ресурс, доступный студентам, администрации, преподавательскому составу и выпускникам университета, а также местным жителям, с целью включить все сообщество

в диалог о письме, для чего в центре проводятся прямые и онлайн-консультации с авторами письменных текстов самых разных научных дисциплин, работающих с любыми видами письменных проектов от традиционных исследований до электронных текстов, таких как сайты и блоги» [3]. Для многих вузов основополагающая миссия центра письма заключается в том, чтобы «формировать критических мыслителей» [12]. И наконец, некоторые университеты декларируют свои центры письма как, в первую очередь, пространство для «общения и открытого диалога» [15].

Обращаясь к истории вопроса, следует сказать, что многие исследователи [1,2] видят истоки этого явления в лабораториях письма, появившихся в начале XX века, отмечая при этом, что на тот момент сами лаборатории были в большей степени методом обучения, чем подразделением, или конкретным «местом», где это обучение реализовывалось. Такой лабораторный метод использовался непосредственно на занятиях по письменной риторике и композиции и заключался в том, что студенты работали над текстами интерактивно, в плотном сотрудничестве друг с другом и с преподавателями. Суть метода заключалась в том, что студент, составив письменный текст, тут же на месте проверял его сам, затем отдавал его на проверку другому студенту, если же у них не получалось выявить все ошибки, подключался преподаватель, выверяя каждую строчку и внося необходимые поправки. Задача этого метода была в том, чтобы не позволить студентам повторять и закреплять свои ошибки, но отрабатывать их не месте, тем самым «поощряя усвоение норм дискурса» [1].

Первые упоминания об этом методе встречаются уже в 1904 году в контексте школьного образования, а в 1915 появляется первая статья об использовании лабораторного метода обучения письменной композиции в вузе (Middlebury College). К 1920 году он получил уже достаточно большое распространение на средней и высшей ступени образования, но лишь в 1930 гг. под него начинают выделять отдельные помещения (University of Minnesota, State University of Iowa). К 1940 г. лаборатории письма в виде отдельных подразделений являются уже не таким редким исключением в вузах, хотя о их реальном количестве на этот момент истории недостаточно сведений. Первая статистика по центрам письма появляется в 1950-х гг. [2]. В исследовании, проведенном сотрудниками Университета Иллинойса, было установлено, что из 55 вузов, участвовавших в анкетировании (из 120 опрошенных), 24 располагали письменными лабораториями или, как их еще называли, «клиниками», и еще дополнительно 11 вузов собирались учредить таковые в рамках письменных программ [8]. И все же до 1960-х годов опыт подобных лабораторий принято рассматривать как предысторию центров письма и относить их расцвет к периоду после 60–70-х, когда в высшем образовании США начала внедряться Политика открытого доступа (Open admission policy) в вузы. Позволив тысячам студентов поступать в колледжи без вступительного конкурса, без тщательного отбора, без высоких средних баллов школьного аттестата GPA и отборочных экзаменов SAT и ACT, политика открытого доступа поставила перед вузами сложную задачу, связанную с низким уровнем письменной компетентности первокурсников. Многие университеты обратились к опыту лабораторий письма для решения этой проблемы. И в 1972 из опрошенных 62 университетов уже 41 дали положительный ответ о наличии у них центров письма и проявили готовность поделиться накопленным опытом, и с тех пор эта статистика только росла [16]. По данным последнего опроса, проведенного Национальным статистическим центром программ письма (National Census of Writing) в 2013–2014 гг. из участвовавших в исследовании 680 четырехлетних университетов и колледжей США на вопрос «Располагает ли ваше учреждение центром письма или учебным центром с репетиторами письма?» 668 (99%) ответили утвердительно. Относительно 219 участвовавших в том же опросе двухлетних колледжей процент положительных ответов был ниже всего на два пункта (213 вузов/ 97%). Таким образом, можно сказать, что на сегодняшний день Центр письма является практически повсеместным явлением в системе высшего образования США [9].

Исследования, посвященные центрам письма в США, уделяют внимание, преимущественно, нескольким вопросам. Первый вопрос — это для кого этот центр предназначается, что неразрывно связано с его целью, миссией и содержанием его деятельности, иными словами,

с его сущностью. Вторым вопросом затрагивает его укомплектования, а именно кто преподает в этом центре, что, как многие отмечают, определяет его вес и значимость в академической среде и в науке. И наконец, последний вопрос обращается к институциональной принадлежности центров письма, к тому, являются ли самостоятельными подразделениями в структуре университета, в чьем ведении они находятся и тд.

Первый вопрос, или вопрос «клиентуры», как емко характеризует его П. Карино, связан с вечной дилеммой, которая стоит перед письменными программами вузов США, а именно, насколько задачей этих программ, и в данном случае, письменных центров, является коррекционная деятельность (remedial task), нацеленная на «натаскивание» **отстающих студентов** по части орфографии и грамматики, или же их миссия заключается в том, чтобы помочь **будущим профессионалам и гражданам страны** найти свой голос, научиться мыслить и ясно формулировать эти мысли на бумаге. Если клиентура центров письма это преимущественно студенты, проваливающие письменные задания, то неудивительно, что на рассвете своей деятельности эти центры часто назывались клиниками, их деятельность сводилась к постановке диагнозов и «терапии» [14], а о посетителях говорили как о «трудных» с «особыми проблемами» [10], а на еще более ранней поре как о «несамостоятельных, неполноценных, негодных» (dependents, defectives, delinquents) [2, с. 110]. В современном понимании центр письма редко кем трактуется как коррекционное учреждение. Как отмечалось выше в дефиниции Государственного университета Колорадо, услуги центра предназначены для всех, вовлеченных в письменную деятельность, включая сотрудников, студентов и выпускников университета, а во многих центрах и для тех, кто не принадлежит к университетскому сообществу. Подобное видение «клиентуры» отражается и на том, как университетские центры письма формулируют свою миссию. Так например, центр Висконсинского университета в Мэдисоне видит свою миссию в том, чтобы «помогать бакалаврам и магистрам разных направлений становиться более продуктивными и уверенными в себе авторами». Эта миссия основана на убеждении, что «письмо является мощным инструментом, служащим не только для того, чтобы транслировать уже сформулированные идеи, но и открывать новые; что обучение письму является делом всей жизни; что авторам идет на пользу сторонний взгляд знающего и внимательного читателя на любом этапе работы». На основе этой миссии отбираются методы — «многогранные, гибкие и, прежде всего, основанные на сотрудничестве, — они отражают уважение к личности автора, чей талант, индивидуальный голос и цели являются первостепенными для миссии центра» [13]. В данной миссии четко отражены основополагающие принципы современного центра письма,

а именно то, что обучение основано на человекоцентричной, гуманистической парадигме роджерсианской психологии, предполагающей открытый уважительный диалог между участниками процесса, исключая доминирующую роль преподавателя. Социальная и демократическая ориентированность отчетливо слышится в проявленном уважении к индивидуальному голосу автора. Кроме того, дидактические методы относятся к транзакционной риторике [17], трактующей письменную речь в ее тесной связи с мышлением и познанием. Вдобавок, технология обучения строится на работе с процессом составления письменного текста, а не на испорчении продукта письменной деятельности.

С точки зрения организации образовательного процесса, по опросу 2015 [9] года из 680 респондентов 605 предоставляют очное индивидуальное консультирование, 232 оказывают помощь в виде проверки и консультирования по электронной почте, в 188 центрах тьюторы занимаются со студентами по скайпу или через текстовые мобильные приложения. Самой распространенной формой являются 30-минутные консультации (39%), в два раза реже встречаются 45-минутные сессии (19%), в остальном, вариативность по университетам достаточно большая, от нелимитированных сессий до пятнадцатиминутных блиц-консультаций. Все занятия проводятся на безвозмездной основе.

В том, что касается персонала центров письма, этот вопрос также тесно связан с пониманием роли центров. Для коррекционных целей вполне достаточно было бы нанимать студентов-старшекурсников, молодых начинающих преподавателей и, в целом, нештатную (non-tenured) профессуру, в то время как полноценный ресурс, предоставляющий помощь не только отстающим студентам, но и вполне опытным авторам, нуждается в квалифицированном персонале. Более того, как отмечает П. Карино, начиная с первых лет появления лабораторного метода и центров письма исследователи указывали на необходимость наличия «определенного набора профессиональных компетенций» у репетиторов, и, в первую очередь, «особого подхода к индивидуальной работе со студентами». Именно этот подход, согласно Карино [2, с. 111], позволил бы лабораториям занять свое уникальное место в системе образования, размежевав их функции с другими компонентами письменных программ, и, в частности, с аудиторными занятиями.

Если обратиться к статистике, то согласно исследованию 2000–2001 г., среднее количество сотрудников в одном центре письма по вузам США составляет 16 человек. В соответствии с данными анкетирования 2014 года, из 680 респондентов (четырёхлетних вузов) 91% нанимают на должность консультантов студентов-бакалав-

ров, 48% пользуются услугами магистров, и лишь 29% прибегают к помощи преподавательского состава с кафедры английского языка и 9% с других кафедр, 24% опрошенных отметили, что в их центрах работают профессионально подготовленные тьюторы, 7% привлекают волонтеров. При этом стоит отметить, что во многих центрах с консультирующими студентами проводятся тренинги в той или иной форме, в основном, это мастер-классы перед началом семестра, ежемесячные или еженедельные семинары и даже полноценные зачетные учебные курсы. Директора центров, по данным опроса 2000–2001 г., относятся на 58,03% к внештатному преподавательскому составу и администрации (non-tenurable faculty or staff), и на 41,97% к штатным сотрудникам (tenured or tenure-track faculty). Относительно их квалификации, 52,06% руководителей располагает докторской степенью (PhD), и 45,36% магистерской. В свете вышесказанного можно сделать вывод, что, несмотря на большую задействованность студентов в работе центров, доля профессионального квалифицированного штатного персонала многих центров письма позволяет им оказывать качественную помощь университетскому сообществу, аккумулировать и анализировать педагогический опыт и вести на его основе научно-методическую работу, о чем свидетельствуют многочисленные публикации в профильных журналах.

Касательно институционального статуса и организации центров письма, согласно исследованию 2015 года, 39% центра являются самостоятельными организациями в рамках университетов, остальные же 61% представляют собой подразделения других учебных учреждений, при этом из них пятая часть подчиняется английским кафедрам, приблизительно столько же относятся к учебным центрам (более широкого профиля), а остальные находятся в ведении программ/кафедр письменной композиции (14%), репетиторского центра (12%) и др. С точки зрения локации, из опрошенных 680 центров около половины (323) располагались в здании университета, чуть меньше (276) в здании университетской библиотеки.

Научно-методическая и исследовательская деятельность на основе опыта центров письма ведется уже много лет. Некоторые возводят ее истоки к первым статьям, посвященным лабораторному методу в начале XX века [2]. Однако начало масштабной исследовательской работы относится скорее к 1970-м гг., что связано одновременно с появлением большого количества центров письма и с зарождением первых научных изданий, ставших платформой для научной деятельности в этой сфере. На данный момент существует три специализированных издания, это Журнал исследований центров письма (WLN: A Journal of Writing Center Scholarship, до 2015 г. Writing lab newsletter), выходящий с 1976 г., Журнал цен-

тров письма (The Writing Center Journal), появившийся в 1980 г., и Праксис: журнал центров письма (Praxis: the Writing Center Journal), выпускаемый с 2003 года. Для целей сбора и анализа информации по деятельности центров письма очень важной инициативой стало исследование, проведенное Национальным статистическим центром программ письма, результаты анкетирования которого были представлены онлайн в октябре 2015 года [9]. Данное анкетирование затрагивает многие аспекты программ письма, но, в частности, уделяет достаточно много внимания центрам письма, позволяя найти ответы на достаточно широкий круг вопросов по тому, как эти центры функционируют на сегодняшний день. Предполагается, что результаты анкетирования будут пересматриваться каждые четыре года. Помимо этого активная работа ведется в рамках нескольких организаций, которые оказывают ресурсно-методическую, научную и другую поддержку центрам письма и их сотрудникам, это Национальная конференция студенческого репетиторства и письма (National Conference on Peer Tutoring and Writing), являющаяся общеамериканской ассоциацией, несколько региональных объединений (South Central Writing Center Association, Southeastern Writing Center Association, Mid-Atlantic Writing Centers Association) и, наконец, Международная ассоциация центров письма (International Writing Centers Association). Так, согласно миссии IWCA, она видит свою задачу в том, чтобы способствовать «развитию директоров, репетиторов и персонала центров письма путем спонсорской поддержки встреч, публикаций и другой профессиональной деятельности, путем поощрения исследовательской работы, связанной с центрами письма, а также путем создания международного форума для обсуждения и решения вопросов, связанных с центрами» [6].

Относительно мониторинга и контроля результатов, большинство центров проводит оценку своими силами в противовес лишь 14% центров, которые обращаются к внешнему аудиту [9]. Согласно М. Гофин [4], в целом, при анализе результатов деятельности центров университеты опираются как на количественные, так и на качественные методы исследования. В первом случае учитываются такие данные как количество обратившихся в центр студентов и объем консультационных часов за конкретный период (используется в 93% центров [9]), а также специализация студентов. Некоторые университеты используют корреляционный анализ зависимости успеваемости студентов от количества консультационных часов, принимая в расчет оценки за отдельные проекты и за целый курс, средний балл (GPA) и отношение числа окончивших учебное заведение к числу поступивших (retention rate). Качественные методы анализа подразумевают работу с фокус группами и опросы. В частности, это могут быть оценочные листы, заполняемые студентами, посе-

щающими центр (86% центров [9]), и преподавателями курсов письменной композиции (49%, [9]), в отдельных случаях в опросах участвуют репетиторы [7]. Если говорить о результатах подобных исследований, то они представлены только по отдельно взятым центрам письма, так как единого комплексного исследования по вузам США не проводилось. М. Гофин особо отмечает исследование, осуществленное руководителями центра письма в университете Уэсли в Индиане на основе количественных показателей. По результатам этого исследования, охватившего 25 студента курса письменной композиции начального уровня (ЭГ=13, КГ=12) и 26 студента курса продвинутого письма (ЭГ=10, КГ=16), у экспериментальных групп обоих курсов было выявлено статистически значимое улучшение по целому ряду показателей, включая ясность в выражении целей высказывания, в формулировке тезиса, примеров и фактов, структурирования абзацев, и «в целом повышение качества составления эссе» в сравнении с контрольной группой [5].

Как было сказано выше, особой разновидностью центров письма являются центры делового письма, или, как они еще называются, центры профессиональной или деловой коммуникации. К сожалению, в научной периодике статистика по данным организациям отсутствует. Поверхностный взгляд позволяет сделать вывод о том, что, в основном, эти центры организовываются при школах бизнеса, работают преимущественно, а некоторые и исключительно со студентами бизнес школ или студентами, изучающими бизнес дисциплины, оттачивая навыки составления деловых писем, отчетов, служебных записок и другой деловой документации.

Суммируя все сказанное, можно утверждать, что центры письма, зародившиеся в США еще в начале XX века в формате лабораторного метода, и начавшие активно распространяться в 70-х годах, на сегодняшний день стали практически повсеместным явлением в вузах страны, играя существенную роль в системе формирования коммуникативно-письменных навыков, а в случае центров делового письма еще и профессиональных письменных компетенций. Центры оказывают помощь на безвозмездной основе как академическому сообществу, так и всем желающим повысить письменную компетенцию вне зависимости от их начального уровня. Методики центров основаны на роджерсианской психологии и процессуальном подходе к обучению письму, рассматривая обучение письменной коммуникации не как отработку грамматических и стилистических правил, а как упражнение в критическом мышлении и поиске собственного голоса. Несмотря на наличие многих спорных вопросов к укомплектованию центров, их статусу в структуре университетов и используемым методикам, все же стоит считать накопленный в этой сфере за столетия опыт США в высшей мере ценным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Boquet, Elizabeth H. Our Little Secret': A History of Writing Centers, Pre- to Post-Open Admissions. // CCC. — 1999. — V. 50.3. — P. 463–482.
2. Carino P. Early Writing Centers: Toward a History. // The Writing Center Journal. — 1995. — V.15.2. — P. 103–15.
3. Colorado State University Writing Center// <https://writingcenter.colostate.edu/> Retrieved 05.07.2018.
4. Gofine M. How Are We Doing? A Review of Assessments within Writing Centers // The Writing Center Journal. — 2012. — V. 32, No. 1. P. 39–49
5. Hanson R., Stephenson Sh. "Writing Consultations Can Effect QUantifiable Change: One Institution's Assessment." // Writing Lab Newsletter. — 2009. — № 33.9. — P. 1–5.
6. International Writing Centers Association // <http://writingcenters.org/about-iwca/> Retrieved 05.07.2018
7. Kalikoff, B. 'From Coercion to Collaboration: A Mosaic Approach to Writing Centre Assessment', The Writing Lab Newsletter. — 2001. — V. 26, № 1. — P. 5–7.
8. Moore, Robert H. 1950. The Writing Clinic and the Writing Laboratory." College English. — 1950. — V.11.7. — P. 388–93.
9. National census of writing // <https://writingcensus.swarthmore.edu/> Retrieved 05.07.2018
10. North Stephen M. The Idea of a Writing Center. // College English — 1984. — V. 46.5. — P. 433–446.
11. The University of Southern Mississippi Writing Center// <https://www.usm.edu/writing-center/what-writing-center/> Retrieved 05.07.2018
12. The University of Texas Arlington Writing Center / <http://www.uta.edu/owl/about%20us/mission-statement.php/> Retrieved 05.07.2018
13. The University of Wisconsin-Madison Writing Center Mission Statement // <https://writing.wisc.edu/AboutUs/mission.html> / Retrieved 05.07.2018
14. White, Edward M. "Equivalency Testing in College Freshman English: a Report and a Proposal." San Bernardino. Calif: English Council. — 1972.
15. University of North Texas at Dallas Writing Center // [understanding\\_the\\_purpose\\_and\\_role\\_of\\_writing\\_centers\\_0.pdf](https://writingcenter.unt.edu/understanding_the_purpose_and_role_of_writing_centers_0.pdf) / Retrieved 05.07.2018
16. Yahner W., Murdick W. The Evolution of a Writing Center: 1972–1990 // The Writing Center Journal. — 1991. — Vol. 11,2. — P. 13–28
17. Гребенникова В.М., Каинова М. М. Теоретико-методические основы обучения в вузах США композиции письменного текста будущих менеджеров // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2018. — Т. 10 № 2.
18. Короткина И. Б. Проблемы адаптации американской модели центра письма // Высшее образование в России. — 2016. — № 8–9 (204). — С. 56–65.

© Каинова Мария Михайловна ( [masmik@mail.ru](mailto:masmik@mail.ru) ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОЙ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

## ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF STUDENTS' MODERN FESTIVE CULTURE

V. Krylova

*Summary.* The article contains the results of a study which is aimed to identifying organizational and pedagogical conditions of the effectiveness of the process of forming students' modern festive culture. Key deficiencies in the activities of modern higher education that impede the implementation of this process are identified and recommendations for its optimization are given. The results of study makes it possible to construct an effective model of the organizational and pedagogical conditions for the formation and development of students' festive culture.

*Keywords:* festive culture, organizational and pedagogical conditions, theatrical performance..

**Крылова Валентина Николаевна**

Доцент, ГОБУК ВО Волгоградский государственный институт искусств и культуры  
v.krilowa2017@yandex.ru

*Аннотация.* Статья содержит результаты исследования, направленного на выявление организационно-педагогических условий, соблюдение которых способствует повышению эффективности процесса формирования у студентов современной праздничной культуры. Определяются ключевые недостатки в деятельности современных вузов, препятствующие осуществлению данного процесса, и даются рекомендации по его оптимизации. Прделанная работа позволяет сконструировать эффективную модель организационно-педагогических условий формирования и развития праздничной культуры учащихся вузов.

*Ключевые слова:* праздничная культура, организационно-педагогические условия, театрализованное представление.

Современный мир характеризуется глубочайшими изменениями, затрагивающими все сферы общественной жизни. Одним из проявлений таких процессов становятся преобразования в сфере межкультурного взаимодействия, наиболее значимым выражением которых становятся процессы глобализации, выражающиеся, в том числе, во взаимодействии и взаимном обогащении праздничных культур представителей различных этносов. При этом, сегодня именно молодежь во многом определяет направленность этого процесса, а, следовательно, и доминирующие формы современной праздничной культуры. Открытость новому, способность быстро и эффективно приспосабливаться к изменениям, восприимчивость к ценностям иных цивилизаций — все это делает молодых людей активными субъектами деятельности по преобразованию духовных ценностей отдельных культур и слиянию их в едином комплексном образовании.

В данных условиях возникает потребность в организации процесса формирования праздничной культуры молодежи, реализуемая средствами высших учебных заведений, действующих на территории нашей страны. Способность вузов стать субъектами данного процесса обусловлена, в первую очередь, тем, что именно они располагают необходимыми для эффективного его протекания материальными, техническими, а также интеллектуально-творческими ресурсами.

Тем не менее, несмотря на повышенную значимость деятельности высших учебных заведений в процессе формирования у молодежи современной праздничной культуры, сегодня мы должны констатировать отсутствие должного внимания к данному направлению развития личности студента. В результате, многие выпускники российских вузов имеют в настоящее время достаточно ограниченные знания и небольшой практический опыт в интересующей нас сфере, то есть характеризуются весьма неразвитой праздничной культурой, что выражается, в конечном итоге, в некритичном копировании праздничных традиций других народов и культур и неуважительным отношением к собственному духовному прошлому.

На наш взгляд, несовершенство деятельности высших учебных заведений, осуществляемой в данном направлении, обуславливается, в первую очередь, тем, что их представители сегодня все еще не имеют возможности опираться не некую тщательно разработанную программу формирования у современной молодежи праздничной культуры. Следствием того становится и то обстоятельство, что сегодня работники вузов приобретают практический опыт и профессиональные компетенции в данной сфере только в ходе самостоятельной практической деятельности, действуя методом проб и ошибок [6]. В результате качество рассматриваемого процесса

обеспечивается, практически полностью, уровнем материально-технического обеспечения высшего учебного заведения, а также степенью личной заинтересованности и компетентности в данном вопросе его специалистов.

Кроме того, в настоящее время все еще не уточненными остаются отдельные аспекты системогенеза формирования у молодежи праздничной культуры. Другими словами, остаются не вполне ясными те условия, на основании которых можно будет сконструировать действующую и эффективную модель организационно-педагогических условий формирования и развития праздничной культуры учащихся вузов.

Между тем, соблюдение всех необходимых организационно-педагогических условий формирования у студентов современной праздничной культуры обеспечивает нормальное функционирование всей системы культурных связей, в которую они включены, позволяя не только обеспечить культурную преемственность между поколениями российского общества, но и выполняя просветительскую и образовательную миссию [4, с. 129].

Проведенное изучение особенностей формирования у студентов современной праздничной культуры средствами театрализованных представлений позволяет выделить три основных направления, реализация которых обеспечивается путем выполнения необходимых организационно-педагогических условий данного процесса: реализация воспитательного потенциала социальных учебных предметов по проблемам праздничной культуры, адекватных современным общественно-экономическим условиям; разработка и реализация проектов по участию студентов в театрализованных представлениях; проведение тренинговых занятий по формированию лидерских качеств в процессе реализации театрализованных представлений.

Выделенные направления реализуются в составе комплекса, позволяющего осуществлять формирование у молодежи современной праздничной культуры средствами театрализованных представлений. Наибольшей эффективности воспитательного воздействия на студентов позволяет достичь соблюдение ряда организационно-педагогических условий.

Выделяемые нами организационные требования к процессу формирования современной праздничной культуры студентов могут быть разделены на несколько основных групп.

1. Соблюдение принципов интеграции, регуляции и развития. Интеграция в процессе формирования у студентов праздничной культуры предполагает необхо-

димость объединения в единое целое разрозненных, несогласованных воздействий всех отдельных средств осуществления данного процесса. Регуляция, в свою очередь, становится основанием для упорядочивания целостного процесса функционирования таких средств, а также управления ими. Наконец, соблюдение принципа развития обеспечивает позитивную динамику всего исследуемого процесса.

2. Соблюдение принципов взаимообусловленности и комплексности. Сущность следования данной группе принципов состоит в том, что при формировании у студентов современной праздничной культуры необходимо добиваться оптимального соотношения всех средств осуществления данного процесса в единый целостный комплекс, в котором в целереализующей системе функционирует механизм взаимодействия, способный обеспечить максимальный совокупный педагогический эффект [7].

3. Оптимизация деятельности высших учебных заведений в процессе формирования праздничной культуры обучающихся. Сущность данного условия состоит в том, что деятельность современных вузов представляет собой довольно сложное образование, которое может быть рассмотрено как комплекс взаимосвязей, в свою очередь, состоящих из приемов, компонентов и действия, от непосредственного характера взаимодействия которых зависит эффективность всех протекающих в нем процессов. В случае формирования праздничной культуры, мы можем говорить о том, что, если в системе деятельности высших учебных заведений, направленной на приобщение обучающихся современным государственным и народным традициям, отсутствует необходимое и достаточное количество приемов, компонентов, действия, если взаимосвязь между данными элементами не носит органичного характера, то достижение указанной цели затрудняется или становится вовсе невозможным. Иными словами, формирование у студентов современной праздничной культуры оказывается невозможным не только без четко сформулированной цели, без верного подбора средств, форм, методов производимой представителями вузов работы, но и без точного набора компонентов, определяющих деятельность учебного заведения в данном направлении. Достижение целостности системы, оптимального сочетания между собой всех ее компонентов является важнейшим условием развития у студентов современной праздничной культуры.

4. Соблюдение принципов специфичности, комплексности, импровизационности. При этом, принцип специфичности деятельности по формированию у студентов современной праздничной культуры имеет достаточно сложную структуру, в которой объединяются такие компоненты как игровой (то есть, произвольный,

свободный) и художественный (осмысленно пережитый, заранее подготовленный). Принцип комплексности предполагает осуществление взаимосвязи деятельности по формированию современной праздничной культуры с различными видами искусства и духовной культуры нашей страны. Далее, принцип импровизационности предполагает осуществление в ходе рассматриваемого процесса особого взаимодействия между его участниками, фундамент которого составляют атмосфера свободного творчества и реализации своих способностей, поощрение инициативы студентов, отсутствие готового образца для подражания, наличие собственной точки зрения и способности грамотно ее аргументировать, стремление к самовыражению путем осуществления творческой деятельности и оригинальности.

5. Все рассмотренные нами условия могут быть объединены в принципе интегративности, который является системообразующим положением в процессе организации деятельности, направленной на приобщение молодежи к современной российской праздничной культуре. В соответствии с ним целенаправленная работа высших учебных заведений в данном направлении включается в общий педагогический процесс.

Что же касается педагогических условий, соблюдение которых является необходимым основанием для эффективности процесса формирования у студентов современной праздничной культуры, здесь мы также можем говорить о существовании целого комплекса таких условий.

1. В качестве важнейшего из них мы можем выделить ознакомление обучающихся с искусством театра, участие их в театрализованных представлениях. При этом, наиболее эффективными оказываются представления, сочетающие в себе три основных направления: самостоятельное сочинение сценариев, а также исполнительское и оформительское творчество субъектов таких представлений [9, с. 98]. Необходимым педагогическим условием использования театрализованных действий в процессе формирования современной праздничной культуры является развитие субъектов этой деятельности. Представление должно пройти путь от простой театрализованной игры к сложной, многоплановой театрально-игровой деятельности студентов как эффективному средству самовыражения личности обучающихся высшего учебного заведения и самореализации способностей.

Выполнение данного условия в процессе формирования у студентов современной праздничной культуры подразумевает не только ознакомление обучающихся вузов с традициями и обычаями, знаменательными датами российского праздничного календаря, но и углубление их интереса к театру, образу героев памятных событий, историческим основаниям праздников. Кроме того, реа-

лизация данного условия и в дальнейшем определяет наличие у студентов интереса к праздничной и театральной культуре нашей страны и других народов, формирование у них установок толерантного сознания, осознание причин положительного, отрицательного или индифферентного отношения к тем или иным праздникам.

2. Важнейшим педагогическим условием процесса формирования у студентов современной праздничной культуры является их приобщение к праздничной культуре, т.е. знакомство с сущностью и назначением праздника, историей его возникновения на территории нашей страны, непосредственными участниками тех событий, которые легли в основу того или иного торжества, видами праздничных дат в России.

3. Формирование современной праздничной культуры должно опираться и на процессы развития у студентов разного рода специальных умений, которые обеспечивают освоение целого комплекса ее элементов. В частности, обращаясь к участию в театрализованных представлениях как средству формирования праздничной культуры, необходимо отметить, что важнейшим педагогическим условием высокой эффективности данного процесса является совершенствование позиций зрителя и непосредственного участника таких представлений.

Студент-зритель попадает в ситуацию «погружения» в атмосферу события, воспринимает его как то, что происходит именно с ним в данный конкретный момент времени. Все это создает основания для того, чтобы не только пробудить интерес студента к событиям, разыгрываемым на его глазах, но и сделать его их частью. Что же касается позиции «артист», данное умение предполагает развитие у молодежи способности выражать свое отношение к идее праздника или торжественного события, его непосредственным участникам, закладывая основы дальнейшего личностного развития.

4. Наконец, важным педагогическим основанием формирования у студентов современной праздничной культуры является развитие у них умений, предполагающих использование позитивных приемов межличностного взаимодействия с окружающими. Реализации данного условия способствует осуществление дифференциации студентов при осуществлении ими коллективной деятельности в зависимости от их склонностей и способностей, что позволяет достичь максимального педагогического результата. При этом, любые проявленные результаты творчества обучающихся вузов должны быть позитивно оценены.

5. Основанием процесса формирования у студентов современной праздничной культуры должны стать совместная деятельность педагогов и обучающихся,

взаимная открытость, готовность к сотрудничеству, стремление получить новые знания и овладеть новыми умениями; личная заинтересованность и добровольность участников всего процесса; доступность и возрастная ориентированность используемого в ходе данного процесса материала; культуросообразность проводимой работы, предполагающая в качестве своей конечной цели формирование у студентов общечеловеческих ценностей, основанных на нормах и образцах традиционной российской культуры; природосообразность, предполагающая использование сезонно-календарного ритма организации процесса приобщения студентов к современной праздничной культуре; системность проводимой работы, использование интегрированного и дифференцированного подхода; событийность, проведение праздничных мероприятий с привлечением не только студентов и работников учебного заведения, но и сторонних гостей.

Результатом выполнения рассмотренных нами организационно-педагогических условий формирования у студентов современной праздничной культуры должны стать следующие:

актуализация проблемы формирования праздничной культуры современной молодежи в деятельности высшего учебного заведения, привлечение должного внимания к вопросам приобщения представителей молоде-

жи к традиционным и современным ценностям народов нашей страны;

- ◆ введение разнообразных форм праздничной культуры в повседневную жизнь студенчества;
- ◆ создание адекватной запросам современного быстроразвивающегося мира культурно-исторической среды, формирующейся на базе высших учебных заведений;
- ◆ активизация совместной деятельности студентов и работников вузов, распространение среди обучающихся интереса к праздничной культуре;
- ◆ обеспечение комплексного подхода в процессе формирования у студентов праздничной культуры как целостного синкретического явления, объединяющего в себе разнообразные по времени и характеру происхождения традиции.

Благодаря соблюдению рассмотренных нами организационно-педагогических условий процесса формирования современной праздничной культуры студентов, достигается не только культурная преемственность между поколениями российского общества, но и реализация вузами просветительской и образовательной миссии. Воплощение в жизнь данных условий создает культурно-творческую среду для вовлечения молодежи в мир современной праздничной культуры; приобщает студентов к нравственным ценностям, а также способствуют развитию их познавательных и творческих способностей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аникина М.А., Аникин С.С. Психологический потенциал праздника и празднование в понимании современной молодежи как социокультурная проблема / М.А. Аникина, С.С. Аникин. // Вестник Восточно-Сибирской открытой академии. — № 7. — 2013. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://vsoa.esrae.ru/pdf/2013/7/713.pdf>, свободный. Дата обращения: 26.09.2017.
2. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под. Ред. Н.В. Бордовской. — 3-е изд., стер. — М.: КНОРУС, 2013. — 432 с.
3. Вачков В.И. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / В.И. Вачков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2014. — № 2. — С. 36–50.
4. Гительсон Н.А. Педагогические условия социокультурного развития семьи: фамилистический подход / Н.А. Гительсон // Человек и Образование. — № 4 (29). — 2011. — С. 128–131.
5. Золотарева А.В. Модели взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования / А.В. Золотарева // Образование личности. — 2014. — № 3. — С. 18–26.
6. Кирьякова А.В. Университеты в современном мире: аксиологический ресурс развития: учебное пособие для преподавателей высших учебных заведений. / А.В. Кирьякова, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховая. — Оренбург: ОГУ, 2010. — 374 с.
7. Махарадзе М.Ш. Интегративное взаимодействие педагогических выразительных средств в постановке театрализованных представлений в учреждениях культуры. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.05. МГУКИ / М.Ш. Махарадзе. — Москва, 2009. — 170 с.
8. Попова В.Н. Праздник как форма культурной памяти: Государственные праздники России XX — начала XXI вв. — автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. культуролог. наук: 24.00.01 / В.Н. Попова — Екатеринбург, 2011. — 200 с.
9. Фролов А.С. Педагогическое взаимодействие детей и взрослых в организации детского праздника. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01. МГОПУ / А.С. Фролов. — Москва, 2002. — 206 с.
10. Шевчук З.Н. Психологические особенности развития духовного потенциала в юношеском возрасте / З.Н. Шевчук // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. — 2012. — № 2. — С. 64–69.

# АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПОРТИВНОГО ОСНАЩЕНИЯ В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ РАЗНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

## ACTUALITY OF USING THE SPORTS EQUIPMENT IN THE TRAINING PROCESS OF TRAINING SPORTSMEN OF DIFFERENT SPECIALIZATION

**N. Marochkina  
I. Orlova  
T. Ermilova**

*Summary.* The training of qualified athletes requires the use of modern techniques, methods and supporting equipment. The search for the coaching staff of sports schools and clubs of effective sports equipment, devices and various simulators to increase the level of preparedness of students presents a certain problem.

*Keywords:* game, gymnastic, power sports, martial arts; sports equipment, devices, simulators..

**Марочкина Наталья Владимировна**

*К.псх.н., преподаватель, ФГБОУ ВО  
«Астраханский государственный медицинский  
университет» Минздрава РФ  
agta@astranet.ru*

**Орлова Ирина Анатольевна**

*Преподаватель, ФГБОУ ВО  
«Астраханский государственный медицинский  
университет» Минздрава РФ*

**Ермилова Татьяна Александровна**

*Преподаватель, ФГБОУ ВО  
«Астраханский государственный медицинский  
университет» Минздрава РФ*

*Аннотация.* Подготовка квалифицированных спортсменов требует использования современных методик, методов и вспомогательного технического оснащения. Поиск тренерского состава спортивных школ и клубов эффективных спортивных снарядов, приспособлений и различных тренажеров для повышения уровня видов подготовленности учеников представляет определенную проблему.

*Ключевые слова:* игровые, гимнастические, силовые виды спорта, единоборства; спортивные снаряды, приспособления, тренажеры.

### Научная значимость

**С**воевременное выявление подходящего тренировочного оснащения даст возможность быстрого прогрессирования их спортивного мастерства. Выявлены значимые параметры использования спортивного снаряжения в игровых, гимнастических, силовых видах спорта и единоборствах в тренировочном процессе недельного цикла подготовки спортсменов.

### Методы

Педагогическое наблюдение, опрос-анкетирование тренеров, методы математической статистики обработки результатов и их анализ.

### Цель исследования

Выявить актуальность использования спортивных снарядов, приспособлений и тренажеров в тренировочном процессе разных видов спорта.

### Результаты

Выявилось, что во всех видах спорта используются резиновые жгуты, скамьи, гантели, штанги, ковровые дорожки. В игровых видах спорта наиболее чаще в недельном цикле тренировок используются балансирующие платформы, отягощения, скакалки, мячи. В видах гимнастики применяются также нижний блочный тренажер, «Кроссовер», скамьи, брусья, перекладины, кольца, мячи и балансирующие устройства. Спортсмены гиревого спорта максимально часто используют отягощения, тренажеры, а единоборцы — тренажеры, опоры для отжиманий, брусья и перекладину.

### Выводы

Наибольшее значение использования спортивных снарядов, приспособлений и тренажеров наблюдается у атлетов силовой направленности и в гимнастике, а наименьшее использование их — в единоборствах; в тренировочном процессе всех видов спорта не используются в полной мере спортивные снаряды и приспособления

фитнес-аэробики — степ-платформы, слайд-дорожки, балансировочные приспособления; тренеры отдают предпочтение развитию технической подготовки спортсменов, а не повышению их физической подготовленности; многие спортивные базы, слабо оснащены спортивным оборудованием; 35% тренеров, не имеют представления, как выглядят некоторые снаряды и для развития каких качеств данные спортивные снаряды предназначены.

### Анализ литературы

Перечню спортивного оборудования в игровых видах спорта посвящены труды Озолина Н.Г., где освещаются методические вопросы циклов тренировки. Авторы Вейдер Синтия, Жан-Пьер Клемансо, Фридерик Девалье, Кузнецов А.Ю., Пармузина Ю.В., Смирнова И.В. рассматривают методики занятий со спортивными снарядами и на тренажерах в видах фитнеса. Оздоровительному направлению использования различных приспособлений и снарядов в аквааэробике, пляжном фитнесе и гимнастике посвящены труды Алаевой Л.С., Богданова И.В., Вейдер С., Глейбермана А.Н., Доронцева А.В., Марочкиной Н.В. и других авторов. Использование тренажеров, спортивных приспособлений в силовых видах спорта освещены в научной литературе авторами Архиреева В.Б., Делавье Ф., Жинкина К., Федоровой Т.А., Шварцнегером А. и другими исследователями.

### Введение

Современные технологии в тренировочном процессе подготовки спортсменов дают возможность ускорить рост спортивного мастерства в любых видах спорта.

Многообразие технических средств с различными характеристиками только тогда будут приносить результаты, когда будут правильно подбираться в зависимости от их целевой направленности и функциональной подготовки спортсмена. В целом они все могут быть разделены на спортивные снаряды, тренажеры и специальные приспособления. Знание эффективных методов развития функциональной, физической и технической подготовки дает тренеру необходимую информацию в подборе спортивного снаряжения и инвентаря, а их применение в практике тренировки позволяет реализовать двигательные возможности и развивать способности спортсмена.

### Литературный обзор

В подготовке спортсменов используются как традиционные снаряды, приспособления и специальные тренажеры, так и из смежных видов спорта различных спортивных специализаций и направлений. Так, напри-

мер, в силовых видах спорта применяются тренажеры и снаряды, увеличивающие быстроту развития качества силы — это различные отягощения, гантели, гири, штанга, эспандеры и другие снаряды. Поднятие тяжестей, одной из разновидностей которого является тяжелая атлетика, — это спорт, где результат оценивается по количеству веса, которое спортсмен может поднять в своей весовой категории и в данном виде упражнения [19, с. 42].

Кроме силовых видов спорта существуют виды гимнастики, которые используют в тренировочном процессе снаряды, развивающую силу, гибкость, ловкость и способность к удержанию равновесия тела и балансировку на малой поверхности опоры. Многократные подходы к снаряду и повторения какого-либо двигательного действия на них, повышают уровень функциональной подготовленности организма спортсмена и физическое качество — выносливость. Озолин Н.Г. определяет общую выносливость как «способность продолжительно выполнять любую работу, вовлекающую в действие многие мышечные группы и предъявляющую достаточно высокие требования к сердечно-сосудистой, дыхательной и центральной нервной системам» [13, с. 14]. Следует также учитывать, что «Физическая работоспособность является интегральным выражением возможностей человека и входит в понятие здоровье» [12, с. 87].

С помощью специальных гимнастических снарядов и приспособлений можно развивать не только качества силы и выносливость, но и гибкость суставов. В тренировочном процессе разных видов спорта используются следующие гимнастические спортивные снаряды: гимнастические вертикальные и горизонтальные канаты, перекладина, брусья, скамейки, из спортивной гимнастики — дорожки; палки, скакалки, обручи и другие предметы — из художественной гимнастики. Брусья — основной снаряд в спортивной гимнастике, используемый для выполнения упражнений в упоре и вися [16, с. 67; 20].

Гимнастические кольца — это спортивный снаряд, состоящий из двух подвижных колец, которые подвешены на высоте с помощью крепких тросов [17, с. 135].

Прыжки через скакалку используются в кроссфите и других видах спорта, предъявляющих к спортсменам высокие требования в скоростно-силовой подготовке. По мнению Глейбермана А.Н. это позволяет развить икроножные мышцы, улучшая плиометрические качества, а также выносливость сердечной мышцы [6, с. 113]. В кроссфите базовыми упражнениями являются перемещение по канату и перекладина для подтягиваний. Также в силовых, гимнастических и игровых видах спорта

и единоборствах применяются спортсменами упражнения с трап-грифом, медболом.

Помимо перечисленного в физической подготовке спортсменов используются современные снаряды и приспособления различных видов аэробики и фитнеса. Алаева Л.С. акцентирует внимание на том, что «... их популярность определяется спросом людей и значимостью каждого из вида» [1, с. 18].

Авторы Вейдер С., Разль И., Карен К. и другие дают определения спортивного оснащения в фитнес-технологии «пилатес» и его воздействие на организм занимающихся спортсменов [4, с. 8–243; 15, с. 14–56]. Наиболее часто используемыми спортивными снарядами в пилатесе являются: тренажер «Кадиллак», «Реформер», «Орбит», приспособление «арка для спины», «изотоническое кольцо», «фриформ» и универсальный ролик-амортизатор. Спортивные отягощения необходимы, как утверждает Архиреев В.Б., для контролирования и увеличения нагрузки, что, по мнению автора, служит отличным инструментом для повышения качества тренировок [2, с. 12–17]. К ним можно отнести спортивный жгут, эспандер-бабочку, TRX-петли и другие приспособления и тренажеры.

Доронцев А.В. утверждает, что «... соответствие спортивного оборудования, его качественные характеристики имеют большое значение» [8, с. 77; 8, с. 244]. При подборе инвентаря и тренажеров, по мнению авторов Марочкиной Н.В., Орловой И.А., Тагировой Н.Д., следует учитывать, что «...увеличение массы тела и роста в длину происходит приблизительно одинаковыми темпами, а в период созревания темпы роста и физического развития идут неравномерно» [11, с. 21].

Как дополнительное средство в тренировочной нагрузке разных видов спорта используются специальные устройства — степ и слайд платформы. Степ-платформа изменяется до необходимой для спортсмена высоты, что дает возможность регулировать нагрузку разной интенсивности, а скользящее покрытие коврика в слайд-аэробике позволяет повысить силовые и аэробные нагрузки. Использование же специальных надувных мячей различного размера — фитболов помогает улучшить координацию движений, развивать гибкость и тренировать вестибулярный аппарат спортсмена.

Следует отметить, что физиологически оправданным считается после выполнения упражнений на развитие силовых способностей применять упражнения на растягивание и релаксацию нагруженных мышечных групп. В этом хорошо помогает аква-аэробика. Богданов И.В. акцентирует внимание на то, что при движениях в воде повышается сопротивляемость и, благодаря таким при-

способлениям как съёмные акваперчатки, манжеты для ног, жилеты, доска, лопатки для плавания, нудс и колобашка, появляется возможность регулировать физическую нагрузку [3, с. 503–506].

Одной из разновидностей фитнеса является баланс-аэробика. В некоторых видах спорта используются ее технологии и методики применения приспособлений и тренажеров с неустойчивой поверхностью [14, с. 71–78].

## Материалы и методы

Изучив особенности спортивных снарядов и специальных приспособлений, была поставлена цель — выявить актуальность использования их в тренировочном процессе в различных видах спорта. Исследование проходило на базах спортивных школ и клубов города Астрахани в течение марта месяца 2018 года. Было сформировано по две возрастные группы в игровых видах спорта — в футболе, волейболе и в видах гимнастики (спортивной, художественной), а в баскетболе, гандболе, армрестлинге, гиревом спорте и единоборствах (бокс и вольная борьба) в исследовании принимали участие спортсмены только старшей возрастной группы.

В гимнастических видах старшая группа состояла из спортсменов 15–19 лет, во всех остальных видах — 18–25 лет. Средняя группа включала гимнасток 12–15 лет и остальных видов спорта спортсменов возрастом 14–18 лет. Формирование групп гимнасток с меньшим возрастом определено в связи с тем, что гимнастика относится к так называемым «молодым» видам спорта. В каждой группе количество спортсменов было одинаковым. В целом количество испытуемых составляло 72 человека. Всего исследовалось 12 групп. Для выявления актуальности спортивного оснащения предварительно был проведен опрос и анкетирование девяти тренеров и ведущих спортсменов, задача которых заключалась в том, чтобы на каждой тренировке фиксировать время, затраченное испытуемыми на работу на спортивном снаряде, с приспособлением и на тренажере. В помощь им были задействованы студенты Астраханского государственного университета и Астраханского государственного медицинского университета, в задачу которых входила фиксация времени, потраченного на работу на снаряде или тренажере, количества подходов к снаряду и количество повторений упражнения на тренировках в течение одной недели. По результатам опроса-анкетирования была составлена шкала снарядов, тренажеров и специальных приспособлений.

Далее был произведен расчет среднего количества полученных показателей использования снарядов и тренажеров в недельном микроцикле тренировок.

Таблица 1. Использование спортсменами игровых видов спорта снарядов, приспособлений и тренажеров в целом

Вид спорта	Баскетбол 18–25 лет	Волейбол 18–25 лет	Волейбол 14–18 лет	Гандбол	Футбол 18–25 лет	Футбол 16–18 лет	Среднее значение
Среднее значение использования	2,4	3	3	3	2,3	2,1	2,633333

Таблица 2. Использование в целом спортсменами видов гимнастики снарядов, приспособлений и тренажеров

Виды гимнастики	Спортивная гимнастика	Художественная гимнастика	Среднее значение
Среднее значение использования	2,6	3,0	2,8

## Результаты

В игровых видах спорта выявилось, что наибольшее количество раз в неделю в среднем используется:

- ♦ у баскетболистов старшей группы гимнастическая скамья для гиперэкстензии (4 раза), фитбол и мяч для пилатеса, фитнес-платформы и резиновые жгуты (3 раза в неделю). В меньшей степени в тренировки включались нижний блочный тренажер и тренировочные сани, гантели и штанги, мешок-отягощение SANBAG и жилет-отягощение, перекладина, брусья и скакалки;
- ♦ у волейболистов данной группы в одинаковой мере использовались резиновые жгуты, кистевые эспандеры, мяч-пилатес, кроссовер и нижний блочный тренажер, скамьи и фитнес-платформы, гантели и штанга, браслеты-отягощения, перекладина и брусья (3 раза). Остальные снаряды и специальные приспособления вообще не применяются на тренировках;
- ♦ у гандболистов старшей группы также в одинаковой мере используются — резиновые жгуты, фитболы и медболы, скамьи для гиперэкстензии и скамьи-ступени, тренировочные доски, цилиндрический роллер, перекладина для подтягивания и прыжки через скакалку (3 раза в неделю);
- ♦ у футболистов старшей группы чаще остального снаряжения используются — мешок-отягощение SANBAG, тренировочные сани, фитнес-платформы и резиновые жгуты (3 раза), а два раза в неделю включаются — тренажер «Кроссовер», скамья для гиперэкстензии и гантели, гантели и штанга, жилет-отягощение, парашют-сопротивление и скакалка.

В средней группе футболистов и волейболистов наблюдается тенденция к использованию тех же снарядов, тренажеров и специальных приспособлений, что и в старшей группе. Выявилось, что большее число ис-

пользования в недельном цикле тренировок наблюдается в старших группах волейбола, гандбола и в средней возрастной группе спортсменов-волейболистов. Средние показатели включения в тренировку снарядов, приспособлений и тренажеров спортсменов-игровиков по видам спорта отображены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1 наименьшее число занятий наблюдается у футболистов средней группы спортсменов, возраст которых составляет 16–18 лет. Далее были произведены аналогичные подсчеты в видах гимнастики. Выявилось, что гимнастами-спортсменами старшей группы 3 раза в неделю происходит тренировка с резиновым жгутом, на нижнем блочном тренажере и «Кроссовер», на ковриках дорожках и скамьях-ступенях, с гантелями и штангой, на брусьях, перекладине и гимнастических кольцах.

Следует отметить, что только один раз в неделю у спортивных гимнастов используется скамья для гиперэкстензии и два раза в неделю — резиновый канат. Выявилось, что в недельном цикле тренировок гимнастов, не используются следующие снаряды: эспандеры, мячи, роллеры, арка для спины, мешок для отягощения, манжеты, жилеты, колесо-триммер, петли TBX, опоры для отжиманий, слайд-дорожка, босу, балансировочная сфера, парашют-сопротивление, скакалки.

Аналогичная картина результатов наблюдалась и в средней группе спортивных гимнастов с тенденцией небольшого снижения (кроме количества повторений упражнений со снарядами).

В старшей группе гимнасток-«художниц» выявилось, что наибольшее количество использования происходило со скакалкой — 4 раза в неделю и с браслетами-отягощениями — 3 раза, 2 раза в неделю совершалась работа с резиновыми жгутами, медболом разных размеров, на фитболе, нижнем блочном тренажере, скамьях



Рис. 1. Показатели использования снарядов и приспособлений в неделю в целом по всей выборке гимнасток



Рис. 2. Показатели использования снарядов и приспособлений в неделю в целом по всей выборке гимнасток

и на балансирующей полусфере. Один раз использовалась в недельном цикле тренировок работа с эспандерами, с опорой для отжиманий, и совершается работа на перекладине, а остальное снарядное оснащение не используется.

В средней группе «художниц» наблюдается небольшое снижение по количеству времени использования снаряда, подходам и повторением.

Далее анализировались средние результаты количества использования спортивного оснащения в недельном цикле тренировок во всех возрастных категориях спортсменов-гимнастов, которые отображены в таблице 2 и на рисунке 1.

Выявилось, что в художественной гимнастике чаще на 0,4 раз в неделю используется тренировочное снаряжение, чем в спортивной гимнастике.

Таблица 3. Использование в целом спортсменами видов гимнастики снарядов, приспособлений и тренажеров в недельном цикле тренировки

Виды спорта	Армрестлинг	Гиревой спорт	Среднее значение
Среднее значение использования	3,0	3,3	3,15

Таблица 4. Анализ данных сравнения использования снарядов, тренажеров и приспособлений в силовых видах спорта

Вид спорта	Использование в неделю	Время использования (в минутах)	Подходы (кол-во раз)	Повторений (кол-во раз)
Армрестлинг	3	14,4	3,4	8,3
Гиревой спорт	3,3	15,2	3,9	10,6
Среднее значение	3,15	14,8	3,65	9,45

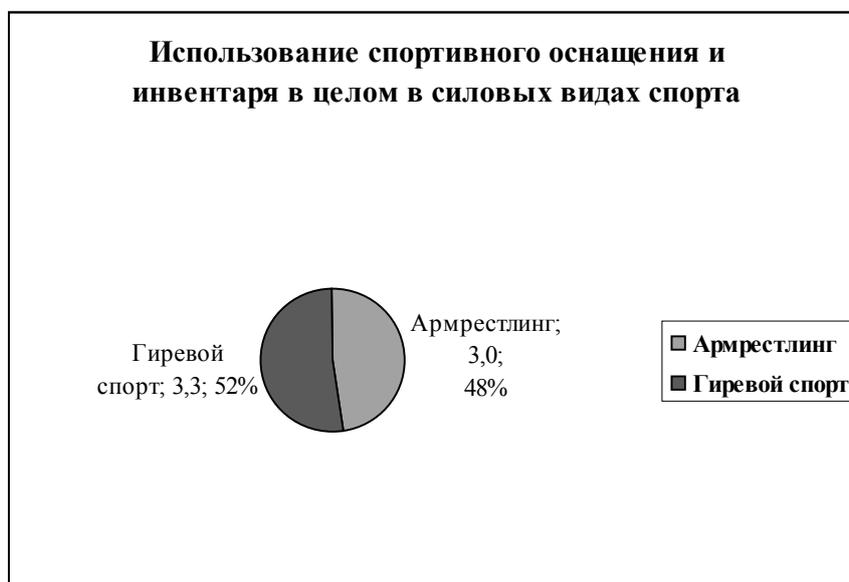


Рис. 3. Сравнительные результаты использования снарядов, тренажеров и спортивных приспособлений спортсменами-силовиками

Как видно из рисунка 1 в гимнастике выполняется большое количество повторений на каждом из снарядов и отводится на это больше времени тренировки.

Далее нами рассматривались полученные показатели в силовых видах спорта — гиревом спорте и в армрестлинге, которые отображены на рисунке 2.

Как видно из рисунка 2 в гимнастике выполняется большое количество повторений на каждом из снарядов и отводится на это больше времени тренировки.

Далее нами рассматривались полученные показатели в силовых видах спорта — гиревом спорте и в армрестлинге, которые отображены в таблице 3.

Как видно из таблицы 3, больше на 0,3 используется работа на снарядах в недельном цикле тренировок, с приспособлениями и на тренажерах в гиревом спорте.

Следует отметить, что спортсмены гиревого спорта максимально часто используют (4 раза в неделю) такие снаряды, приспособления: ковровые дорожки, скамьи, гантели и отягощения (браслеты и жилеты). Три раза в неделю, то есть достаточно часто применяются на тренировках резиновые жгуты, тренажеры, штанги, мешок-отягощение SAMBAK, триммер-колесо, опоры для отжиманий, гимнастические брусья и перекладина. Остальные снаряды и приспособления никогда не используются.

Таблица 5. Анализ сравнения использования инвентаря и снарядов в видах единоборств

Вид единоборства	Использование в неделю	Время использования (в минутах)	Подходы	Повторений
Вольная борьба	2,4	20,6	3,6	18,9
Бокс	2,4	14,5	3,9	20,2
Среднее значение	2,4	17,55	3,75	19,55

Таблица 6. Показатели недельного использования спортивного инвентаря и снаряжения в тренировочном процессе спортсменов разной специализации

Вид спортивной специализации	Игровые виды спорта	Гимнастика	Силовые виды спорта	Единоборства
Среднее значение за неделю	2,63	2,8	3,15	2,4

В армрестлинге три раза в неделю применяются следующие снаряды, тренажеры и приспособления: резиновые жгуты, эспандеры, тренажеры, ковровые дорожки, скамьи, гантели и штанги, браслеты и жилеты для дополнительной нагрузки, опоры для отжимания, гимнастические кольца, брусья и перекладины.

Необходимо отметить, что в отличие от гиревого спорта в армрестлинге не применяются мешки-отягощения и колесо-триммер. Сравнительный анализ показал, что в армрестлинге по всем показателям использования спортивного оснащения ниже, чем в гиревом спорте (таблица 4).

По силовым видам спорта в целом результаты использования снарядов, приспособлений и тренажеров в тренировочном процессе гиревого спорта и армрестлинга отображены на рисунке 3.

Как видно на рисунке 3 в гиревом спорте показатель использования спортивных снарядов, приспособлений и тренажеров на 4% выше, чем в армрестлинге. Чтобы выявить аналогичные показатели в единоборствах были проанализированы данные недельного использования спортивного инвентаря и снарядов в боксе и вольной борьбе.

Исследования показали, что в боксе наименьшая тренировочная работа (один раз в неделю) происходит со скакалкой, резиновым канатом, в жилетах и браслетовых отягощениях, два раза в неделю спортсмены занимаются с резиновыми жгутами, тяжелыми медицинскими мячами и с петлями ТВХ. Часто (3 раза в неделю) выполняется физическая нагрузка на скамьях, дорожке и на тренажерах, с гантелями и штангой, на опоре для отжиманий, на брусьях и перекладине. В недельном цикле тренировки спортсменов вольной борьбы схожая картина использования спортивных снарядов, приспособлений и тренажеров. Так, раз в неделю дается фи-

зическая нагрузка с браслетами, жилетами-отягощениями и со скакалкой, два раза применяются упражнения с мешком SANBAG и чаще всего (3 раза в неделю) применяются жгуты, дорожки, скамьи, тренажеры, гантели, штанги, перекладина для подтягиваний и брусья. Сравнительный анализ использования в недельном цикле боксеров и борцов спортивного снаряжения отображен в таблице 5.

Как видно из таблицы 5 количество включения работы на снарядах, приспособлениях и тренажерах в недельный тренировочный процесс видов единоборств равнозначный, но борцы затрачивают времени тренировки больше на 6,1 минуту.

В среднем на работу со снарядами в единоборствах, в вольной борьбе и в боксе, уделяется 17,55 минут за одну тренировку, подходов к каждому снаряду, приспособлению или тренажеру — 3,75 раз и в среднем на каждом из подходов выполняется около 20 повторений заданного упражнения.

Следует отметить, что борцы чаще используют упражнения на развитие силы и выносливости. Также вызывает удивление, что боксеры не используют в тренировках прыжки через скакалку, хотя данный спортивный предмет улучшает скоростно-силовые способности.

Далее был проведен анализ сравнения исследуемых показателей занятий за неделю, где использовались упражнения на тренажерах, со спортивными снарядами и приспособлениями у спортсменов игровых, гимнастических, силовых видов спорта и единоборцами, который отображен в таблице 6.

## Выводы

После анализа полученных результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Как

продемонстрировано в таблице 6 наибольшее значение использования спортивных снарядов, приспособлений и тренажеров наблюдается у атлетов силовой направленности и в гимнастике, а наименьшее использование их — в единоборствах. Первый полученный показатель считаем вполне закономерным и оправданным, а второй (гимнастика) и третий (вольная борьба и бокс) вызывает некоторое замешательство. Также в тренировочном процессе всех видов спорта не используются в полной мере спортивные снаряды и приспособления фитнес-аэробики — степ-платформы, слайд-дорожки, балансировочные приспособления. На наш взгляд тренеры отдают предпочтение развитию технической подготовки спортсменов,

а не повышению их физической подготовленности. Следует отметить, что многие спортивные базы, участвующие в исследовании, слабо оснащены спортивным оборудованием и 35% тренеров, при их опросе, не имеют представления, как выглядят некоторые снаряды и для развития каких качеств данные спортивные снаряды предназначены.

### Заключение

Полученные результаты исследования целенаправленно можно применять в подготовке будущих спортсменов в игровых, силовых видах спорта, гимнастике и в единоборствах.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Алаева Л. С. Основы организации и проведения занятий по оздоровительной аэробике. — Омск: СибГУФК, 2007 г. — 67 с.
2. Архиреев В. Б. Бодибилдинг: Книга тренера. — М. — Эксмо. — 2014. — 320 с.
3. Богданов И. В. Аквааэробика от А до Я // Молодой ученый. — 2014. — № 10. — с. 503–506. — URL <https://moluch.ru/archive/69/11758/> (дата обращения: 23.12.2017).
4. Вейдер С. Пилатес от А до Я. — Ростов н/Д. Ростов н/Д: Феникс. — 2007. — Феникс. — 2007. — 320 с.
5. Вейдер С. Пляжный фитнес. Эффективные программы для летних тренировок. — Феникс. — 2007. — FB2/ Дата захода 11.10.2018 г.
6. Глейберман, Абрам Нахманович. Упражнения со скакалкой / А. Н. Глейберман. — Москва: Физкультура и Спорт, 2007. — 230 с.
7. Делавье. Ф. Анатомия силовых тренировок для женщин / Ф. Делавье. — М. — Гандил. // пер. с англ. В. М. Боженов. — Минск. — Попурри. — 2015. — 386 с.
8. Доронцев А. В. Структура спортивного травматизма у девочек 12–14 лет, занимающихся спортивной гимнастикой. / А. В. Доронцев, О. А. Козлятников, А. В. Каширский // Научно теоретический журнал УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ УНИВЕРСИТЕТА имени П. Ф. Лесгафта. — 2018. — № 4(158) — С. 77–82.
9. Жан-Пьер Клемансо, Фредерик Делавье. Анатомия фитнеса — М: Поппури, 2013 г. — 144 с.
10. Кузнецов, Андрей Юрьевич. Анатомия фитнеса / Андрей Кузнецов. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. — 223 с. (с. 67).
11. Марочкина Н. В., Орлова И. А., Тагирова Н. Д. Сравнительный анализ возрастных особенностей антропометрических данных людей юношеского и первого периода среднего возраста города Астрахани [Текст] / Н. В. Марочкина, И. А. Орлова, Н. Д. Тагирова // Сборник статей Международной научно-практической конференции журнала «INTERNATIONAL SCIENCE PROJEKT» (Турку, Финланд 30.02.2018 г.). — Турку, Финланд: INTERNATIONAL SCIENCE PROJEKT, 2018. — с. 21.
12. Марочкина Н. В. Современный уровень физической подготовленности и функциональных возможностей учащихся детей 9–10 классов средних образовательных школ Астраханской области. — Международный научно-исследовательский журнал ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. — № 4 (46). — Часть 3. — 2016. — С. 87–90.
13. Озолин Н. Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать/Н.Г. Озолин. — М.: ООО «Издательство Астель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. — 863 с. (с. 14).
14. Пармузина Ю. В. Основы фитнес-аэробики. — Волгоград: ФГБОУ ВПО «ВГАФК», 2011 г. — 150 с.
15. Разль И., Карен К. Анатомия пилатеса. — Минск. — Попурри. — 2012. — 240 с.
16. Смирнова И. В. Пилатес: самоучитель. — М. — Вектор. — 2008. — 121 с.
17. Спортивная гимнастика [Текст]: полное руководство по подготовке / [отв. Ред. О. Усолицева]. — Москва: Эксмо, 2013. — 256 с.: ил.; 26 см.
18. Федорова Т. А. Факторы травматизма и нарушения регуляторно-адаптивного статуса у занимающихся кроссфитом / Т. А. Федорова, О. Л. Рыбникова, Н. А. Зинчук, А. В. Доронцев. Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры. — 2018. — Т. 13. — № 2. — С. 238–244.
19. Шварценеггер А. Новая энциклопедия бодибилдинга. — Кн. 1. — Екск. — 2006. — 97 с. (с. 42).
20. [gimnastikasport.ru/sportivnaya/nazvaniya-gimnasticheskikh-snaryadov.html/](http://gimnastikasport.ru/sportivnaya/nazvaniya-gimnasticheskikh-snaryadov.html/) Названия гимнастических снарядов. Дата захода 11.10.2018
21. <http://vcrossfite.com/kanat-crossfit/> В кроссфите. Дата захода 14.10.2018

© Марочкина Наталья Владимировна ( [agma@astranet.ru](mailto:agma@astranet.ru) ),

Орлова Ирина Анатольевна, Ермилова Татьяна Александровна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ВЛИЯНИЕ УПРАЖНЕНИЙ НА КООРДИНАЦИЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БОЕВЫХ ПРИЕМОВ БОРЬБЫ СЛЕДОВАТЕЛЯМИ ЖЕНСКОГО ПОЛА

## EFFECT OF EXERCISE ON THE COORDINATION IN THE STUDY OF FIGHTING TECHNIQUES OF STRUGGLE INVESTIGATORS FEMALE

**E. Nasadyuk  
A. Simontovsky**

*Summary.* The article presents the results of a study whose goal was to define the impact of special exercises, developed and focused on more productive development of specific coordination abilities of women entering the faculty of professional training job category investigators for effective learning of fighting techniques of struggle in the process of training sessions on physical preparation within the programs of the vocational training of employees of internal Affairs bodies of the given job categories. The basis of the proposed implementation of exercises for the development of coordination movements formed a strong theoretical arguments and practical justification for the effectiveness of the use of weights in the physical training of women investigators undergoing training. The results of the application of unsaturated weights introduced into the content of training sessions, which are carried out directly in the motor structure of the equipment of shock and protective movements, presented in the study, clearly indicate the significant effectiveness of their use in the educational process by teachers of vocational training in order to develop special coordination in the study of the section of physical training "Combat techniques of struggle" on "Strikes and protective actions" by women investigators, improving their technical readiness.

*Keywords:* coordination abilities, unsaturated worsening of motor actions, service and applied physical training, combat fighting techniques, kicks and strikes, women investigators, training..

**Насадюк Евгений Валерьевич**

Старший преподаватель, филиал Дальневосточного юридического института МВД России, Владивосток, Россия  
nev04121973@mail.ru

**Симонтовский Александр Петрович**

Преподаватель, филиал Дальневосточного юридического института МВД России, Владивосток, Россия

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования, целью которого было определение степени влияния специальных упражнений, разработанных и ориентированных на более продуктивное развитие специфических координационных способностей женщин, поступающих на факультет профессиональной подготовки должностная категория следователи, для эффективного изучения боевых приемов борьбы в процессе учебно-тренировочных занятий по физической подготовке в рамках представленной программы профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел данной должностной категории. В основу предложенных к внедрению упражнений на развитие координационных движений легли веские теоретические доводы и практическое обоснование эффективности использования отягощений в физической подготовке женщин следователей, проходящих профессиональную подготовку. Полученные и представленные в исследовании результаты применения внедренных в содержание учебно-тренировочных занятий непредельных отягощений, которые выполняются непосредственно в двигательной структуре техники ударных и защитных движений, наглядно свидетельствуют о значимой эффективности их использования в учебном процессе преподавателями профессиональной подготовки с целью развития специальной координации в ходе изучения раздела физической подготовки «Боевые приемы борьбы» по теме «Удары и защитные действия от ударов» женщинами следователями, совершенствуя свою техническую подготовленность.

*Ключевые слова:* координационные способности, непредельное отягощение двигательного действия, служебно-прикладная физическая подготовка, боевые приемы борьбы, удары и защиты от ударов, женщины следователи, профессиональная подготовка.

### Теоретический обзор проблемы исследования

**В** условиях современных реалий осуществление служебной деятельности требует систематического совершенствования разнообразных аспектов служебно-прикладной физической подготовки сотрудников правоохранительных органов. Значительное количество научных трудов посвящено поиску наиболее продуктивных путей совершенствования и увеличе-

ния эффективности, используемых в ходе учебно-тренировочного процесса разнообразных форм, средств и эффективных методов в границах образовательного процесса профессиональной подготовки, ориентированного на физическую подготовку слушателей профессиональной подготовки высших образовательных учреждений МВД России.

В пределах обобщенных факторов, определяющих уровень служебно-боевой подготовки, просматривает-

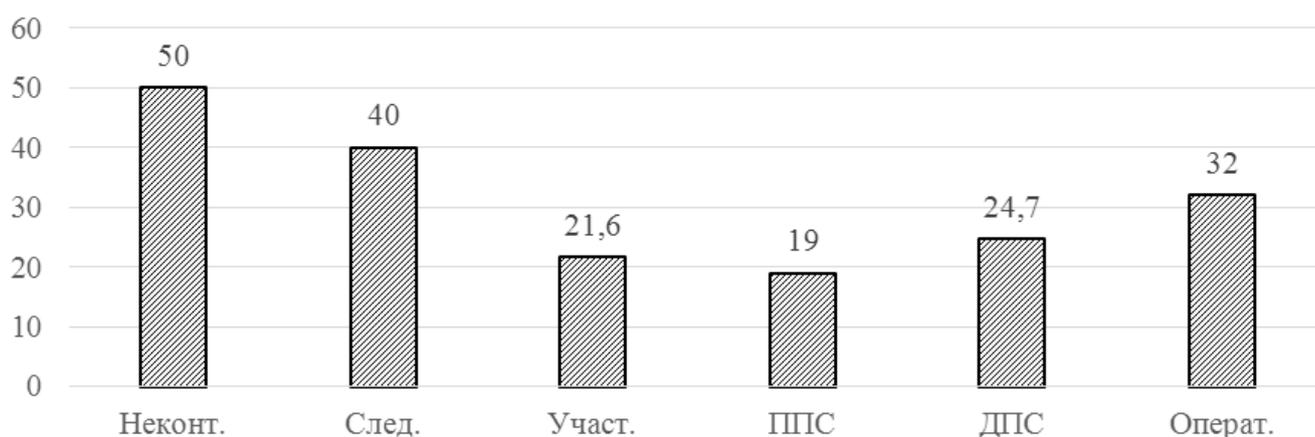


Рис. 1. Анализ оценки значимости факторов физической подготовки среди компонентов боевой подготовки (составлено автором)

ся вариация уровня значимости составляющих их основных компонентов, которые в большей степени зависят от специфических особенностей служебной деятельности сотрудника.

Для определения «веса» физической подготовки в иерархической структуре факторов служебно-боевой подготовки требуется дополнительный анализ с учетом векторов высших уровней.

Осуществленный нами анализ оценки значимости факторов непосредственно физической подготовки среди компонентов боевой подготовки, с учётом её так называемого весового коэффициента в общей системе служебно-боевой подготовки сотрудников ОВД различных категорий, позволил выявить их значимость у сотрудников патрульно-постовой службы (ППС), дорожно-патрульной службы (ДПС), участковых, сотрудников с преимущественно гиподинамическим режимом профессиональной деятельности, следователей, и оперативных сотрудников (см. рисунок 1).

Средний «вес» компонента физической подготовки у различных категорий сотрудников ОВД в системе служебно-боевой подготовки (Математическое ожидание) составляет 0,285%.

Общая картина приоритетности физических качеств и способностей у рассматриваемых категорий сотрудников существенно отличается. В контексте темы нашего исследования выделим лишь одну категорию — следователей, для которых, согласно ранее осуществленным исследованиям важны сенсорная выносливость, взрывная сила и координация, проявляемая в переключениях силовых проявлений [1, 2, 3]. Столь уникальный набор предпочитаемых качеств возможно обеспечить посред-

ством грамотно выстроенного учебно-тренировочного процесса обучения боевым приемам борьбы, входящих в учебную программу по физической подготовке слушателей профессиональной подготовки в виде раздела «Боевые приемы борьбы», насыщенной различными ударами руками и ногами.

Общеизвестно, что уровень овладения навыками борьбы во многом определяется степенью развития рядом физических качеств, включая координационные способности, что обуславливает актуальность деятельности, направленной на установление наиболее эффективных средств и методов, ориентированных на развитие специфических координационных способностей в ходе профессионально-прикладной физической подготовки женщин следователей слушателей профессиональной подготовки вузов МВД России.—

В качестве основной идеи настоящего исследования выступило предположение, что применение в процессе физической подготовки слушателей упражнений с отягощениями, которые выполняются в двигательной структуре основной техники, как ударных, так и защитных движений, будут способствовать более эффективному развитию специальных координационных способностей, что в свою очередь положительно отобразится на уровне их технической подготовленности.

#### Организация исследования

Для подтверждения выдвинутой нами идеи был осуществлен поисковый педагогический эксперимент, в начале и по окончании которого определялся уровень сформированности специальных координационных способностей в атакующих действиях женщин следователей, используя методы: 1) педагогический экспе-

римент; 2) тестирование; 3) метод математической статистики. В рамках реализованного эксперимента нами был разработан и апробирован комплекс упражнений с применением непредельных отягощений, ориентированных на совершенствование техники ударов и защит. Продолжительность исследования составила четыре месяца с января по апрель 2018 года. В исследовании приняли участие 30 слушателей женщин различных возрастных категорий, которые не обладали никаким спортивным разрядом по какому-либо виду единоборств. В начале опытно-экспериментальной части исследования все её участники были разделены на две основные группы (КГ — контрольная группа и ЭГ — экспериментальная группа) по 15 слушателей в каждой из них.

При этом, участники, входящие в состав КГ занимались по учебной программе физической подготовки слушателей, которая предусмотрена учебным планом, в то время как слушатели ЭГ посещали занятия, организованные по подобной учебной программе, с некоторыми изменениями — включением разработанного нами комплекса специальных упражнений, выполняемых с отягощениями, ориентированного на развитие специфических координационных способностей.

#### Ход исследования

Осуществленный теоретический анализ научной и учебно-методической литературы позволил нам выявить возможность применения непредельных отягощений в целях совершенствования специальных координационных способностей слушателей, в частности, способность целесообразно, быстро и точно решать достаточно сложные двигательные задачи, которые требуют переключения с одной формы действия на другое, в полном соответствии с изменяющимися условиями.

В используемых нами в ходе учебно-тренировочных занятий атакующих и защитных действиях боевых приемов борьбы проявляются, в частности, специальные координационные способности, которые отражаются в точном отображении, как ударной, так и защитной техники, мгновенном реагировании на двигательное действие со стороны противника, быстрой переориентации двигательной деятельности, обусловленной изменяющейся ситуацией.

Следует отметить, что в процессе обучения ударам в ходе учебно-тренировочных занятий задействуются простые и сложные координационные способности. Так, в процессе разучивания техники нанесения ударов или выполнения защит от ударов актуальна способность точно воспроизводить установленные оптимальные пространственные параметры двигательного действия. В то время как в период совершенствования более вос-

требованной является сложная способность, проявляемая в перестроении двигательных действий в условиях внезапной смены внешних условий.

Если в качестве физиологической основы развития координационных способностей принять уровень сформированности кинестезической чувствительности, как совокупной деятельности двух основных анализаторов (двигательный, тактильный), то в этом случае, воспитание координационных способностей возможно путем постоянного обновления объема сформированных сложнокоординационных двигательных навыков ударов и защит [4, 5].

В качестве наиболее эффективных упражнений мы видим те, которые напрямую связаны с преодолением разнообразных координационных трудностей, требующих от исполнителя детальной точности выполнения в ситуациях неожиданных изменений условий их выполнения, либо являются крайне необычными для их исполнителя [6, 7, 8].

В частности, общеизвестно, что для развития силовой точности двигательных действий используются некоторые специфические приемы, одним из которых является отягощение движений, выполняемых в составе двигательной структуры основного упражнения, что содействует рациональной организации расстановки динамических акцентов координационной структуры посредством совершенствования межмышечной координации [9, 10].

Механизм совершенствования точности дозировки и акцентирования прилагаемых усилий через формирование кинестезического образа двигательного действия реализуется посредством активного использования отягощений, тонизирующих функционирование сенсорной системы и развивающей способности к аналитической оценке афферентной сигнализации [11].

В ходе исследования была подвергнута модернизации общепринятая методика развития координационных способностей по разделу «Боевые приемы борьбы», в которую был внедрён комплекс разработанных нами упражнений с отягощениями, реализуемый в рамках повторного и кругового метода, с включением методического приема изменения направления движений, его скорости и темпа.

В качестве основных средств формирования координационных способностей у женщин следователей были отобраны специфические упражнения по учебной теме «Удары и защиты от ударов». В отличие от участников, входящих в состав КГ, слушатели ЭГ в процессе выполнения упражнений использовали отягощения, встроенные

Таблица 1. Результаты контрольного тестирования уровня развития специальных координационных способностей слушателей женщин (категория следователи) в начале эксперимента\*

Тесты	Удары рукой (кол-во)		Удары ногой (кол-во)		Количество точных ударов на время (кол-во)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
$\bar{x}$	3,4	3	2,4	2,3	7,1	6,5
T	1,2		0,46		0,75	
Po	>0,05		>0,05		>0,05	

\*составлено автором

Таблица 2. Результаты контрольного тестирования уровня развития специальных координационных способностей слушателей женщин (категория следователи) в конце эксперимента\*

Тесты	Удары рукой (кол-во)		Удары ногой (кол-во)		Количество точных ударов на время (кол-во)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
$\bar{x}$	7,06	6,4	4,9	4,3	9,4	8,4
t	2,27		2,3		2,2	
Po	<0,05		<0,05		<0,05	

\*составлено автором

в двигательную структуру техники ударных и защитных двигательных действий [12].

### Комплекс авторских упражнений

*Упражнение 1.* Выполнение имитирующих атакующий удар руками движений с отягощениями и изменением приложения усилий: 1) со средней; 2) ближней; 3) защитной; 4) ударной дистанций. Все так называемые «уязвимые места противника» были заранее обозначены звуковыми сигналами: 1 — нижняя и боковая поверхности челюсти; 2 — грудь слева; 3 — верхняя часть живота; 4 — правое подреберье. В ходе выполнения упражнения преподаватель осуществляет обозначение зоны атаки звуковым сигналом и смену способа передвижения: а) скользящий шаг; б) «вышагивание»; в) челночное передвижение; г) мелкие шаги; д) семенящие шаги; е) подскоки. Задачей слушателей является в процессе быстрое и точное выполнение именно названного удара.

*Упражнение 2.* В отличие от первого упражнения, имитирующие атакующие удары осуществлялись, как руками, так и ногами. Остальные условия выполнения упражнения оставались идентичными первому упражнению.

*Упражнение 3.* Выполнение имитирующих ударных и защитных движений с отягощениями. При выполнении данного упражнения, преподаватель располагается спиной к обучаемым, выполняя при этом комбинации

из разнообразных, освоенных учащимися ранее, ударов и защит руками, которые в точности и быстро необходимо повторить слушателям, держа гантели в руках. Продолжительность выполнения данного упражнения до момента заметного ухудшения точность исполнения ударного либо защитного движения. Далее, после небольшого перерыва, заполненного выполнением упражнений на растягивание ранее задействованных мышц, вновь повторялись ударные и защитные движения, однако уже без отягощения, чем завершалось выполнение первой серии, по окончании которой все упражнения утяжелителями возобновлялись в той же последовательности.

Так как в нашем случае, слушатели женщины, то используемый вес отягощения составляет 0,5 кг. Подбор контрольных тестов, используемых нами, осуществлялся с учетом рекомендаций, уточняющих условия и критерии выполнения упражнений. С целью выявления уровня развития специальных координационных способностей слушателей нами был использован следующий комплекс контрольных упражнений.

Тест № 1 — «Удары рукой». Данное упражнение выполняется из положения стоя, в боевой стойке, сбоку от слушателя ассистент удерживает в руке конец пояса. По установленному сигналу преподавателя осуществлялось 10 горизонтальных «набрасываний» свободного конца пояса в сторону участника теста со средней скоростью и с максимальной силой на уровень его головы.

Задачей испытуемого было выполнение точного прямого удара рукой (кулаком) по поясу, при этом фиксировалось количество точных попаданий по нему.

Тест № 2 — «Удары ногой» Выполнение теста аналогично вышеуказанному, но удары участником наносились ногой.

Тест № 3 — «Точные удары на время». Условием выполнения данного теста было выполнение испытуемым максимального количества точных ударов по специальному мешку (мишень нанесена на мешок) за 10 мин отведенного времени. При этом мешок постоянно перемещался при помощи ассистента в различных направлениях, а зоны поражения определялись посредством заранее установленного звукового сигнала преподавателя. Фиксировалось количество точных попаданий по мишени, отображенной на мешке.

### Результаты исследования

Все полученные в ходе осуществления опытно-экспериментальной части исследования результаты исходного и итогового тестирования фиксировались и несколько позже подвергались математическому анализу. Достоверность различий выявлялась по  $t$ -критерию Стьюдента.

Следует обратить внимание, что выявленное значение  $t$  существенно меньше пограничного значения  $t$ -критерия Стьюдента непосредственно для 5% уровня значимости при числе степеней свободы  $f = 14$ . Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе исходного тестирования обеих групп, показал, что во всех используемых тестах отсутствовали статистически достоверные различия. Таким образом, на данном этапе тестирования уровня специальных координационных способностей являлись полностью однородными, из чего следует, что выявленные различия между вычисленными средними арифметическими значениями обеих группы недостоверны, и полученная разница в среднеарифметических показателях имела случайный характер.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что у участников опытно-экспериментальной части исследования (КГ и ЭГ) на начальном этапе были развиты специальные координационные способности одинаково, а их уровень относительно не высок.

Результаты, полученные в ходе итогового тестирования слушателей по окончании опытно-экспериментальной работы, отображены в таблице 2.

В ходе выявления исходного уровня развития координационных способностей слушателей в данных тестах полученное значение  $t$  несколько больше пограничного значения  $t$ -критерия Стьюдента для 5% уровня значимости ( $t = 2,15$ ) при числе степеней свободы  $f=14$  ( $t < 0,05$ ), что свидетельствует о наличии достоверного различия между среднеарифметическими значениями слушателей ЭГ и КГ групп. Из данных, представленных в таблице 2, становится очевидно, что в процессе реализации предложенных нами упражнений, ориентированных на развитие специальных координационных способностей слушателей за указанный нами ранее период обучения, способности у представителей ЭГ развились существенно больше, чем у КГ (на 10,5%). Все различия между группами достоверны.

### Выводы исследования

Проведенный по окончании опытно-экспериментальной части исследования и анализ результатов тестирования продемонстрировал, что активное применение в ходе физической подготовки неопределенных отягощений, реализуемых в условиях двигательной структуры техники ударных и защитных движений, содействует эффективному обучению слушателей нанесению ударов руками и ногами. В качестве практической значимости кратко освещенного нами исследованием заключается в возможности применения его результатов педагогами на практических занятиях по физической подготовке и слушателями в процессе самостоятельной подготовки в целях оптимизации процесса профессиональной подготовки слушателей.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бойченко Н. В. Совершенствование координационных способностей дзюдоистов: методические рекомендации. Харьков: ХГАФК, 2014. 36 с.
2. Горбенко В. П. Место координационных способностей в структуре специальной физической подготовки юных тхэквондистов / В. П. Горбенко, Е. В. Новикова // Молодая спортивная наука Донбасса: 1-я регион. научно-практ. конф.: Сб. науч. работ. Донецк, 2002. С. 73–76.
3. Ермайшвили И. В. Основы теории физической культуры. Екатеринбург, 2004. 104 с.
4. Лукьяненко В. П. Физическая культура: основы знаний: Учебное пособие. Ставрополь: Изд-во СГУ. 2001. 230 с.
5. Пашков И. Н. Методика совершенствования координационных способностей юных тхэквондистов на этапе предварительной базовой подготовки // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2015. № 5. С. 27–31.
6. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. Киев: Олимпийская литература, 2004. 808 с.

7. Ровный А. С. Управление подготовкой тхэквондистов / А. С. Ровный, В. В. Романенко, И. Н. Пашков. Харьков, 2013. 312 с.
8. Романенко В. А. Диагностика двигательных способностей. Учебное пособие. Донецк: Изд-во ДонНУ, 2005. 209 с.
9. Солдухин С. И. Исследование приоритета физической подготовки в системе факторов служебно-боевой подготовки сотрудников ОВД // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 10. С. 40–44.
10. Alricson M. Reliability of sports related functional tests with emphasis on speed and agility in young athletes / M. Alricsson, K. Harms-Ringdahl, S. Wermer // Scand. J. Sci. Sports. 2001.
11. Alricson M., Harms-Ringdahl K., Wermer S. Reliability of sports related functional tests with emphasis on speed and agility in young athletes. Scand. J. Sci. Sports, 2001, vol.11, pp. 229–232.
12. Reiman M. P. Functional testing in human performance / M. P. Reiman, R. C. Manske. Champaign, IL.: Human Kinetics, 2009. 308 p.

© Насадюк Евгений Валерьевич (nev04121973@mail.ru), Симонтовский Александр Петрович.  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Филиал Дальневосточного юридического института МВД России

# ПРИНЦИП ИНТЕГРАТИВНОСТИ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ МОДЕЛИРОВАНИИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

## THE INTEGRATIVE PRINCIPLE IN THE MODELLING OF BILLINGUAL EDUCATION OF THE FOREIGN STUDENTS

**T. Novichkova  
E. Pozhidaeva  
A. Ryshkova  
E. Fetisova**

*Summary.* The given article is dedicated to explain an essence of the integrative principle in the process of the interdisciplinary educative modeling of the bilingual education of the foreign students. The actuality of the given issue is explained by the necessity to study the potential of the integrative principle's application in the bilingual education of the foreign students. The issue of the integrative education modeling studied S. N. Babina (2003), E. Y. Mikryukova (2017), O. S. Polozova (2018), A. V. Ryshkova (2016), L. V. Snegireva (2016), E. V. Fetisova (2011), L. A. Shestakova (2013), V. P. Shibaev (2008). The use of the integrative principle in the bilingual education system demands an inclusion of the international interdisciplinary projects for the foreign students.

*Keywords:* the integrative principle; integrative education modeling; bilingual education; interdisciplinary modeling; bilingual education..

**Новичкова Татьяна Александровна**

*Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет»*

**Пожидаева Екатерина Юрьевна**

*К.п.н., старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет»*

**Рышкова Анна Викторовна**

*К.п.н., старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет»*

**Фетисова Евгения Владимировна**

*К.п.н., старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет»*

*Аннотация.* Статья посвящена раскрытию действия принципа интегративности в междисциплинарном моделировании билингвального образования иностранных студентов. Актуальность данной статьи объясняется необходимостью изучения способов реализации принципа интегративности в междисциплинарном моделировании билингвального образования иностранных студентов. Проблему интегративной модели образования рассматривали С. Н. Бабина (2003), Е. Ю. Микрюкова (2017), О. С. Полозова (2018), А. В. Рышкова (2016), Л. В. Снегирева (2016), Е. В. Фетисова (2011), Л. А. Шестакова (2013), В. П. Шibaев (2008). Реализация данного принципа в системе билингвального образования иностранных студентов требует включения международных студенческих проектов, включающих различные дисциплины.

*Ключевые слова:* принцип интегративности; интегративная модель образования; междисциплинарное моделирование; билингвальное образование.

**П**ринцип интегративности в междисциплинарном моделировании образования иностранных студентов рассматривается в данной статье в педагогическом аспекте.

**Актуальность** исследования объясняется необходимостью оптимизации программ интегративного обучения, которое предусматривает процесс взаимного согласования учебных дисциплин с точки зрения единого, непрерывного и целостного развития профессиональной деятельности. В данной статье раскрываются лингвистические и педагогические особенности междисциплинарного моделирования билингвального образования.

Проблему интегративной модели образования рассматривали С. Н. Бабина (2003), Е. Ю. Микрюкова (2017), О. С. Полозова (2018), А. В. Рышкова (2016), Л. В. Снегирева (2016), Е. В. Фетисова (2011), Л. А. Шестакова (2013), В. П. Шibaев (2008).

«Российские вузы на современном этапе обеспечивают подготовку значительного числа студентов — иностранцев, в том числе с помощью языка-посредника, в роли которого чаще всего выступает английский язык» [6].

В понимании сути билингвизма в данном исследовании мы отталкивались от типологии Е. М. Верещагина, который вслед за академиком Щерба выделял «на основе характеристики условий использования иностранного языка: искусственный и естественный билингвизм» [2, 48].

В рамках данного исследования изучение теоретических положений по искусственному билингвизму позволяет предложить типологию искусственного билингвизма (далее ИБ), существующую в современной практике российской образовательной системы:

- а) субординативный ИБ, распространена ситуация владения учащимися одним языком лучше, чем другим / координативный ИБ, владение разными

языками в равной степени свободно представлено в значительно меньшей степени;

- б) контактный ИБ, ситуация поддержания учащимися связи с носителями языка / неконтактный ИБ, в большинстве случаев ситуация полного отсутствия такой связи у учащихся;
- в) параллельный ИБ, распространена ситуация овладения языком с опорой на овладение другим языком [5, 167].

Р.К. Миньяр-Белоручев обозначил следующие особенности управления ИБ, которые необходимо учитывать в создании условий для успешного функционирования ИБ:

- ◆ «возможность создания ложных знаковых связей между лексическими единицами изучаемых языков;
- ◆ связь иностранного языка с родным языком, с соответствующей семантической системой, которая образуется вокруг любой лексической единицы;
- ◆ доминирование языка, который подавляет второй и прочие языки и является причиной не только лексической, грамматической, но и лингвострановедческой интерференции [4, 15].

«Обучение иностранных студентов имеет ряд особенностей. Являясь представителями различных культур, традиций и норм поведения, им порой довольно-таки тяжело адаптироваться к новым правилам образовательного пространства вуза. Так, например, студенты арабских стран проявляют гораздо большую открытость в общении и интерес к обучению, нежели афроамериканские студенты, которые склонны к медленному восприятию учебной информации» [3, 144].

Возникает необходимость создания некой универсальной модели образования.

Применение технологии модульного обучения, позволяет преподавателю вуза:

1. «осуществлять дифференцированный подход в обучении и учитывать специфику вузов;
2. дает возможность использования различных видов деятельности (индивидуальной, в парах, в группах);
3. способствует накоплению материала к зачету или экзамену, повышению уровня качества обученности студентов, повышению мотивации к изучению физики, развитию надпредметных способов учебно-профессиональной деятельности» [7, 418].

Данная технология позволяет упростить восприятие учебного материала, увидеть отражение дисциплин в учебной и профессиональной деятельности студентов.

В педагогике, как подчеркивает С.Н. Бабина, «педагогическая интеграция является образовательной моделью интегративных процессов, которые происходят в природе и социуме. Программы должны создавать условия для интегративной познавательной деятельности учащихся, способствующих формированию у них целостного мировоззрения» [1, 96].

Известно, что «каждый предмет в зависимости от предметного содержания и релевантных способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для успешного межкультурного общения и взаимодействия» [11, 56].

«Использование разнообразных форм организации самостоятельной работы было направлено на соединение коллективных, групповых и индивидуальных форм организации образовательной деятельности студентов международного факультета. Вся организация нашей работы была направлена на то, что каждый студент имел возможность самостоятельно выбирать форму организации своей деятельности индивидуальную или коллективную, постепенно продвигаясь от репродуктивных форм к продуктивным» [10, 46].

«Технологии организации самостоятельной работы иностранных студентов включают в себя: мотивацию к обучению; обеспечение индивидуальной учебно-познавательной деятельности мыслительного типа; саморефлексию субъектов процесса обучения; дидактическое управление познавательной деятельностью; действия преподавателя, как координатора образовательной деятельности и консультанта; текущий и итоговый контроль» [3, 147].

В условиях построения билингвальной языковой среды для иностранных студентов «элементы электронного обучения распределены в следующем порядке:

- ◆ лекции с мультимедийным сопровождением;
- ◆ электронные учебные пособия;
- ◆ компьютерное тестирование;
- ◆ лабораторные работы на компьютере;
- ◆ учебные задания на компьютере;
- ◆ информация с сайта университета» [8, 102].

В условиях построения искусственной билингвальной языковой среды для иностранных студентов оптимальной образовательной моделью является интегративная программа, основанная на реализации синтеза межпредметных связей.

Междисциплинарная интеграция рассматривается нами как «процесс взаимного согласования учебных дисциплин с точки зрения единого, непрерывного и целостного развития профессиональной деятельности. С позиций формирования компетенций междисципли-

нарная интеграция становится логическим основанием саморазвития будущего специалиста» [9, 74].

Успешной интеграцией считается процесс появления новых систематических поэтапных признаков в процессе обучения в новом незнакомом образовательном пространстве. Следовательно, в условиях построения билингвальной языковой среды для иностранных студентов оптимальной образовательной моделью является интегративная программа, основанная на реализации синтеза межпредметных связей.

На наш взгляд, все необходимые условия организации билингвального междисциплинарного обучения реализуют междисциплинарные студенческие проекты, организуемые вокруг определенной проблемы.

Это могут быть международные студенческие проекты по физике, информатике и математике, проводимые на иностранном языке. В любом случае в проектной деятельности с носителями языка иностранный язык выступает в своей основной функции — средство формирования и формулирования мысли, средство общения. Причем общение происходит с носителями другой культуры, язык которой изучается студентами.

Дело в том, что в условиях проекта овладение языком естественным образом происходит на социокультурном фоне. Учащиеся, решая проблему, знакомятся с национальными и культурными особенностями стран-партнеров, узнают массу интересных вещей друг о друге, о которых порой и не догадывались.

В настоящее время проектная деятельность стала наиболее популярно моделью организации интегративного обучения. При этом под методом проектов понимают совокупность приемов, операций, направленных на решение определенной исследовательской пробле-

мы, это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом.

Основные требования к использованию метода проектов в интегративной модели билингвального образования следует сформулировать следующим образом:

- ◆ Наличие значимой в исследовательском плане проблемы, задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.
- ◆ Практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов.
- ◆ Самостоятельная индивидуальная деятельность студентов.
- ◆ Четкое структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей).
- ◆ Использование различных междисциплинарных исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы. Это может быть использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», творческих отчетов, защиты проекта, пр.

Таким образом, проектная деятельность предполагает опору на приобщение студентов к исследовательской деятельности, на интерактивные средства, позволяющие реально интегрировать разные учебные предметы. Использование метода проектов позволяет реализовать принцип интегративности в междисциплинарном моделировании билингвального образования иностранных студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабина, С. Н. Подготовка будущих учителей физики и технологии к интеграции технологического и физического образования учащихся. — М.: Педагогика, 2003. — 320 с.
2. Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). — М., 1969. — 160 с.
3. Микрюкова, Е. Ю. Технология организации самостоятельной работы студентов международного факультета // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017 Т. 6 № 3 (20). — С. 145–148.
4. Миньяр-Белоручев, Р. К. Механизм билингвизма и проблема родного языка в обучении иностранному / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. — 1996. — № 5. — С. 15–16.
5. Муратова, З. Г. Понятие билингвизма и некоторые вопросы обучения иностранному языку / З. Г. Муратова // Лингводидактические исследования. — М.: Изд-во МГУ, 1987. — С. 166–175.
6. Полозова, О. С. Интеграция иностранного студента в современную систему образования на основе сетевых технологий // [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.journals.rudn.ru](http://www.journals.rudn.ru)
7. Рышкова, А. В., Фетисова Е. В., Новичкова Т. А. О физическо-математическом образовании в медицинском ВУЗе / В сборнике: Университетская наука: взгляд в будущее Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 81-летию Курского государственного медицинского

- университета и 50-летию фармацевтического факультета. В 3-х томах. Под ред. В. А. Лазаренко, П. В. Ткаченко, П. В. Калуцкого, О. О. Куриловой. 2016.— С. 416–419.
8. Снегирева, Л. В. Электронное обучение в билингвальной среде медицинского ВУЗа // Современное образование. 2016 № 3. С. 101–108.
  9. Фетисова, Е. В. Особенности преподавания математики иностранным студентам, обучающимся на русском языке // Вестник Моск. ун-та. Сер. Педагогическое образование. — 2011 - № 1 - С. 71–75.
  10. Шестакова, Л. А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе ВУЗов // Вестник Московского университета им. С. Ю. Витте. Серия 3. Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии, 2013'1(2) С.47–51.
  11. Шibaев, В. П. Моделирование и организация учебной деятельности студентов на основе междисциплинарной интеграции: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.08. — Ставрополь, 2008.

© Новичкова Татьяна Александровна, Пожидаева Екатерина Юрьевна,  
Рышкова Анна Викторовна, Фетисова Евгения Владимировна.  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Курский государственный медицинский университет

## НЕКОТОРЫЕ СВЕДЕНИЯ О ТУВИНСКОЙ РОЛЕВОЙ ИГРЕ «САЙЗАНАК» (ИГРА В ААЛ)

### SOME INFORMATION ABOUT TUVA ROLE-PLAYING GAME "SAJZANAK" (AAL)

**C. Ondar  
S. Huren-ool**

*Summary.* This article discusses the role of the game in the traditional Tuvan society. They contribute to the development of memory, imagination, thinking, intelligence, speech and spatial representations. Game "Saizanak" children of livestock shepherds who live all year round in the camps is a kind of model of society.

*Keywords:* Tuvian traditional society, games, work, kids, toys, Yurt, Raleigh, animals, roles, upbringing..

**Ондар Чечена Момужаевна**

*К.п.н., доцент, Тувинский государственный университет  
chechena.o@mail.ru*

**Хурен-оол Стелла Херел-ооловна**

*К.и.н., доцент, Тувинский государственный университет  
stella.khuren-ool@yandex.ru*

*Аннотация.* В данной статье рассматривается роль игр в традиционном тувинском обществе. Они способствуют развитию памяти, воображения, мышления, интеллекта, речи и пространственных представлений. Игра «Сайзанак» детей животноводов чабанов, которые круглогодично проживают в стойбищах является своеобразной моделью общества.

*Ключевые слова:* традиционное тувинское общество, игры, труд, дети, игрушки, юрта, роли, животные, ролевые функции, воспитание.

**В** традиционном тувинском обществе, как и в любом другом, было много детских игр. Среди них есть игры, способствующие развитию памяти, воображения, мышления, интеллекта, речи, пространственных представлений и др.

В данной статье мы хотели бы остановиться на ролевой игре «Сайзанак», которая наиболее на наш взгляд, отражает взаимодействие родителей и детей в традиционном тувинском обществе, а также воспитывает у детей трудолюбие, развивает познавательные процессы, которые в дальнейшем помогут детям дошкольного возраста адаптироваться сначала в младшем школьном возрасте, среднем звене школы, а затем и во взрослой жизни.

Традиционные тувинские семьи многодетны, и в них дети рано приобщались к труду. Современные сельские животноводческие семьи жили и живут в аалах. Аал — не просто группа юрт, кочующих вместе, а довольно устойчивое объединение нескольких семей, связанных не только родством, но обязательно общностью земельных пастбищ-угодий, которыми они совместно пользуются, общностью некоторых хозяйственных интересов и видов совместной работы [1]. Эти семьи и в холодное время года, летом на пастбищных отгонах традиционно занимаются животноводством, содержат большое количество скота. Это овцы, козы, коровы, кони, верблюды, яки и т.д. Овец и коз доили, поэтому ягнят и козлят пасли отдельно от взрослого скота. Молодняк пасли дети-пастухи (*кадарчылар*), которые представляли собой разновозрастное сообщество. Младшие дети с трех лет попадают на попечение старших детей.

Старшие дети становятся более самостоятельными, и у них развивается чувство ответственности за младших. А младшие дети чувствуют себя более защищенными рядом со старшими [1].

В полдень во время пастбы скота, когда молодняк отдыхает, дети играют в игру «Сайзанак». Игрушками служили камешки различной величины и формы. Людей-чабанов дети делают из округлых маленьких камней. Также из разного каменного материала строят миниатюрное изображение аала (стойбище кочевников-чабанов), юрты (традиционное войлочное жилище кочевых народов) со всеми принадлежностями и скотом. Решетки юрты делают из плоских камней. Их ставят в виде юрты, округлой формы; сундуки (*антара*) кожаные мешки (*барба*) делают из квадратных камней; ковры из войлока (*ширтек*), кровать (*орун*), котлы (*наш*), чашки (*аяк*) также из плоских камней. Для того, чтобы придать хотя бы приблизительную форму той или иной вещи, плоские камни подвергают обработке; затем на них наносят рисунки, орнаменты, такие, какие есть на самом деле на этих вещах. Например, на решетке юрты наносят решетчатые рисунки. На ковре (*ширтек*) изображают вышитое место — *сырыг*. На сундуке (*антара*) — разного рода орнамент и т.д. Скот собирают из различных круглых камней соответственно по размеру — коровы, лошади побольше, бараны — меньше, ягнята, козлята — еще меньше [1]. У каменной юрты обычно потолок не ставят — он схематичен. Это связано с тем, что это, удобно для того, чтобы дети расположили домашнюю утварь. Во время сюжетно-ролевой игры сам ребенок пастух должен уложить спать, накормить игрушечных каменных хозяев, выгнать

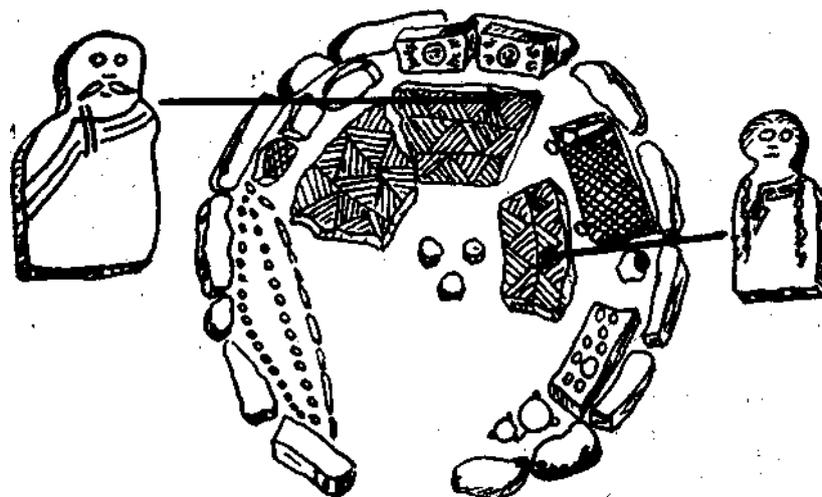


Рис. 1. Игра в аал

из игрушечного загона и пригнать ягнят, пригласить соседей и за них разговаривать, провозжать их.

По тувинскому обычаю, которого дети аратов кочевников, конечно же, во время игры придерживаются, в юрте все ставится следующим образом. В глубине юрты самое почетном месте — *дөр*, на ковре (*ширтэк*) сидит хозяин юрты (показано стрелкой на рис. 1), от него слева — тоже на ковре (*дөжжек баарынын ширтээ*) — сидит хозяйка юрты. За спиной хозяина стоят два сундука (*антара*), от них вправо находятся сложенные в кучу шубы, одеяла (*чүгк*), далее следуют кожаные мешки (*барба*), вся половина правой части юрты занята ягнятами и козлятами (*анай, хураган хөнези*). Между кожаными мешками и ягнятами есть небольшое пространство (*чүгк үзүү*) на случай увеличения поголовья скота или приобретения нового инвентаря. За хозяйкой — постель (*дөжжек*). Между постелью и сундуками также маленькое пространство. Туда обычно ставят вещи, которые нужны повседневно. Например, ящик для инструмента и т.д. В центре юрты стоит очаг (*ожжук*), а в левой стороне, ближе к двери, находится большой деревянный шкаф для посуды (*үлгүүр*). Между ними также пространство, там обычно стоит бочонок с закваской молока (*хойтпактаар доскаар*), это тоже временно. Он стоит обычно весной и осенью во время осенних и весенних холодов, когда молодняк стоит в юрте. Молока в это время не так много, чтобы занимать большую посуду для закваски молока. А в летнее время, когда молока станет много (*сүт элбей бээрге*), закваску молока переливают в большие кожаные сосуды (*көгээр*) и ставят на левую сторону юрты, где были ягнята [1].

Пастухи время от времени меняют места для пастбы. Это связано с наличием травяного покрова. Поэтому дети-пастухи имеют несколько таких игрушечных аалов (*сайзанак*) и договариваются о том, в какой день, куда

выгонять молодняк, и в назначенном месте встречаются. На территории самого аала, кроме каменных игрушек, играют преимущественно в деревянные игрушки. Например, редких животных — верблюда, лошадь — вырезали из тополиной коры. Если в игре «сайзанак» почти не играют в куклы, то на территории аала в куклы играют. Это, видимо, связано с наличием здесь матерчатых и кожаных лоскутков [2].

Места для игр не разрушали, к ним относились бережно, с любовью.

В процессе игры старшие дети распределяли роли и разыгрывались целые импровизированные спектакли на сюжеты из жизни аала [2].

Например, разыгрывается приезд гостя в аал. Дети распределяли роли хозяев, их детей и гостей. Обычно гости приезжали на лошадях, их заменяли им простые палки. Хозяева встречают гостей, привязывают коней к коновязи и ведут гостей в юрту. Хозяйка хлопчет у очага, хозяин приглашает гостей занять места в соответствии с полом, возрастом, статусом в обществе. Сначала обмениваются с трубками, затем пьют чай. Гости преподносят подарки хозяевам. Все эти моменты дети разыгрывают, проявляя находчивость, изобретательность, артистичность.

Эта игра способствует осмыслению, усвоению и закреплению половозрастных ролевых функций, воспитанию чувства ответственности у участников игры, закреплению традиционного поведения, развитию воображения, мышления, речи [2].

Эта игра учит детей жить в обществе, строить гармоничные взаимоотношения с собой, с другими людьми, с окружающим миром.

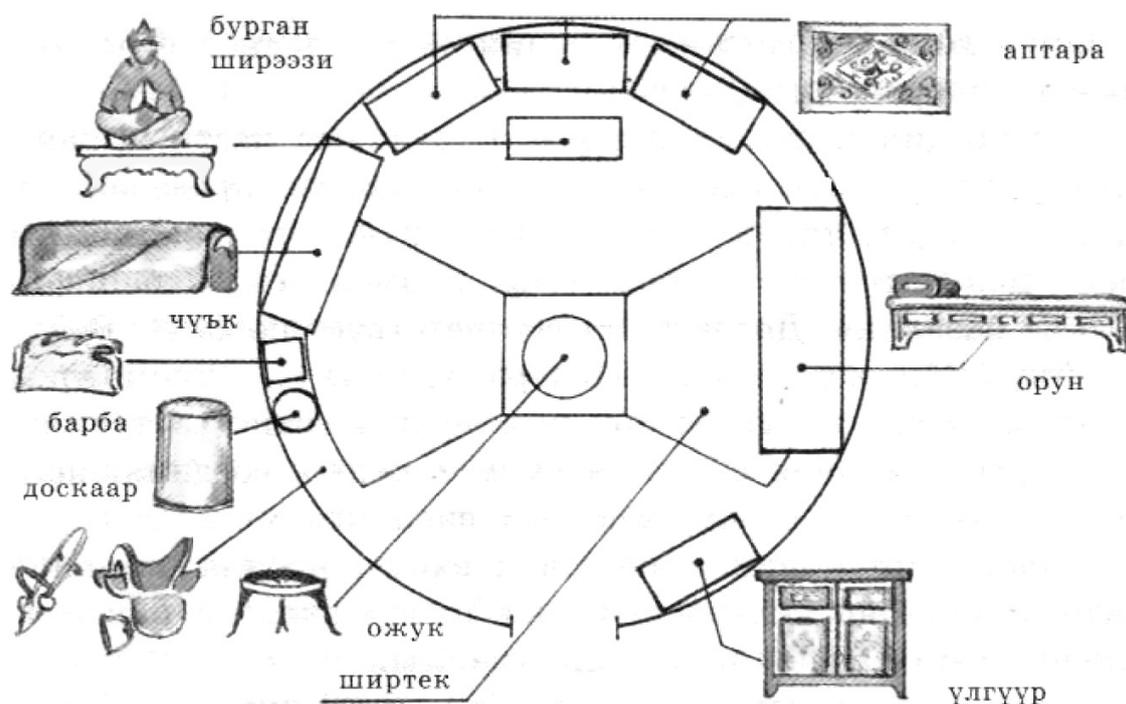


Рис. 2

Тувинская семья воспитывала детей на традициях и обычаях, выраженных в этикете, принятом в жилой среде — юрте[1].

Из рассказов родителей дети начинали узнавать, какие предметы принадлежат матери, а какие отцу, а также названия вещей в юрте. Детей до трех лет приучали что-либо делать в юрте, а в возрасте четырех и пяти лет учили, что можно делать, а что нельзя. Семилетние мальчики и девочки хорошо знали порядок входа в юрту и как вести себя в ней. Правую часть юрты от двери до почетного места называли правой людной стороной, т.к. гости проходят и выходят по этой стороне юрты. Левую часть юрты от почетного места до двери называли спокойной стороной, ибо по старинному обычаю тувинцев гостям не положено по этой стороне проходить и выходить.

Ролевая игра «Сайзанак» помимо тренировки, репетиции разных социальных ролей, закрепления ролевого поведения в обществе, также развивает пространственные представления у детей.

Вопросами изучения данной проблемы занимались многие ученые. Впервые в 1903 г. этнограф Ф.Я. Кон в своей книге «За пятьдесят лет». дал описание некоторых тувинских игр [3].

Следующие виды игр, относятся к тувинским национальным, о которых кратко было написано исследовате-

лями в дооктябрьский период. В работе М. Райкова есть описание приемов стрельбы из лука [4]. П.Е. Островских исследовал тувинскую борьбу «Хуреш» на одном из празднеств у тоджинских тувинцев[5].

В 1961 г. на основе материалов, собранных в Восточной Туве, С.И. Вайнштейн привел названия некоторых традиционных тувинских игр [6]. В 1968 г. была выпущена на тувинском языке монография И. Самбу «Тувинские игры» [7], где дано описание некоторых тувинских игр с небольшим историческим анализом их, в 1974 г.— книга «Из истории тувинских игр» [8].

В 1963 г. вышла книга Г.Н. Курбатского «Тувинские праздники», в которой частично описаны игры как основные элементы тувинских праздников [9].

Изучение тувинских игр продолжается.

Несомненно, первое, с чем связывается игра в «Сайзанак» — это юрта. Юрта — модель вселенной, микромир кочевника; она ориентирована по сторонам света, имеет центральную ось, проходящую через очаг и дымовое отверстие; она членится на семантические секторы: почетный-непочетный, мужской-женский, правый-левый, северный-южный, верхний-нижний [10].

Особый смысл имеет способ размещения юрты, т.е. при установке юрты чрезвычайно важным считается

соблюдение правил ориентировки и размещения ее составных частей и хозяйственного инвентаря (рис. 2) [11].

Дверь и порог (*эжжик*) юрты должна быть обращена к востоку, чтобы противоположная входу почетная часть юрты *дер* находилась на западе. Поэтому когда дети строили свои аалы, всегда соблюдали эти правила и они ориентировались по сторонам света [11].

Следует отметить, что в представлении кочевника о вселенной и о том месте, которое он в ней занимает, присутствовал элемент стихийной геометризации. Свое жилье (включая освоенное хозяйственное пространство) он рассматривал как некий центр, вокруг которого концентрическими кругами располагался весь остальной мир. Юрта — центральный круг, хозяйственное пространство вокруг нее — второй круг, за пределами коно-

вязи — третий (до его условных границ часто провожали гостей) и т.д. [11].

Юрта, аал рассматривались как центр и точка отсчета, вокруг которой размещались северная (задняя) и южная (передняя) горы, западная и восточная, — так происходила ориентация по сторонам света [11].

Таким образом, сама юрта, ее назначение и приспособление к кочевой жизни в течение многих столетий и тысячелетий, выработала систему, которая способствует формированию нравственных начал ребенка, формирование человека как личности. В пределах юрты располагается весь мир людей, в ней заключалось время и пространство, хозяйство и богатство, отношение в семье, этика и права, сакральное и космическое.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дамчай О. М. Культура традиционной тувинской семьи: учебно-методическое пособие для учителей / О. М. Дамчай, Е. С. Уйнук-оол. — Кызыл: Институт развития национальной школы, 2016. — 120 с.
2. Самбу И. У. Тувинские народные игры. Историко-этнографический очерк / И. У. Самбу. — Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1978. — 140 с/
3. Кон Ф. Я. Экспедиция в Сойотию. За пятьдесят лет / Ф. Я. Кон. М., 1934. — Т. 3.-117 с.
4. Райков М. Отчет о поездке к верховьям реки Енисея, совершенной в 1897 г. по поручению Императорского Русского Географического общества / М. Райков // Известия ИГРО. СПб. 1898. — Т. 34, вып. 4. — С. 430–460.
5. Островских П. Е. Оленные тувинцы / П. Е. Островских // Северная Азия. 1927. — № 5. — 71 с.
6. Вайнштейн С. И. Тувинцы-тоджинцы: историко-этнографические очерки / С. И. Вайнштейн. М.: Наука, 1961. — 216 с.
7. Самбу И. У. Тыва оюннар Текст.: теэгу-этнографтыг очерк / И. У. Самбу. Кызыл: Тувкнигиздат, 1992. — С. 20–32.
8. Самбу И. У. Тувинские народные игры: историко-этнографический очерк / И. У. Самбу. Кызыл, 1978. — 140 с.
9. Курбатский Г. Н. Тувинские праздники: историко-этнографический очерк / Г. Н. Курбатский. — Кызыл: Тув. кн. изд-во, 1973. 31 с.
10. Жуковская Н. Л. Кочевники Монголии: Культура. Традиции. Символика: учебное пособие / Н. Л. Жуковская. — М.: Восточная литература, 2002. — 247 с.
11. Аракчаа Л. К. Истоки экологического воспитания: Учебно-методическое пособие. — Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2004. — 264 с.

© Ондар Чечена Момужаевна ( chechena.o@mail.ru ), Хурен-оол Стелла Херел-ооловна ( stella.khuren-ool@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тувинский государственный университет

# ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НАД СОЗДАНИЕМ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ЛАТЫНИ ДЛЯ АНГЛОГОВОРЯЩИХ УЧАЩИХСЯ

## FROM THE EXPERIENCE OF WORK OF TEACHERS OF DAGESTAN STATE MEDICAL UNIVERSITY OVER CREATING A TRAINING MANUAL FOR LATINIA FOR ANGLORING STUDENTS

**M. Ramzanova  
Z. Salamova**

*Summary.* The article deals with the problem of translating a Latin textbook into English. The purpose of this discipline is the preparation of a terminologically competent physician. Describes the difficulties that arise when translating Latin into English, and some features of translating the pharmaceutical, anatomical and clinical dictionary into the language of the intermediary.

The author points to another rather significant problem that can become a stumbling block for an inexperienced translator who does not have sufficient knowledge in the field of medicine. This is the fact that some lexical units belonging to the category of commonly used can become terms in the medical context. Also, the peculiarities of the translation of medical terms are studied, the methods and methods most suitable for their translation into English are studied. Lexical and semantic features of medical terms in Russian and English are disclosed separately, and also contains a comparative analysis of these features in the declared languages. Difficulties in understanding and translation are sometimes abbreviations. Despite the availability of dictionaries of medical abbreviations, many abbreviations found in the medical text are of an accidental nature. Such abbreviations are not part of the dictionaries and represent a serious translation problem.

*Keywords:* foreign medical students, Latin language, English-language training, medical university, medical faculty..

**Рамазанова Марина Шарпудиновна**

*Доцент, Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала  
mari@yandex.ru*

**Саламова Заира Гаджиевна**

*Доцент, Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала*

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема перевода учебника по латыни на английский. Целью этой дисциплины является подготовка терминологически компетентного врача. Описываются трудности, возникающие при переводе латинского на английский, и некоторые особенности перевода фармацевтической, анатомической и клинической терминологии на язык посредника.

Авторы указывают на довольно значительную проблему, которая может стать камнем преткновения для неопытного переводчика, который не обладает достаточными знаниями в области медицины. Это тот факт, что некоторые лексические единицы, принадлежащие к категории обычно используемых, могут стать терминами в медицинском контексте. Также изучаются особенности перевода медицинских терминов, изучаются методы, наиболее подходящие для их перевода на английский язык. Лексико-семантические особенности медицинских терминов на русском и английском языках даются отдельно, а также статья содержит сравнительный анализ этих признаков в заявленных языках. Трудности для понимания и перевода иногда являются аббревиатурами. Несмотря на наличие словарей медицинских сокращений, многие аббревиатуры, найденные в медицинском тексте, носят случайный характер. Такие сокращения не являются частью словарей и представляют серьезную проблему перевода.

*Ключевые слова:* иностранные студенты-медики, латинский язык, англоязычное обучение, медицинский университет, лечебный факультет.

## Введение

**П**реподавание курса медицинской латыни на английском языке иностранным учащимся ведется в Дагестанском государственном медицинском университете уже пятый год. Для обеспечения непрерывного учебного процесса, преподавателями кафедры, а именно Рамазановой Мариной Шарпудиновной,

Саламовой Заирой Гаджимагомедовной, Рагимовой Викторией Махмудовной и др. разрабатывается, переводится на английский язык учебно-методическая документация, печатается учебная литература на английском языке. И в связи с введением англоязычного обучения в Дагестанском государственном медицинском университете перед преподавателями кафедры латинского и иностранных языков Дагестанского государственного

медицинского университета была поставлена задача перевода учебного пособия для преподавания дисциплины «Латинский язык» на английский язык. С этой целью были созданы и продолжают создаваться современные учебные материалы и учебные пособия на кафедре латинского и иностранного языков для использования в зарубежной аудитории.

В связи с тем, что такого рода пособие в Дагестане создавалось впервые, мы считаем нужным поделиться некоторыми замечаниями по результатам этой работы.

В этой статье мы поговорим о специфике, тактике и трудностях преподавания латинского языка иностранным гражданам, а также о создании учебника на английском языке для иностранных студентов англоязычного обучения лечебного факультета Дагестанского государственного медицинского университета.

### Цель

Во-первых, целью перевода пособия «Латинский язык для медицинских студентов» на английский является максимальное приближение лексического, грамматического материала к уровню знания английского языка иностранным студентом. От того, насколько материал адаптирован, зависит уровень восприятия и понимания основ латинской медицинской терминологии — профессионального, терминологического и концептуального языка врачей на английском языке иностранными студентами.

Освоение компетенций в изучении латинского языка и основ медицинской терминологии необходимо для овладения программами по специальности, например: анатомия, акушерство и гинекология, микробиология, клиническая иммунология, валеология, фармакология и другие.

### Материал и методы исследования

На тот момент у нас не было какого-либо аналога предполагаемого пособия, кроме его первоначального русскоязычного варианта, В.И. Чернявского «Латинский язык и основы медицинской терминологии». Типовые программы по дисциплине «Латинский язык», и название самой этой дисциплины в разных медицинских университетах России, включая Дагестан, могут значительно отличаться. Поэтому преподавателям-латинистам Дагестанского государственного медицинского университета (г. Махачкала) кафедры латинского и иностранных языков, приходилось полагаться только на свой личный опыт работы над первым учебным пособием на английском языке для иностранных студентов, обучающихся по специальности «Лечебное дело» в Дагестанском государственном

медицинском университете и на доступную учебную и справочную литературу в интересующей нас области. При работе мы использовали лексику и многие типичные языковые обороты, которые встречаются и в отмеченном выше пособии, особенно в разделах по фармацевтической, анатомической и клинической терминологии. Каждый раздел дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии» составляет по две четверти объема всего курса, состоящего из 92 аудиторных часов, в то время как у остальных факультетов этот раздел занимает около две трети всего курса, не превышающего 92 часа, поэтому значительную часть лексико-терминологического и грамматического материала нам пришлось разрабатывать, переводить или адаптировать впервые.

В начале преподавания курса «Латинский язык» иностранным студентам, был проведён тщательный анализ учебной литературы, отбор и схематизация тем, понятий и категорий этой дисциплины. В процессе подготовки материала для иностранных студентов самым важным и трудным явилось упрощение и сжатие текстового материала, его языковая адаптация, минимизация интернациональной терминологии. Главная задача заключалась в отборе наиболее информационно значимых тем, которые давали бы представление о важности дисциплины «Латинский язык» для будущих врачей.

Оптимальность такого подхода продиктована предельным лимитом учебных часов, первоначально отведенных на латинский язык (45 часов в семестр, т.е. 2,5 часа в неделю) и спецификой китайской, индийской, африканской и арабской аудиторий.

Как известно, содержание учебной программы для англоязычных учащихся фармацевтического факультета, как и для лечебного, стоматологического, педиатрического факультетов, не должно отличаться от такой же программы для отечественных студентов.

Изучение латинского языка в медицинском университете предусматривает изучение лексики, грамматики, и клинической, фармацевтической и анатомической терминологии. Одной из актуальных задач развития медицинских способностей студентов является разработка методических пособий на латинском языке и их перевод на английский язык. Основным теоретическим и практическим исследованием интенсификации преподавания иностранных языков (в частности, латыни) является сопоставительно-сравнительный метод, который стал широко распространенным. Принцип этого метода заключается в том, что сравнение родного (арабского, китайского, вьетнамского, африканских языков, хинди) и иностранного языка в методологических и языковых терминах на определенных этапах развития методического мышления индийских, арабских, африканских, китайских

студентов не только эффективно коррелирует, но и стимулирует друг друга. [1; 2] В то же время важно то, что английский является основой сознательно сравнительного метода обучения. Выбор английского языка как базового языка при двоичном сравнении в образовательных целях обусловлен высокой степенью его владения.

Студенты иностранцы (китайцы, лаосцы, вьетнамцы, индийцы, арабы, африканцы и тд.) которые учатся на лечебном факультете, обучаются латинскому языку по общей программе. Разница заключается в количестве часов обучения (соответственно 78 и 38). Основы грамматики даются на первом этапе обучения на основе анатомической терминологии. Цель состоит в том, чтобы владеть Nom. и Gen. sing. и plur. для компетентного использования медицинских анатомических терминов. В разделе «Клиническая терминология» учащиеся знакомятся с основной терминологией греко-латинского происхождения, с особенностями формирования клинических терминов. Акцент делается на международном характере этой терминологии. Фармацевтическая терминология предусматривает изучение основных лекарственных форм, особенностей формирования названий лекарственных средств, требований к написанию рецептов на латыни. Индийские, китайские, африканские, лаосские, вьетнамские, арабские студенты Дагестанского государственного медицинского университета фармацевтического факультета изучают латынь в количестве 145 часов, поэтому они изучают дисциплину глубже. В конце курса обучения они должны уметь (зная нормы грамматики и синтаксиса латинского языка) апеллировать специальными медицинскими терминами, переводить их на английский и латинский языки, переводить с латинского языка медицинские тексты, а также знать латинскую лексику фармацевтической, анатомической, клинической направленности и, в общем, медицинской терминологии в объеме около 1300 лексических единиц.

Как известно, содержание учебной программы для англоязычных учащихся лечебного факультета Дагестанского государственного медицинского университета, как и для других факультетов, не должно отличаться от такой же программы для отечественных студентов. Поэтому в соответствии с учебной программой дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии» в материал пособия после фонетической части вводятся сначала все грамматические темы, необходимые материалы по анатомической, фармацевтической и клинической терминологии.

Завершается пособие разделом «Клиническая терминология». При его составлении был использован соответствующий англоязычный материал созданных ранее пособий на английском, арабском языках для лечебного факультета. При этом удалось сохранить и сходную

структуру занятий, и основную часть их лексического и терминологического материала.

В процессе работы над пособием, анализируя многолетний опыт преподавания латинского языка в иностранной аудитории, стало необходимым создание учебного комплекса на английском языке. Имеются в виду отдельные приложения к основному пособию, которые помогут деятельности преподавателя (Сборник контрольных работ, тестовый материал) и деятельности студента.

При переводе и адаптации текста русскоязычного пособия к формату англоязычного приходилось определять по каждому занятию оптимальное количество грамматического и лексико-терминологического материала, удалять сложные для восприятия языковые выражения, сокращать количество упражнений. Учитывая практически равные программные требования к общему количеству усваиваемой лексики в группах русскоязычных и англоговорящих студентов, мы сохранили и для англоязычных групп стандартные требования к усвоению поурочного лексического минимума в объеме 55–65 единиц. Впрочем, усвоение латинской лексики для англоязычных учащихся облегчается тем, что латинская и английская лексика нередко или полностью совпадают по графике, или отличаются незначительно [3].

Особого внимания при переводе терминов на английский язык требовали те случаи, когда лексика, имеющая для преподавателя-латиниста привычное сходное звучание в русском и латинском языках, в английском эквиваленте оказывалась непривычной в орфографическом и орфоэпическом отношении, и наоборот ср.:

Русский	Латинский	Английский
Какао	Cacao	cocoa
кофеин	Coffeinum	caffeine
хинин	Chininum	quinine

Некоторые трудности для составителя пособия, а также и для иностранных студентов, как уже показала практика работы с пособием в академических группах, представляют названия лекарственных растений, у которых английские эквиваленты выступают в нескольких вариантах, ср.:

Русский	Латинский	Английский
алтей	Althaea	sweet weed, marsh-mallow
горичвет весенний	Adonis vernalis	spring Adonis, spring pheasant's eye
фиалка трехцветная	Viola tricolor field pansy	wild pansy, garden violet

Нередко подобного рода латинское название требует развернутого комментария. Например, латинский эквивалент названия «земляника» — *Fragaria*, английский эквивалент, *strawberries*.

Очень существенное отличие пособия по медицинской латыни от пособий по латыни для филологических специальностей учреждений высшего образования состоит в том, что программный материал для будущих врачей включает перевод предложений, содержащих глаголы, которые встречаются в анатомической, фармацевтической и клинической практике. Такой вид работы предполагает достаточный уровень знаний преподавателя-латиниста в области английского языка, в том числе умение переводить, комментировать и корректировать перевод, а также надлежащее понимание и языковую компетентность самого учащегося. В этом комплексе проблем немало различных методических и лингвистических аспектов, которые требуют отдельного детального изложения. Например, для надлежащего методического обеспечения перевода лексики на английский и на латынь очень важно указывать вид управления латинского и эквивалентного английского глагола (прямое или с помощью предлога), которое в этих языках часто не совпадает. Такие сведения должны быть обязательно представлены в латинско-английском и английско-латинском словарях пособия.

Такие сведения должны быть обязательно представлены в латинско-английском и английско-латинском словарях пособия, ср.:

*Dexter, dextra, dexstrum* (Gen.) — right  
*Sinister, sinistra, sinistrum* (Gen.) — left

Поскольку по дидактическим правилам перед фиксацией термина студент должен представить в письменном виде словарную форму каждого слова латинского термина, он пишет, сверяясь с латинско-русским словарем пособия: *Rhus, i m* — currant (смородина); *Hyacinthum, i, m* — violet (фиалка); *cubitus, a n*. В идеале иностранному студенту, зачастую не имеющему понятия о таких реалиях, следовало бы показать изображение и смородины, и фиалки [5]. Однако в пособии по техническим причинам нет возможности приводить столь подробные разъяснения, и приходится ограничиться только изложением довольно узкого текста комментария или устным разъяснением.

В силу ряда объективных и субъективных факторов далеко не все студенты Дагестанского государственного медицинского университета из стран Азии и Индии, Азербайджана, Китая, Палестины, Лаоса, Вьетнама и т.д. способны показывать хорошие результаты в переводе фармацевтических, анатомических и клинических терминов, а тем более целых предложений, с латыни на английский или наоборот.

Следует иметь в виду, что китайцы, не используют игры, импровизации для изучения медицинских дисциплин. Известно, что Китайская система образования предполагает преимущественно письменные формы обучения. Переход к устным формам речи деятельности и формирования навыков устной коммуникации занимает много времени.

Учитывая поведение китайцев, мы считаем необходимым активно вовлечь их в интерактивное общение. Лучший результат достигается, когда в ходе занятий в беседах задается большое количество вопросов, студенты говорят и защищают свои позиции, то есть стимулируют их активной интеллектуальной деятельности.

Учитывая уровень языковой и общей подготовки студентов-иностранцев Дагестанского государственного медицинского университета, преподаватели-латинисты стараются каждое занятие снабжать студентов, кроме словарей, дополнением-комментарием с разъяснениями лексического, семантического или переводческого плана, которые будут оказывать значительную помощь студентам из таких стран как Индия, Китай, Лаос, Вьетнам, Палестина, Иран в их работе по усвоению фармацевтической, анатомической и клинической лексики на английском языке. И, несомненно, качество учебного пособия, в котором фигурируют два иностранных языка, очень выигрывает, если его текст набран шрифтом, максимально доступным для восприятия иностранного студента, в том числе и разноцветным, как это делается при издании учебной литературы по русскому или иностранному языку.

Идея комплексности учебных материалов давно и прочно вошла в методику преподавания латинского языка и специальной лексики в обучении иностранных студентов с Китая, Индии, Палестины, Вьетнама, Азербайджана и стран Африки.

#### Результаты исследования и их обсуждение

На кафедре, считаем, имеется достаточное количество учебно-методического материала на английском языке с учетом обучения иностранных студентов: а) учебная литература; б) методические указания по изучению анатомической, клинической и фармацевтической терминологии (с приложениями) для студентов лечебно-профилактического факультета; в) пособие «Латинская фармацевтическая лексика» для студентов фармацевтического факультета. Пособие уникально тем, что к предложенным для изучения латинским лексическим единицам даны их эквиваленты на английском и на трех иностранных языках: арабском, французском, немецком. Благодаря преподавателям кафедры латинского

и иностранных языков Дагестанского государственного медицинского университета, а также студентам Ясин Дарагма (3 курс, Палестина) и Халдун Ибрахим (2 курс, Палестина), Тапиш Кумар (5 курс, Индия), Шриниваса (2 курс, Индия) тесты по латинскому языку переведены на хинди и арабские языки, что вызвало позитивную реакцию у арабских, индийских студентов.

### Заключение

В перспективе — разработка учебно-методических пособий для иностранных студентов лечебно-профи-

лактического, стоматологического и фармацевтического факультетов. На кафедре уже традиционно проводятся встречи со студентами землячества Кот ди Вуар, Палестины и Индии, Нигерии, Ганы, Лаос, Китая, Вьетнама и др. В теплой обстановке иностранные студенты с огромным количеством экспонатов, с просмотром видеофильмов рассказывают о своих странах, традициях, особенностях культуры и быта, а также знакомятся с культурой и народным творчеством нашей страны. Гордость университета — наши отличники. Хорошие отношения сложились у сотрудников и преподавателей кафедры со многими студентами-старшекурсниками и выпускниками вуза.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Цисык А. З. Преподавании курса латинского языка на английском в медицинском университете (некоторые итоги и перспективы) // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12–14 мая 2016 г. / редкол. Е. М. Дубровченко (гл. ред.), Н. А. Круглик. — Минск: Междунар. ун-т, -С. 156–161.
2. Рамазанова М. Ш., Саламова З. М. Рамазанова П. М. Латинская медицинская терминология: методическое пособие. — Махачкала, 2018. — 100 с.
3. Латинский язык и основы медицинской терминологии: Учебник. Чернявский М. Н. — М.: ЗАО «ШИКО», 2007. — 448 с.: ил. — (Учебная литература для студентов медицинских вузов).
4. Цисык А. З. Латинский язык = The Latin Language: учеб. — метод. пособие. / А. З. Цисык: пер. на англ. яз. А. З. Цисык. — Минск: БГМУ, 2013. — 168 с.

© Рамазанова Марина Шарапудиновна ( mari@yandex.ru ), Саламова Заира Гаджиевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дагестанский государственный медицинский университет

# ВНЕАУДИТОРНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

**Соловьева Наталья Юрьевна**

*К.искусствоведения, доцент, Российский  
государственный университет правосудия  
nayusol@rambler.ru*

## EXTRACURRICULAR INDEPENDENT WORK OF FIRST-YEAR STUDENTS

**N. Soloveva**

*Summary.* In this article, the problem of organization of independent work of students is considered actual for modern Russian higher education. The object of the article is to identify problems in the organization of this work of students and show ways to overcome them. The author, using empirical methods of research, offers optimal forms of independent work for first-year students. The article concludes that the modern University should take into account different levels of independent work as a means of motivating students to learn.

*Keywords:* independent work, high school, motivation, efficiency, project activity..

*Аннотация.* В данной статье рассматривается актуальная для современного российского высшего образования проблема организации самостоятельной работы студентов. Цель статьи — выявить проблемы в организации этой работы студентов и показать пути их преодоления. Автор, используя эмпирические методы исследования, предлагает оптимальные для студентов-первокурсников формы самостоятельной работы. В статье делается вывод о том, что современный вуз должны учитывать разные уровни самостоятельной работы как средство мотивации студентов к обучению.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, высшая школа, мотивация, эффективность, проектная деятельность.

## Введение

**И**нтеллектуальное, профессиональное и творческое развитие личности сегодня — задача без преувеличения государственная. Средняя школа и вуз, объединив усилия, пытаются создать образовательную модель, которая смогла бы подготовить конкурентноспособного специалиста, нацеленного на профессиональный успех, постоянный личностный рост, умеющего овладевать новыми знаниями, находить и осваивать материал, необходимый для работы. Это — требование времени, нашедшее отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 г., определяющая переход страны на инновационную модель развития, указывает на необходимость изменений в системе профессионального образования [1]. В связи с этим становится очевидным, что ориентация на компетентностный подход в образовании, диктуемая новыми ФГОС, нацеливает вузы на формирование системы умений и навыков самостоятельной работы студентов, на воспитание культуры их самостоятельной и творческой деятельности. Ведь еще в 2002 году Минобрнауки РФ выпустило инструктивное письмо «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений», где разъяснялась необходимость постепенной реорганизации учебного процесса с увеличением доли самостоятельной работы студентов: в вузе студенты должны получить подготовку к последующему самообразованию, а средством дости-

жения этой цели является самостоятельная работа [2]. Спустя более чем полтора десятилетия стало очевидным, что самостоятельная работа — одно из приоритетных направлений в деятельности высшей школы, стимулирующее активность и познавательный интерес студентов, мотивирующее их к творчеству и научной деятельности.

## Литературный обзор

Понятие «самостоятельная работа» многогранно, поэтому вполне естественно, что оно не имеет единого толкования в педагогической и методической литературе. В трудах, посвященных обучению самостоятельной работе в средней школе, это понятие рассматривается и как форма организации занятия, и как метод, и как средство обучения, и как вид учебной деятельности. Интересны в этой связи работы П.И. Пидкасистого, А.И. Зимней, В.Н. Орлова, которые подробно рассматривали самостоятельную работу школьников, а также труды преподавателей-практиков высшей школы — А.А. Вербицкого, В.И. Загвязинского, О.В. Уваровской.

В работе высшей школы нас будет интересовать один аспект этого многогранного понятия: самостоятельная работа как средство обучения, позволяющее вчерашнему школьнику адаптироваться к непривычной студенческой жизни, к новым формам занятия.

В этой связи наиболее удачным, всесторонне освещающим разные аспекты самостоятельной работы, представляется определение, данное профессором Саратов-

ского университета Л.Г. Вяткиным, достаточно давнее, но, на наш взгляд, не утратившее своей актуальности. Под самостоятельной работой Вяткин понимает «такой вид деятельности, при котором в условиях систематического уменьшения прямой помощи учителя выполняются учебные задания, способствующие сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков формирования познавательной самостоятельности как черты личности ученика» [3, с. 8].

## Обсуждение проблемы

Самостоятельная работа, способствуя формированию таких важных черт личности, как познавательная активность и творческое отношение к труду, определяется нами как работа по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия, причем цель каждого задания должна быть осознана, т.е. для их выполнения студенты опираются на свои знания, предметные и общеучебные умения. Это такая форма организации обучения, которая поможет обеспечить самостоятельный поиск необходимой информации, творческое восприятие и осмысление учебного материала в ходе аудиторных занятий, разнообразные формы познавательной активности студентов на занятиях и во внеаудиторное время, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования времени, выработку умений и навыков рациональной организации учебного труда.

Самостоятельная работа студентов всех форм и видов обучения сегодня является одним из обязательных видов образовательной деятельности, обеспечивающей реализацию требований ФГОС ВПО. Конкретные требования к ней определены в каждом вузе, в его документах локального характера: в Уставе, в Положении о балльно-рейтинговой системе оценивания учебной деятельности студентов, в Положении о самостоятельной работе студентов. Согласно всем этим документам, самостоятельная работа является обязательным компонентом учебного процесса. Но зачастую вузы сталкиваются с тем, что самостоятельная работа «буксует», что преподаватели не могут или не хотят организовать ее, а студенты не знают, как результативно ей заниматься. Особенно это касается внеаудиторной самостоятельной работы студентов-первокурсников, вчерашних школьников, привыкших к тотальному контролю учителя.

По мнению психологов, для того чтобы учащиеся могли работать самостоятельно с лучшим результатом, у них должен быть интерес к такой работе, определённый уровень развития внимания, мышления, воображения, а также достаточный запас знаний, чего зачастую не хватает нашим первокурсникам. И эту **психологическую проблему** можно считать первой и основной в организации самостоятельной работы.

Вторая проблема — **методическая**, и касается она скорее преподавателей. Признавая важность и необходимость самостоятельной работы, они, однако, не пришли еще к единому мнению: что это такое — домашнее задание, контрольная работа, внеаудиторный проект (а может, всё вышеперечисленное вместе?); когда и где она выполняется — дистанционно или с очной защитой; должна ли она носить творческий характер или это просто репродуктивное «натаскивание»; какова роль преподавателя в организации самостоятельной работы и т.д.

И третья проблема — **техническая**: как выстроить систему разноуровневых заданий? как добиться индивидуализации самостоятельной работы? как сделать самостоятельную работу интерактивной, т.е. как организовать «обратную связь» преподавателя и студента? На все эти вопросы пока нет четкого и однозначного ответа, и каждый вузовский преподаватель, выстраивая свои взаимоотношения со студентами, сам определяет, как он будет организовывать самостоятельную работу.

## Результаты

Чтобы решить эти проблемы, надо прежде всего определить, каковы уровни самостоятельной работы, которые преподаватель может предложить студенту.

Предложим достаточно простую и общеизвестную градацию.

1. **Репродуктивные самостоятельные работы (низкий уровень)**. Такие работы выполняются на основе конкретных алгоритмов, ранее предложенных преподавателем и опробованных студентами. Выполняя самостоятельные работы этого вида, студенты просто выполняют задания «по образцу». Такие работы хорошо использовать для слабых студентов или на первом этапе формирования умений и навыков. Как примеры такого вида внеаудиторной самостоятельной работы можно привести **работа с источниками, конспект** или **реферат**.

2. **Вариативные самостоятельные работы (пороговый уровень)**. Они позволяют осмысленно применять знания в типовых ситуациях, учат анализировать события, явления, факты, создают условия для развития мыслительной активности студентов, формируют приемы и методы познавательной деятельности. Примерами такой работы могут служить **доклад** или **кейс-задание**.

3. **Эвристические самостоятельные работы (продвинутый уровень)**. Эти работы способствуют формированию творческой личности обучающихся. При выполнении работ этого типа происходит постоянный поиск новых решений, обобщение и систематизация по-

лученных знаний, перенос их в совершенно нестандартные ситуации. Примеры творческой самостоятельной работы — *эссе, использование инфографики, составление мультимедийной презентации.*

4. *Исследовательские самостоятельные работы (высокий уровень).* Это высшая ступень в системе самостоятельных работ. Чтобы выполнять подобные самостоятельные работы, надо уметь преобразовывать и переносить знания и способы решения задач, самостоятельно разрабатывать новые способы решения, определять содержание, цель, разрабатывать план решения учебной задачи. Примерами такого вида внеаудиторной самостоятельной работы могут служить *курсовая работа* или *проект.*

## Заключение

Как видим, формы самостоятельной работы на разных уровнях должны отличаться. Первый и второй уровень — для студентов младших курсов, третий и четвертый — для старшекурсников. Студентов младших курсов необходимо научить работать с учебниками, монографиями, статьями и другими источниками, писать конспекты, позднее — оформлять рефераты, эссе, курсовые, а затем и выпускные квалификационные работы

Безусловно, на каждом этапе самостоятельной работы надо разяснять ее цели, контролировать понимание студентами этих целей, постепенно формируя у них умение самостоятельной постановки цели и определения задач.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года [Электронный ресурс]: Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р / [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru). — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/)
2. Письмо Минобразования РФ от 27.11.2002 № 14–55–996ин/15 «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений» [Электронный ресурс] / [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru). — Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=310858#0944079412791945>
3. Вяткин Л. Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1978.

© Соловьева Наталья Юрьевна ( [nayusol@rambler.ru](mailto:nayusol@rambler.ru) ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный университет правосудия

## ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ. НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

INTERACTIVE LEARNING.  
NEW OPPORTUNITIES

O. Sorokin

*Summary.* The article analyzes the modern understanding of the concept of "interactive learning" on the basis of which the principle of "operational changes in the educational process" that is new for traditional pedagogy is introduced, and the experimental verification of its effectiveness is substantiated. Showing promising areas for further pedagogical research, one of which may be the development of such a poorly studied area of knowledge as situational pedagogy.

*Keywords:* interactive learning, pedagogical principles, situational pedagogy..

Сорокин Олег Михайлович

К.п.н., старший преподаватель, ФГБОУ ВО  
«Мурманский государственный технический  
университет»  
mur1000@list.ru

*Аннотация.* В статье проводится анализ современного понимания понятия «интерактивное обучение», на основании которого вводится новый для традиционной педагогики принцип «оперативных изменений учебного процесса» и обосновывается экспериментальная проверка его результативности. Показаны перспективные направления дальнейших педагогических исследований, одним из которых может выступать разработка такой слабо изученной области знаний, как ситуативная педагогика.

*Ключевые слова:* интерактивное обучение, педагогические принципы, ситуативная педагогика.

**В** рамках реализации компетентностного подхода ФГОС ВПО требует широкого использования в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, должен составлять не менее 20 процентов аудиторных занятий. Казалось бы, в этом случае понятие «интерактивное обучение» должно быть хорошо изученным и иметь строгое определение, а соответствующие педагогические технологии расписанными «до мелочей».

Современная педагогика понимает под интерактивным обучением наиболее развитую форму активного обучения, подразумевающую включение в учебный процесс всех его участников. Такое определение хоть и обладает необходимой общностью, но не даёт полного понимания его отличительных особенностей. Дальнейшее доопределение этого понятия в педагогической литературе обладает большой вариативностью.

Например, можно встретить такие определения как:

обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях [1, с. 74];

обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог учащихся между собой и учителем [4, с. 102];

- ♦ обучение, основанное «на прямом взаимодействии учащихся (обучаемых) с учебным окружением. Учебное окружение, или учебная среда, выступает как реальность, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта...

Опыт учащегося-участника служит центральным источником учебного познания [3, с. 13].

Существуют многочисленные публикации, посвящённые анализу этой проблематики. В статье «Интерактивное обучение» Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова анализируя это понятие, утверждают, что «...в настоящий момент в педагогической науке формируется и уточняется понятие «интерактивное обучение». Его отличительными особенностями считают такую деятельность, при которой все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия участников и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем. Анализ современного состояния проблемы приводит авторов к выделению некоторых важных, для целей этой статьи, особенностей интерактивного обучения. В работе указывается, что, при интерактивном обучении осуществляется постоянная смена режимов деятельности: игр, дискуссий, работы в малых группах, теоретических блоков (мини лекций). Такое обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Интерактивная модель наиболее эффективна в дополнительном профессиональном образовании, в неформальном образовании взрослых, поскольку данная категория учащихся имеет большой жизненный и профессиональный опыт. [5]

На не проработанность самого понятия интерактивное обучение указывает Е.В. Коротаев и приводит

ссылку на следующее определение: «интерактивное обучение — это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика. Следует признать, что интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения». [4]

В своей статье «Интерактивность» и «интерактивное обучение» Ю. Гайворонская пишет следующее: «Наиболее часто интерактивное обучение рассматривают как «обучение, погруженное в общение», что предполагает вовлечение студента в обучение в качестве активного участника; его определяют, как диалоговое, где знание добывается в совместной деятельности учащихся между собой и с учителем. При интерактивном обучении сохраняется конечная цель и основное содержание традиционного образовательного процесса. Большинство авторов интерактивное обучение понимает как групповая форма организации образовательного процесса, позволяющая более эффективно решать дидактические задачи, используя потенциал взаимодействия участников». [2]

Анализ педагогических публикаций позволяет сделать вывод о том, что средства, методы, формы интерактивного обучения не являются присущими исключительно ему. Требование высокой мотивации является общепризнанным условием эффективности обучения. Такие способы повышения стимуляции и активизации учебной деятельности, увеличения мотивации и обученности, как взаимодействие в группе, активно-ролевая (игровая) организация процесса обучения были известны задолго до появления понятия интерактивное обучение. Создание комфортных условий обучения, при которых ученик чувствует свою успешность, будет улучшать результаты обучения независимо от используемой методики. Утверждение, что в отличие от интерактивного в традиционном образовании выбрано направление от теории к практике не выдерживает критики. Традиционное обучение, как и некоторые новаторские методики, предполагает и даже требует направления от опыта к теоретическому осмыслению и описанию знания. Этот ряд может быть легко продолжен. Что же тогда является ключевой особенностью интерактивного обучения, как наиболее развитой формы активного?

Отграничение интерактивного обучения как групповой формы активного, со своими специфическими методами и приемами, определяет это направление педагогики на путь экстенсивного развития, не позво-

ляя выявить его принципиально новые возможности. Несмотря на отличные результаты при дополнительном образовании взрослых и коммерческом успехе всевозможных тренингов, такой подход имеет свои недостатки, одним из которых является невозможность гарантировать успешность обучения, через взаимодействие между обучающимися, в условиях высокой сложности изучаемых дисциплин. Тяжело представить каким образом студент, не сумевший понять трудную тему во время объяснения её преподавателем, усвоит этот материал при дополнительном взаимодействии с таким же учащимся, даже при условии эффективного стимулирования мыслительной деятельности. Кроме того, оказываются неясными пути решений многих вопросов стоящих перед современной педагогической наукой. Например, как взаимодействие в группе может эффективно способствовать увеличению когнитивного ресурса, которым определяется сложность задач, доступных для решения конкретному учащемуся. Каким образом групповые методы обучения помогут устранять репрезентационные дефициты, если методика их диагностики и коррекции в настоящее время требует индивидуализации обучения [7]. Даже исходя из этого ограниченного ряда критических замечаний, можно прийти к выводу о том, что в указанных рамках интерактивное обучение оказывается лишь расширением инструментария педагога, не претендующим на его качественное изменение. Более того, дополнение традиционного учебного процесса этими нововведениями способно привести к неоправданному усложнению работы педагога. Особенно остро этот вопрос стоит перед преподавателями высшей школы, в современных условиях ограниченных временных ресурсов.

Однако, можно рассмотреть этот процесс в ином ключе. Будем определять интерактивное обучение как такое взаимодействие между учеником и учителем, при котором не просто учитывается психология эффективного учения и обучения, но и организована своевременная обратная связь между субъектами учебного процесса, позволяющая вовремя определить его эффективность. В этом случае одним из новоприобретений оказывается возможность актуальных изменений, опирающихся на внутренние причины и направленные на обеспечение результативности обучения. Ни для кого не является секретом эффективность репетиторства, причина которой определяется не только индивидуальным выбором средств, методов и форм обучения, но и возможность при необходимости их оперативного изменения. Всё это, в свою очередь, следствие того, что с одной стороны обучающий не связан формальными рамками официального процесса обучения, а с другой ему доступен всесторонний контроль учебной деятельности учащегося. Нет причин, мешающих воссоздать аналогичную ситуацию или её элементы в традиционном процессе

обучения. В самом деле, как указывают некоторые авторы, интерактивное обучение предполагает планируемую заранее постоянную смену различных видов деятельности учащихся в течение одного учебного занятия. Следовательно, неизбежно изменение как методов и средств обучения, так и формы занятия (например, метод «минилекций»). Однако, при этом многие факторы, такие как точное время смены формы занятия, выбор того или иного метода, средства или приёма обучения, могут быть подвержены изменениям под действием различного рода ситуативных обстоятельств. Традиционная поурочная форма обучения в школе также не исключает возможности внесения учителем оперативных изменений, вызванных объективными или субъективными причинами. Например, запланированный лабораторный практикум в силу непреодолимых причин (отсутствие электричества, болезнь лаборанта, и тд. и тп.) может вынудить учителя изменить форму занятия, например на урок-лекцию. С другой стороны, наличие своевременной обратной связи между участниками учебного процесса позволит обучающему делать такие изменения под действием внутренних факторов, учитывая при этом в том числе и субъектные особенности конкретной учебной ситуации. Естественно предположить, что интеграция в традиционный учебный процесс этих новшеств качественно его обогатит и увеличит образовательный потенциал системы обучения. Таким образом, возникли предпосылки к экспериментальной проверке нового для традиционной педагогики принципа оперативных изменений учебного процесса, который в свою очередь сулит качественный рост возможностей по развитию активного обучения.

Одним из перспективных направлений дальнейших исследований может выступать разработка слабо изученной области знаний — ситуативной педагогики. Известно, что в этой сфере отечественной и зарубежной науки в силу высокой степени субъективности и сложности анализируемых процессов существуют лишь единичные работы (см., например, [8]), относящиеся, как правило, к процессу воспитания и не связанные с дидактикой среднего и высшего профессионального образования. Тем не менее, введение нового принципа позволяет начать теоретическое обоснование оперативных изменений в традиционный учебный процесс с целью увеличения его эффективности.

Начнём с введения возможной типологии оперативных изменений учебного процесса. На первый взгляд наиболее удобная дифференциация может быть проведена по уровню вмешательства следующим образом:

Оперативное изменение:

- 1) средств обучения,
- 2) методов обучения,

3) форм организации учебного процесса.

Выделение ещё каких-либо уровней нецелесообразно поскольку может привести к неоправданному усложнению теории или заведомо абсурдному результату. Например, введение уровня «педагогических приёмов» разумно отнести к области индивидуального мастерства педагога и не требовать его формализации в академических рамках. А оперативное изменение очной формы обучения на заочную в границах разрабатываемой модели не имеет смысла. Примером вмешательства первого уровня может служить смена учебных плакатов на видео слайды (хотя и необязательно изменения должны идти в направлении привлечения новых компьютерных технологий, главным критерием служит целесообразность изменений). Существенно большим изменениям соответствует второй уровень. Например, смена объяснительных методов обучения (если классифицировать методы обучения по степени активности познавательной деятельности учащихся) на иллюстративные или проблемные и наоборот. Такие изменения представляются необходимыми в рамках индивидуальной работы с учащимися и вполне жизнеспособны в групповых формах обучения. Самым серьёзным вмешательством предполагается трансформация формы занятий, производимая лишь в исключительных случаях в рамках традиционного процесса обучения, если речь идёт об оперативных изменениях (что, однако, ни в коей мере не запрещает её предварительное планирование). Примером может служить изменение формы занятий с практических на семинарские при существенных флуктуациях посещаемости обучающимися или применение в течении занятия нескольких его форм, что на практике зачастую бывает необходимо в нынешних условиях современной образовательной среды высшей школы.

Представляется очевидным, что основаниям для оперативного разноуровневого вмешательства, должны соответствовать обстоятельства, при которых запланированное течение реального учебного процесса не может более обеспечить ему необходимую эффективность или вносимые изменения существенно улучшат качество обучения. Типологизация таких ситуаций может основываться на классификациях средств, методов и форм обучения, а также сравнительном анализе их эффективности.

Таким образом дальнейшая разработка разрабатываемого подхода оказывается актуальной проблемой современной науки и сводится к решению следующих задач: уточнение педагогических условий, обеспечивающих необходимый уровень обратной связи между субъектами учебного процесса; разработка методики выявления ситуаций вмешательства; экспериментальная проверка эффективности принципа оперативного вмешательства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС, 2001—304 с.
2. Гавронская Ю. «ИНТЕРАКТИВНОСТЬ» И «ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ» ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ Издательство: Московский государственный университет печати им. Ивана Федорова (Москва) ISSN: 0869—3617 Номер: 7 Год: 2008 Страницы: 101—104
3. Кларин М. В. Интерактивное обучение — инструмент освоения нового опыта // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 12—18.
4. Коротаева Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. — М.: Сентябрь, 2003. — 176 с.
5. Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова «ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ», ЖУРНАЛ: ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА Издательство: Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург) Номер: 6 Год: 2007 Страницы: 32—41
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. — М.: Большая российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
7. Сорокин, О. М. Дидактическая система развития репрезентационной способности студентов в учебном процессе вуза: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М., 2011.—20с.
8. Шустова И. Ю. Ситуативная педагогика, или Дети живут настоящим // Народное образование. — 2014. — № 1. — С. 228—234.

© Сорокин Олег Михайлович ( mur1000@list.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мурманский государственный технический университет

# ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ И ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКАМ)

## LINGUISTIC BASES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE (THE USE OF PUBLICISTIC TEXTS IN TEACHING ENGLISH AND FRENCH LANGUAGES)

**O. Tarasova  
N. Petrishcheva**

*Summary.* The article deals with questions of teaching a foreign language, use of newspaper and magazine publications in classes on language for solving problems of interpersonal and intercultural interaction are considered.

*Keywords:* publications, intercultural interaction, learning, magazine publications..

**Тарасова Ольга Михайловна**

*К.филол.н., доцент, Нижегородский институт управления — филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»  
olyatarasova8@rambler.ru*

**Петрищева Наталья Сергеевна**

*К.п.н., доцент, Нижегородский институт управления — филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»*

*Аннотация.* В статье рассматриваются актуальные вопросы преподавания иностранных языка (английского и французского), использование современных публицистических текстов на занятиях по иностранному языку направлено на решение задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

*Ключевые слова:* публикация, межкультурное взаимодействие, обучение, публицистические тексты.

**Л**ингвистические основы обучения иностранному языку способствуют формированию целого ряда компетенций, которые прописаны в учебных программах курса Нижегородского института управления РАНХ и ГС, например: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности и способность организовывать и проводить переговоры с представителями заказчика и профессиональные консультации на предприятиях и в организациях.

В результате освоения дисциплины по изучению иностранного языка (английского и французского) у студентов должны быть сформированы следующие знания: основы коммуникаций для решения профессиональных задач, правила деловой коммуникации в устной и письменной формах, основы организации и проведения совещаний и переговоров.

Современные методы языкового образования направлены на совершенствование форм и средств учебной деятельности студентов. В настоящее время в методику обучения иностранному языку в неязыковом вузе входит термин язык для профессиональных целей. И, как считают многие исследователи, одной из целей обучения иностранному языку является формирование профессиональной языковой личности [4с. 59].

С начала 90-х годов XX века появляются понятия «французский язык для специальных целей» (le français de spécialité). «Словарь дидактики французского языка как иностранного» (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (CLE international) определяет введение данного термина как усовершенствование компетенции в области французского языка для своей профессиональной деятельности или же для обучения в высшем учебном заведении [4.С .39].

Согласно программам в области говорения студент должен уметь начинать, вести/поддерживать и заканчивать диалог-расспрос об увиденном, прочитанном, диалог-обмен мнениями и диалог-интервью/собеседование при приеме на работу, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости используя стратегии восстановления сбоев в процессе коммуникации (переспрос, перефразирование и др.); расспрашивать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, высказывать свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника (принятие предложения или отказ); делать сообщения и выстраивать монолог-описание, монолог-повествование и монолог-рассуждение.

Важность использования материалов газет и журналов в учебном процессе подчеркивалось неоднократно в работах отечественных и зарубежных ученых

(И.Р. Гальперин, Т.Г. Добросконская, J. Baddock и др.). Еще в 1994 году на заседании ЮНЕСКО подчеркивалась важность использования СМИ в учебном процессе. В 2000 году на заседании ЮНЕСКО подчеркивалось важность данного аспекта для развития демократии. Включение текстов СМИ в учебный процесс имеет, прежде всего, психологическую составляющую.

Вопрос о лингвистических основах в обучении иностранному языку с опорой на современные публицистические тексты актуален. Работа с современными текстами английских и французских печатных изданий позволяет студентам закрепить теоретические знания и практические навыки.

по окончании курса изучения дисциплины «Деловой иностранный язык» обучающиеся должны уметь воспринимать на слух и понимать основное содержание несложных аутентичных профессиональных текстов, относящихся к различным типам речи (сообщение, рассказ), а также выделять в них значимую/ запрашиваемую информацию, понимать основное содержание несложных аутентичных общественно-политических, публицистических и прагматических текстов (информационных буклетов, брошюр/проспектов), научно-популярных и научных текстов, блогов/веб-сайтов; детально понимать общественно-политические, публицистические (медийные) тексты, а также письма профессионального характера; выделять значимую/ запрашиваемую информацию из прагматических текстов справочно-информационного и профессионального характера.

Для современной учащейся молодежи актуальным является быстрое овладение информацией. Будущий специалист на занятиях по иностранному языку овладевает лингвокультурологической информацией страны — носителей языка. Эта информация включает сведения политического и культурологического характера. Использование газетных и журнальных статей необходимо для овладения современной лексикой и удовлетворяют потребности в современной информации о стране изучаемого языка [1.С. 319].

Первые статьи французской публицистики студенты получают со страниц современных учебников: Alter Ego, разработанный группой авторов Berthet Annie, Daill Emmanuelle, Hugot Catherine и Carte de visite, разработанный группой отечественных и зарубежных авторов: Марке Д., Деко В., Де Бар, Поршнева Е.Р., Язикова Ю.С. Этот курс профессионального общения на французском языке содержит объявления, статьи, интервью по актуальным темам. Чтение публицистических текстов помогает сформировать умения: использовать информационные технологии для осуществления деловых коммуникаций,

решать профессиональные задачи на основе делового общения на французском языке.

Учащуюся аудиторию, как показывают исследования, интересует современная жизнь их сверстников во Франции, проблемы образования, и последующего трудоустройства, новых программ в области государственной службы, т.е. те аспекты, которые наиболее актуальны в настоящее время. Такие тексты изучаются более активно. Пресса отражает события, происходящие в стране и мире. Как правило, многие статьи включают эмоционально окрашенную лексику. Вводятся новые лексические обороты разговорной лексики. При подборе текстов необходимо учитывать уровень владения языком. Вначале вводятся тексты фактографического характера: реклама, статьи-путеводители. Затем включаются тексты, в которых автор высказывает свою точку зрения. Особенный интерес представляет издание «Французский язык в мире», издаваемый с 1961 года. Работа с текстами СМИ может быть и целью, и средством обучения. Цель — формирование и совершенствование умений извлекать информацию. Средство — пополнение сведений, необходимых для процесса обучения и развитие коммуникативных навыков. Критерий отбора текстов связан с будущей профессией. Особый профессиональный интерес вызывают статьи из области языкознания и литературоведения. Данные статьи помогают провести сравнение восприятия изучаемых произведений мировой литературы. Такое обращение к профессиональной иноязычной литературе постепенно становится реально востребованным в деятельности будущего педагога [5.С.111].

Работа с текстами СМИ имеет несколько аспектов: учебный, познавательный, развивающий, воспитательный аспект. Работа с новой лексикой ведется в подборе синонимов из знакомого лексического запаса студентов. Материал СМИ представляет субъективно обусловленный только данной языковой культурой своеобразное впечатление об окружающем мире. Тщательный отбор связан с познавательным интересом аудитории: La Liberation, Le Mode, Le Figaro.

Самостоятельная работа с газетными и журнальными публикациями включает и самостоятельный подбор статей на заданную тему. Работа с текстами способствует формированию навыков у студентов в быстром поиске информации. Например, занятия по проведению совещаний и переговоров базируются на неадаптированном материале: французские тексты по ведению переговоров в кадровом агентстве — «Forem, une agence publique pour l'emploi» или интервью с Jean-Loui Bosière, cadre de SNCB, статья о Rudy Trogh, chef du servicecentrales des credits. Большая часть лексики-интернациональная, но при этом французские статьи насыщены неологизма-

ми и фразеологизмами. Особый интерес у студентов вызывает рекламная лексика.

Современные учебники по английскому языку насыщены профессиональными текстами по темам: трудоустройство, логистика, международный бизнес. Так в учебнике Market Leader есть статьи из The Financial Times. Например: «The price must be right?», «Demands spread along the supply chain», «Foreign makers find advantages on more familiar turf». В данной серии учебных пособий ряд разделов излагаются более подробно, другие — более в сжатой форме. Предлагаемые темы подкрепляются большим количеством примеров (точные аналитические данные, статистика за последние годы, товарооборот фирмы Procter and Gamble и др.).

Работа над неадаптированным текстом включает ряд этапов: подготовительной (введение новых лексических единиц по теме), основное чтение, чтение с обращением на детали, отработка лексического материала. Примеры интервью с ведущими мировыми специалистами знакомят студентов с разобранными языковыми явлениями современной английской науки. Благодаря чтению неадаптированных газетных статей на иностранном языке студент получает информации об истории тех или иных предприятий, например о Jaguar Land Rover, Edscha, Zara, Benetton, в дальнейшем отработка грамматики происходит на базе специальной лексики. Лексический материал, представленный в статьях, прорабатывается с акцентом на особенности языкового менталитета. Используются следующие формы обучения: краткий пересказ, который демонстрирует степень понимания текста. Обязательными являются страноведческие комментарии, которые помогают преодолеть языковые трудности, возникающие при восприятии новой информации. Трудность понимания текстов обусловлена также и их стилистической неоднородностью, наличием новых лексических единиц, которых нет в словарях.

Тексты СМИ, как считают, студенты, помогают и познакомиться с современной составляющей лексики французского языка, что способствует коммуникации. Газетные и журнальные публикации воспринимаются различно в зависимости от степени подготовки студен-

тов, от полноты словарного запаса, ритма и быстроты чтения. Тесты СМИ, выбранные для чтения должны быть мобильны, удобны для самостоятельной работы, иметь достаточный материал для пополнения и закрепления лексического запаса. Целесообразно включение материала статей, логически связанного с содержанием основного курса [2.С.270].

Широко используются и информационные ресурсы, статьи из электронных СМИ. Таким образом, сведения из области политики, культуры, образования расширяют кругозор и языковую подготовку студентов. В связи с этим лингвистическая составляющая обучения иностранному языку, использование франкоязычной прессы способствуют освоению дисциплины по содержанию языковой подготовки и основам лингвистической подготовки: специфика артикуляции звуков, интонации, акцентуации и ритма нейтральной речи в изучаемом языке; основные особенности полного стиля произношения, характерные для сферы профессиональной коммуникации; чтение, понятие дифференциации лексики по сферам применения (бытовая, терминологическая, общенаучная и официальная) [6.С.13].

Основные особенности научного стиля, а также культура и традиции стран изучаемого языка, правила речевого этикета. Статьи, используемые на занятиях по иностранному языку, предполагают наличие устойчивых мотивов профессионального характера и помогают реализовать важнейшие задачи профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе и способствуют коммуникативной компетенции. Знания, умения, навыки, получаемые в вузе, являются необходимыми для осуществления успешной профессиональной коммуникации с представителями различных стран и различных культур.

Использование публицистических текстов помогает в освоении дисциплины, наблюдается повышение уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение необходимыми навыками решения коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной и профессиональной деятельности, а также для дальнейшего профессионального самообразования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бурыкина В. Г. Тексты периодических информационных изданий на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе / В. Г. Бурыкина // Теория и практика образования в современном мире: Материалы международной конференции. СПб. февраль, 2012. — СПб. Реноме, 2012.
2. Капустина Л. В. Работа с материалами французской печатной прессы на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе /Л.В.Капустина, А. А. Мазманян // Научно-методический электронный журнал «Концент», 2016. — Т. 11. — С. 466–470.
3. Леонгард О. А. Основные направления в развитии методики обучения иностранным языкам в неязыковом вузе /О.А.Леонгард // Профессиональное лингвообразование: Материалы восьмой международной научно-практической конференции. — Июль, 2014 г. — Н. Новгород, 2014. — С. 58–62.

4. Титова С. В. Мобильное обучение иностранным языкам / С. В. Титова, А. П. Авраменко. — М.: Издательство Икар, 2014. — 224 с. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного / Н. Л. Федотова. — СПб.: Златоуст, 2016. — 192 с.
5. Тарасова О. М. Лингвостранноведческий аспект в изучении французского языка. / Тарасова О. М. Материалы международной научно-практической конференции 2015. РАНХиГС, Н. Новгород, 2015
6. Петрищева Н. С. Автореферат дис. на соискание степени кандидата пед. наук. Методика формирования социокультурной компетенции студентов специальности "юриспруденция" посредством учебных интернет-проектов: английский язык. Тамбов, 2011.

© Тарасова Ольга Михайловна (olyatarasova8@rambler.ru), Петрищева Наталья Сергеевна.  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Нижегородский институт управления

# ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ИНФОБИЗНЕС-ПРАКТИКАХ

## LINGUO-COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A RESULT OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN INFOBUSINESS-PRACTICES

*M. Fadeyeva*

*Summary.* The article actualizes the problem of linguistic communicative competence as an educational result in the process of learning a foreign language. The author considers this problem in the context of interdisciplinary interaction using informational communication technologies. Linguocommunicative competence of student managers manifests itself in the ability for foreign language competence in professional, business and problem situations as the main criterion of a highly educated specialist who owns a linguistic portfolio and a linguocommunicative thesaurus, which is modeled on the basis of Getree technology. These definitions form the basis of the research and are of significant importance in the development of global communication processes. The problem of the study is to develop ways, means and technologies for the formation of linguocommunicative skills in the info-business practices of managers.

*Keywords:* online learning, communicative competence, linguistic-communicative competence, business communication, professional communication, facilitation technology, "Getree" technology, infobusiness..

**Фадеева Марина Юрьевна**

*К.п.н., доцент, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)  
marina-fadeeva-1978@mail.ru*

*Аннотация.* В статье актуализируется проблема лингвокоммуникативной компетентности как образовательному результату в процессе обучения иностранному языку. Автор рассматривает данную проблему в контексте междисциплинарного взаимодействия с использованием инфокоммуникативных технологий. Лингвокоммуникативная компетентность у студентов-менеджеров проявляется в способности к иноязычной компетенции в профессиональных, деловых и проблемных ситуациях как основного критерия высокообразованного специалиста, владеющего лингвопортфолио и лингвокоммуникативным тезаурусом, который моделируется на основе «Getree»-технологии. Выдвинутые определения составляют основу исследования и имеют существенную значимость в развитии глобальных процессов коммуникации. Проблема исследования заключается в разработке способов, средств и технологий формирования лингвокоммуникативных умений в инфобизнес-практиках менеджеров.

*Ключевые слова:* интерактивное обучение, коммуникативная компетентность, лингвокоммуникативная компетентность, деловая коммуникация, профессиональное общение, технология фасилитации, «Getree»-технология, инфобизнес.

**К**онцептуальные основания стратегии долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года еще в большей степени акцентирует внимание на личностном потенциале специалиста и определяет, что формирование инновационной экономики означает превращение интеллекта, творческого потенциала человека в ведущий фактор экономического роста и национальной конкурентоспособности.

Интерактивное обучение осуществляется при совместном взаимодействии и моделировании объектов с целью их изучения; в обмене информацией между несколькими пользователями. «Интерактивное обучение — это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся» [1, 17].

Достижение образовательной цели формирования лингвокоммуникативной компетентности в процессе

подготовки студентов-менеджеров потребовало от преподавателя создания специального профессионально-ориентированного тезауруса в условиях технологии фасилитации и «Getree»-технологии. Уникальность технологии фасилитации заключается в том, что она повышает продуктивность познавательной деятельности студентов, развивает мотивации достижения и стимулирует саморазвитие [2].

Фасилитация как феномен межличностного общения повышает качественные характеристики в обучении иноязычной деловой коммуникации за счет особого стиля взаимодействия с обучающимися и личности педагога. Обучая английскому языку в университете, преподаватель развивает весь потенциал инновационной деятельности студентов, расширяет мировоззрение, учит на примерах иноязычной культуры правильной организации проблемной деловой коммуникации в естественных условиях и дистанционно.

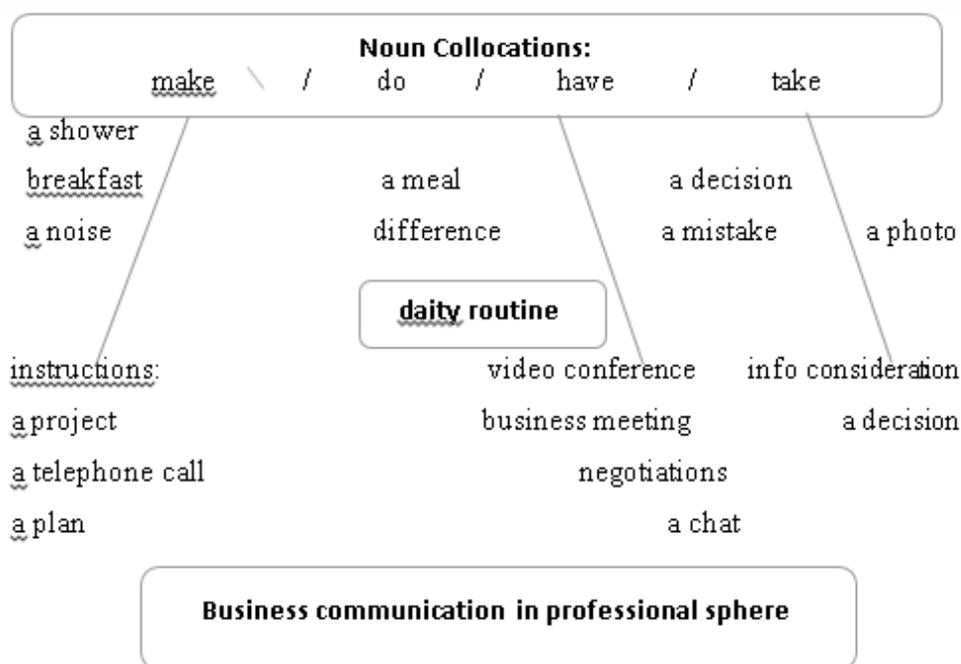


Рис. 1. «Getree»-технология

Под коммуникативной компетентностью студентов, обучающихся по программам экономического профиля, понимают их способность к демонстрации коммуникативных навыков, а также навыков межличностного взаимодействия на основе сформированной потребностно-мотивационной сферы, ценностных ориентаций (включающих также и компонент текстовой деятельности), которые обусловлены спецификой будущей профессиональной деятельности.

В структурно-компонентной модели коммуникативной компетентности рассматривают такие основные составляющие как: мотивационный, содержательный, оценочный, профессиональный. Помимо основных компонентов следует учитывать и компоненты информационной компетентности, в которые входят следующие: прагматический, гносеологический и аксиологический [3, 17].

Под лингвокоммуникативной компетентностью следует понимать результата образовательной деятельности, характеризующий освоение необходимого практико-ориентированного иноязычного тезауруса, а также ценностных ориентаций иноязычной образовательной среды, комплекса коммуникативных умений, обеспечивающего готовность к осуществлению иноязычной профессиональной коммуникации в рамках межкультурного диалога [4, 9].

Технология фасилитации обеспечивает имитацию профессиональной коммуникации в специально моделируемых проблемных ситуациях, отражающих основ-

ные функции делового общения: обмен ценностями и информацией, анализ действий, что существенно облегчает активное пользование деловой иноязычной лексикой в сети интернет, а также в развитии партнерских связей между промышленными предприятиями [5, 16].

«Getree»-технология смоделирована преподавателем для изучения лингвокоммуникативного тезауруса менеджера и ориентирована на выбор лексического минимума для создания собственного словаря с наиболее употребимой профессиональной лексикой. Обучающиеся могут вносить в него реальные примеры с грамматическими конструкциями для решения лингвокоммуникативных задач деловой коммуникации.

Сама технология «Getree» является новаторской, она способствует личностному саморазвитию, творческому мышлению и креативной самореализации в профессиональной коммуникации. Технологичность как методологическое учение в структуре полной педагогической компетентности служит базой, на которой возникают высокий профессионализм и значимость [6, 11].

«Getree»-технология — это форма графического выражения мыслительных процессов обучающихся, в центре которой расположен основной объект, подлежащий ментальной обработке. Интеллектуальный потенциал личности достигается путем решения лингвокоммуникативных задач, где ассоциации, связанные с объектом

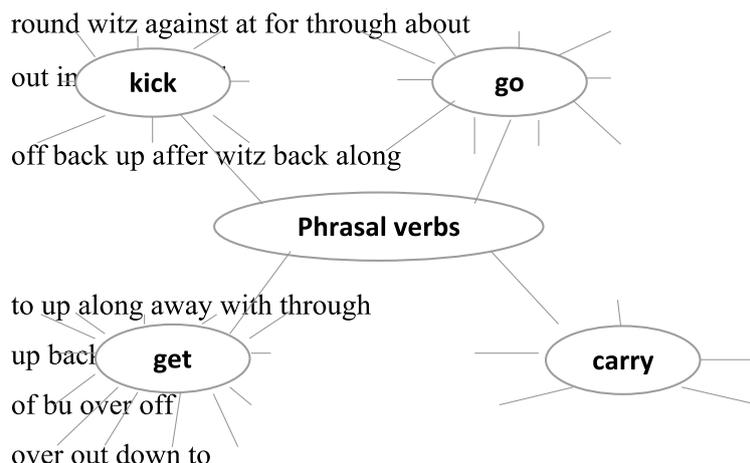


Рис. 2. Демонстрация нового материала

изучения, ответвляются в виде плавных линий, обозначающих ключевые слова или образы в виде дерева.

Данная технология применяется в обучении иноязычной деловой коммуникации менеджеров как в аудиторной работе, так и в самостоятельной, создавая возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Обучение грамматической стороне речи, лексической, значительно увеличивает количество изученных единиц и структур, так как представляет собой личностное выражение процессов восприятия, обработки и запоминания информации, решения лингвокоммуникативных задач в проблемных ситуациях.

Процесс саморазвития и профессионального становления происходит в индивидуальной коммуникации по электронной почте, в блогах, вебинарах, коучингах и веб-квестах (Рис. 1, 2).

Для успешного формирования лингвокоммуникативной компетентности студентов преподаватель развивает коммуникативные умения посредством имитации профессиональной деловой коммуникации в специально моделируемых ситуациях: экономические переговоры, деловые поездки за рубеж, заключение контрактов, написание деловых писем, юридическое сопровождение экономических проектов, практическое овладение иноязычными рекомендациями, справочниками и инструкциями будущими специалистами.

Инфобизнес — это искусство продажи информации [7, 19].

Инфобизнес — инновационно-информационная и коммуникативная среда, являющаяся в условиях

университета образовательной системой, в которой современные технологии обучения, связанные с электронными ресурсами, предоставляют преподавателям и обучающимся новые возможности и преимущества: от пассивного восприятия учебного материала к самостоятельной практической продуктивной деятельности.

Учитывая тот факт, что основная цель обучения иностранным языкам в университете определяется через понятия «компетенция», «умение использовать языковые единицы в коммуникативных профессиональных целях», необходимо с помощью выбранных технологий (фасилитации и «Getree») достичь образовательного результата — активно владеть иностранным языком в рамках сформированной иноязычной компетенции и лингвокоммуникативной компетентности.

Профессиональная коммуникация всегда является целенаправленной. В область ее целеполагания проецируются организационный и оптимизационный конструкты того или иного вида предметной деятельности — научной, коммерческой, производственной, экономической, юридической и пр.

По мнению Л.Е. Алексеевой, «профессионально-ориентированное общение — это совместная учебная деятельность, направленная на приобретение и обмен профессионально значимой информацией, установление межличностных контактов и достижение коммуникативно-эффективных результатов» [8, 32].

В аудиторных занятиях по языку при использовании интерактивной доски передается достаточно большой объем информации и усваиваются знания различными способами, то есть обеспечивается формирование лингвокоммуникативной компетентности. Цель обучения в области профессионального делового

общения — достижение обучающимися практического владения иностранным языком, которое, благодаря специализированному тезаурусу, открывает доступ к эффективной грамотной бизнес-коммуникации с зарубежными коллегами и партнерами, представителями разных фирм и компаний.

Лингвокоммуникативная компетентность — это образовательный ресурс личности, готовой к осуществлению профессиональной иноязычной коммуникации в деловой среде.

Инфокоммуникации — это новая отрасль экономики, которая развивается как единое целое информационных и телекоммуникационных технологий [9, 96].

Инфобизнес — это часть информационной структуры, связывающей локальные сети предприятий, серверы, сто-ронние организации (банки), магазины, офисы, заказчиков и деловых партнеров в единое целое, что позволяет выполнять следующие операции бизнеса: устанавливать предприятию предварительные контакты с потенциальными партнерами, бизнес-клиентами, поставщиками, заказчиками; обмениваться электронными документами; осуществлять акт купли-продажи товара; проводить предпродажную рекламу; выполнять электронную оплату с использованием перевода денег; осуществлять доставку, отслеживая путь прохождения товара.

Инфобизнес — это продажа информации высоко профессиональными способами; организация профессиональной деятельности менеджеров, в структуру которой входят семинары (тренинги), инфопродукты (книга), коучинги и консалтинги.

Объектом продажи являются лингвокоммуникативные знания, выраженные в производстве продукции «инфотоваров» в различных форматах: цифровые (аудио-, видеофайлы), текстовые документы, физические (диски/книги), интерактивные (скрипты).

Деловая коммуникация в данной области занимает важное место в построении таких отношений между людьми, которые обеспечат максимальный результат в совместной и профессиональной деятельности. Обучение деловой коммуникации на иностранном языке способствует развитию специальных умений в реализации самостоятельной коммуникативной деятельности.

Деловое общение — это специально организованное общение в процессе обучения, основанное на методологических принципах коммуникативности, интеграции, аксиологизации, диалога культур, выполняющего функцию профессионального самоопределения студентов [10, 28].

Формирование лингвокоммуникативной компетентности осуществляется через внедрение специально моделируемых проблемных задач:

- ◆ иноязычные речевые умения письменной и устной деловой коммуникации: умение делать презентации профессионального и научно-практического характера, организовывать переговоры, оформлять деловую документацию;
- ◆ умение пользоваться словарно-справочной, теоретической, научно-практической, технической литературой и лингвокоммуникативным тезаурусом на иностранном языке;
- ◆ навыки ведения мозгового штурма и умение генерировать идеи на английском языке, тандем метода и метода блогов;
- ◆ умение сформулировать и представить идею на английском языке в убедительной и доказательной форме с соблюдением требований академического и научного письма, в соответствии с рабочей программой и усвоенными навыками «Gettree»-технологии.

Производственная практика студентов-менеджеров проводится на предприятиях и в организациях различных организационно-правовых форм, осуществляющих производственную, коммерческую деятельность, которая нацелена на закрепление теоретических основ экономики и управления производством в практических условиях деятельности предприятий.

Качественно новый результат обучения в рамках лингвокоммуникативной компетентности достигается при использовании авторских учебных пособий: «Формирование лингвокоммуникативной культуры общения в бизнесе», «Методологические аспекты высшего образования при обучении иностранному языку в сфере экономики и менеджмента», «Развитие профессиональной компетентности студентов в сфере инфобизнеса и инфокоммуникации», «Деловой английский через призму новейших технологий обучения» [11; 12; 13; 14].

На заключительном этапе практики студент должен обобщить материал, исследовать эффективность таких форм работы, как вебинары, онлайн-тренинги, коучинги, консалтинги; анализировать степень профессиональности партнеров по деловым проектам, проводящих мастер-классы в производственной деятельности; разработать пошаговую инструкцию по созданию рекомендаций внедрения форм инфобизнеса в профессиональную деятельность или мини-книги.

Студенту необходимо будет распространить инфопродукты между клиентами и работниками той отрасли, в которой проводилась практика, и сокурсниками



Рис. 3 Классификация проблемных ситуаций

того же факультета. Информация рассылается по блогам, форумам и сообществам этой темы, публикуется во всех соцсетях, что способствует набору клиентуры на промо-вебинар, главная задача которого — обеспечить первую продажу (это может быть и производственный товар какого-либо завода, фирмы.)

Вся практическая деятельность вначале происходит между обучающимися университета и отрабатывается на практических занятиях, что способствует успешному овладению навыками по английскому языку, профессиональными умениями в информационно-коммуникационных технологиях, которые дают дополнительные возможности при «вхождении в иноязычную среду», включаясь в глобальный диалог.

Для нашей исследовательской деятельности наибольший интерес представляют лингвокоммуникативные умения, в соответствии с которыми умения подразделяются на: межкультурные коммуникативные, речевые, профессионально-коммуникативные.

Когнитивно-коммуникативные, или информационные, умения представляют собой систему коммуникативных действий, основанных на знаниях деловых форм общения, позволяющих свободно ориентироваться и действовать в когнитивном пространстве. Когнитивно-коммуникативные умения преследуют такие цели, как [15]:

- ◆ восприятие информационного контента;
- ◆ синтез и моделирование собственного информационного контента;
- ◆ анализ информационного контента;
- ◆ передача собственной продуцируемой информации посредством коммуникативного взаимодействия;
- ◆ корректировка форм, методов и приемов делового общения в инфобизнес-практике.

Автором предлагается классификация проблемных ситуаций и их типы делового общения в учебном процессе университета (Рис. 3).

В логике нашего исследования мы полагаем, что инфобизнес как современная интерактивная среда, которая развивает возможности социального взаимодействия, формирует лингвокоммуникативную компетентность в условиях «Getree»-технологии, профессионализм в деловой иноязычной коммуникации и является оптимальной на современном этапе развития инновационной парадигмы образования.

Благодаря результатам практики выстраивается иерархия ценностей менеджера, которая включает разветвленную систему умений как потребностно-мотивационную сферу личности, формирующую ценностное отношение к профессионально важным умениям через осознание деловой, иноязычной коммуникации, которой необходимо владеть и управлять. Будущие бакалавры становятся творцами ценности для себя посредством активизации своей позиции в процессе овладения совокупностью умений.

Студенты-менеджеры реализуют гибкие стратегии деловой коммуникации за счет использования речевых и неречевых действий, регулируют эмоции, применяют нормы толерантного поведения, осуществляют адекватное поведение, принятое в деловых профессиональных культурах разных стран, развивая личный лингвокоммуникативный тезаурус, который после активной отработки в грамматических конструкциях, «Getree»-технологии устной и письменной коммуникации приобретает особую ценность.

Никифоров Г. С. утверждает, что от 50 до 90% рабочего времени менеджера приходится на коммуникацию, которая представляет собой взаимодействие людей со следующими целями:

- ◆ трансляция информации посредством коммуникативного взаимодействия, которая является необходимой и реализуемой в рамках должностных обязанностей служащего;
- ◆ информационное воздействие в коммуникации (вербально и невербальное), осуществляемое с целью управления поведением и реакцией людей, включая их качественное состояние и отношение к задачам, целям и иным особенностям функционирования организации;
- ◆ удовлетворение потребности человека в коммуникативном взаимодействии [16, 12].

Применяя технологию «Getree» в формировании лингвокоммуникативной компетентности, в составле-

нии профессионального словаря, в контроле за овладением лексического минимума, преподаватель в процессе обучения иностранному языку не только мотивирует учебную деятельность студентов, но и организует проектную деятельность.

Развиваются креативные, творческие и интеллектуальные способности обучающихся, так как в современном мире с огромным потоком информации эффективная технология «Getree» позволяет быстро и легко запоминать новые слова, выстраивая ассоциации с уже знакомыми словами, внедряя в практическую иноязычную деятельность инфобизнеса сформированную систему навыков, с конкретным комплексом знаний и профессиональных умений [17, 240].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Г. С. Паниной. — М.: Издат. Центр «Академия», 2006. — 176 с.
2. Фадеева, М. Ю. Формирование лингвокоммуникативной компетентности студентов университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. Ю. Фадеева. — Оренбург, 2013. — 23 с.
3. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Изд-во ИКАР, 2009.
4. Фадеева, М. Ю. Формирование лингвокоммуникативной компетентности студентов университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. Ю. Фадеева. — Оренбург, 2013. — 23 с.
5. Кирьякова, А. В. Технология фасилитации в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие / А. В. Кирьякова, Н. А. Каргапольцева, Т. А. Ольхова, И. В. Комарова. — Оренбург: НикОс, 2011. — 102 с.
6. Фадеева, М. Ю. Формирование лингвокоммуникативной компетентности студентов университета: дисс. ... канд. пед. наук / М. Ю. Фадеева. — Оренбург, 2013. — 298 с.
7. Парабеллум, А. Инфобизнес. Зарабатываем на продаже информации / А. Парабеллум, Н. Морчковский. — СПб.: Питер, 2013. — 256 с.
8. Алексеева, Л. Е. Личность и общение / Л. Е. Алексеева. — М.: Междунар. пед. академия, 1995. — 328 с.
9. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранному языку / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. — М.: АйрисПресс, 2004. — 423 с.
10. Иванова, С. Г. Компетентностный подход в обучении иностранному языку / С. Г. Иванова // ИЯШ. — 2014. — № 2.
11. Фадеева, М. Ю. Формирование лингвокоммуникативной культуры общения в бизнесе: учебное пособие / М. Ю. Фадеева. — Орск: Издательство ОГТИ (филиала) ОГУ, 2014. — 94 с.
12. Фадеева, М. Ю. Методологические аспекты высшего образования при обучении иностранному языку в сфере экономики и менеджмента: учебно-методическое пособие / М. Ю. Фадеева. — Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2016. — 109 с.
13. Фадеева, М. Ю. Развитие профессиональной компетентности студентов в сфере инфобизнеса и инфокоммуникации: учебно-методическое пособие / М. Ю. Фадеева. — Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2017. — 124 с. — ISBN 978-5-8424-0857-3.
14. Фадеева, М. Ю. Деловой английский через призму новейших технологий обучения: практикум / М. Ю. Фадеева. — Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2018. — 103 с.
15. Крапивина, М. Ю. Обучение студентов университета иноязычно-профессионально-ориентированному общению: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. Ю. Крапивина. — Оренбург, 2008. — 22 с.
16. Психология менеджмента: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб.: Питер, 2004. — 639 с.
17. Кирьякова, А. В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография / А. В. Кирьякова. — М.: Дом Науки, ИПК ОГУ, 2009. — 318 с.

© Фадеева Марина Юрьевна (marina-fadeeva-1978@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СЕМЕЙНОЕ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ: РЕЧЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ И ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ<sup>1</sup>

## FAMILY COPING BEHAVIOR: SPEECH IMPLEMENTATION AND LANGUAGE MEANS OF EXPRESSION

V. Anokhina  
O. Kravchenko

*Summary.* The article is devoted to the study of speech specificity of family coping behavior. From the linguistic point of view, the author studies speech techniques and language tools used in different families to overcome emotional stress in situations of conflict family communication, life difficulties, overcoming family group crises.

There was found the dependence of the choice of coping strategies, due to the type of linguistic personality, the level of speech culture of family members, features of their speech behavior was found. This result confirms the importance and practical significance of continuing research in this direction.

*Keywords:* family coping-behavior, oral speech communication in the family, speech behavior, language life of the family, family speech communication, family role and speech, language personality, speech features of family coping-behavior.

**Анохина Виктория Сергеевна**

К.филол.н., Таганрогский институт имени А. П. Чехова  
(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»  
anokhinav@mail.ru

**Кравченко Оксана Викторовна**

К.филол.н., Таганрогский институт имени А. П. Чехова  
(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»  
aspiranttpi@yandex.ru

*Аннотация.* Статья посвящена изучению речевой специфики семейного копинг-поведения. Исследованы используемые в разных семьях речевые приемы и языковые средства преодоления эмоционального стресса в ситуациях конфликтного семейного общения, жизненных трудностей, преодоления семейных групповых кризисов. Выявлена зависимость выбора копинг-стратегий, обусловленная особенностями речевого поведения членов семьи, а также общей направленностью речевого общения. В заключение сделан вывод о важности и практической значимости продолжения исследований в данном направлении.

*Ключевые слова:* семейное копинг-поведение, устное речевое общение в семье, речевое поведение, языковая жизнь семьи, семейная речевая коммуникация, семейная роль и речь, речевая адаптация, речевые особенности семейного копинг-поведения.

**В** современных условиях существенных перемен социально-экономического и политического характера общение в семье более всего оказывается под «ударами» всех этих процессов, претерпевая серьезные изменения. О том, что меняется сама модель семьи, говорится во многих исследованиях Н. С. Григорьевой [6], С. И. Голода [4], А. И. Антонова [3], Л. Н. Голубевой [5], Л. Г. Свитич [10] и др. Некоторые ученые эти изменения характеризуют как кризис семьи, другие — как ее трансформацию. Проводимое нами исследование, поддержанное Российским фондом фундаментальных исследований, всё же позволяет говорить о том, что институт семьи оказывается одной из наиболее стабильных общностей [1]. Но помимо внешних воздействий на существование семьи большое влияние оказывают и происходящие внутри нее процессы. «Способность семьи противостоять силам, нарушающим ее внутреннее равновесие, — чрезвычайно важная характеристика ее жизнедеятельности. Повседневные наблюдения показы-

вают явную связь между уровнем сплоченности семьи, ее гибкостью, потенциальными семейными ресурсами и тем, как она преодолевает трудности и нарушения» [9, с. 16]. В этом смысле в качестве объекта научного исследования целесообразно выдвинуть семейное поведение как групповое копинг-поведение («совладающее поведение») членов семьи в ситуациях, категоризируемых как критические или трудные, и рассмотреть его с лингвистической точки зрения.

Интерес к проблемам преодоления и совладания с кризисными ситуациями в разных сферах общества в настоящее время очень велик, поскольку данный процесс представляет собой один из значимых способов сохранения жизнеспособности человека не только в современном мире, но и в будущем, что подчеркивает **актуальность** статьи. Однако описать и объяснить данный процесс достаточно сложно из-за его динамичности, тем более когда проблема касается такой малой группы, как

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-04-00374 на тему «Стратегические речевые предпочтения жителей южного города (на материале семейного общения)», проводимого в ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»; руководитель канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи В. С. Анохина.

семья, представляющей собой определенную социальную единицу, обладающую своей речевой спецификой [2].

**Цель** статьи — изучить речевое выражение копинг-поведения и языковые средства семейного общения, используемые в семье для преодоления эмоционального стресса, жизненных трудностей, конфликтных ситуаций и т.д., которое в рамках данного исследования можно обозначить как «семейное речевое копинг-поведение».

Исследование копинг-поведения находится в ракурсе внимания, прежде всего, психологических отраслей знания — психологии субъекта, психологии развития, медицинской и социальной психологии, организационной психологии, психологии здоровья, а также медицины и экологии человека [11; 13]. С психологической точки зрения раскрыты основы психологии совладания/несовладания со стрессом, влияние на состояние здоровья, исследованы психологические закономерности семейного совладания как динамического процесса в зависимости от этапа жизненного цикла семьи, фазы совладания, различных стрессоров, при учете конкретной ситуации, например конфликта или распада семьи и т.д. [7]. По замечанию Е. В. Куфтяк «совладание с кризисными ситуациями семьей как группой — новое направление в психологии, которое интегрирует семейный системный подход (рассмотрение семьи как целостной системы), концепции стресс-копинг процесса и развивающийся в отечественной психологической науке субъективный подход» [8]. С лингвистической точки зрения исследование речевого наполнения копинг-поведения, изучение языковых средств выражения совладающего поведения еще не проводилось, что говорит о **новизне** заявленной темы статьи. Тем более что материалом для исследования послужили записи устного речевого общения, собранные авторами статьи в течение 2017–2018 гг. в нескольких семьях методом скрытой и открытой аудиозаписи, а также результаты проведенного анкетирования. Речевые особенности совладания с семейной кризисной ситуацией до настоящего времени глубоко и всесторонне в лингвистике не рассматривались.

Несмотря на то, что в исследовании устной речи сделано уже достаточно много, семейное речевое общение остается наименее изученным ввиду трудности получения материала. Так, собирая записи устной речи, мы столкнулись с тем, что многие люди отказывались принимать участие в эксперименте и не хотели, чтобы их семейные разговоры стали доступны другим, причем большинство из не желающих участвовать в исследовании были мужчины. Это связано с тем, что семейная сфера — сфера близких отношений, она достаточно закрыта. Где, как не в семье, человек может проявить себя в своей

естественной сущности. Ведь семья принадлежит к тем малым социальным группам, в которых речевое самовыражение человека осуществляется с наибольшей свободой и полнотой.

Лингвистический интерес работ такого типа состоит в изучении в речи членов семьи языковых средств, используемых для гармонизации семейных отношений, рассмотрении влияния этих средств на эффективность/неэффективность копинг-стратегий, в определении зависимости использования копинг-стратегий от личностных особенностей человека, уровня его речевой культуры.

В настоящее время в толковании копинга выделяется несколько подходов: копинг рассматривается как способ психологической защиты, как черта личности, как динамический процесс когнитивных и поведенческих усилий личности [7, с. 16]. Изначально термин coping (совладание) использовали для описания индивидуального совладающего поведения, позже большое распространение получил термин «совместный (коллективный) копинг» (communal coping), охватывающий социальный контекст копинг-поведения [12]. В исследовании Е. В. Куфтяк семейный копинг рассматривается как «взаимодействие и объединение копинг-усилий членов семьи» и выделяется три стиля семейного копинга: 1) стиль «эмоциональной направленности супруга» (совладание со своими негативными переживаниями, ориентация на личные интересы и потребности, погружение в эмоции), 2) стиль «семейная эмоциональная регуляция — проблемно-ориентированность» (отстранение от себя, поиск средств преодоления трудностей), 3) стиль «семейной эмоционально-позитивной включенности» (демонстрация супругами чувств, привязанности друг к другу, близкие эмоциональные отношения) [8].

Современные исследования копинг-процессов объединяют в единое пространство регулятивные механизмы поведения с процессом адаптации. В семье адаптация осуществляется во всех сферах семейных отношений — нравственно-психологической, материально-бытовой, личностной, ролевой (адаптация к новой семейной роли), речевой и т.д. Так, например, результатом речевой адаптации является речевая гомогенность группы — выработка общей манеры речевого поведения внутри группы, возникающие в процессе повседневного общения групповые шаблоны речи, создаваемые регулярными коммуникативными контактами членов семьи, своеобразные формы начал и концовок тех или иных речевых актов и т.п.; полиглоссия и диглоссия как свойства речи членов малых социальных групп, которые проявляются в том, что внутри группы говорящие используют одни языковые средства, одну манеру речевого поведения,

а вне группы в процессе речевого общения переключаются на иные коммуникативные средства.

Поскольку копинг-поведение связано с действиями в ситуациях преодоления негативных состояний, мы анализировали речевые действия — тактики речевого поведения членов семьи в ситуациях конфликтного общения и на этапах изменения семейной структуры (создание семьи, появление в семье детей, совместная жизнь семьи детей с семьей родителей и т.д.). Выявление у речевых тактик общей направленности, глобальной нацеленности позволило объединить их в несколько речевых стратегий, отражающих семейное групповое копинг-поведение. При этом каждая стратегия обладает адаптивными, относительно адаптивными или неадаптивными возможностями, результативность которых определялась по функциональному состоянию семьи.

Так, в поведенческой сфере адаптивные стратегии копинга реализуются через гармонично направленные тактики семейного единения, семейной заинтересованности, компромисса, заботы, участия, похвалы, поддержки, сотрудничества, альтруизма, самообладания, определяющие, по трактованию Е. В. Куфтяк, стиль семейной эмоционально-позитивной включенности [8]. То есть направленность на сотрудничество, ориентация на общие интересы дает возможность совладать с проблемной семейной ситуацией. Относительно адаптивные стратегии семейного копинга реализуются через компенсацию, отвлечение, эмоциональную разгрузку и разрядку, определяют стиль «семейная эмоциональная регуляция — проблемно-ориентированность», поиск средств преодоления трудностей. К неадаптивным стратегиям можно отнести примеры использования тактик самообвинения, агрессивности, избегания, характеризующих стиль «эмоциональной направленности супруга, членов семьи», проявление негативных переживаний, ориентация на личные особенности и потребности.

Неумение разрешать конфликты — одна из важных причин частых разводов. Семейный конфликт — это всегда достаточно серьезный эмоционально-психологический стресс. Семью называют одной из самых конфликтных сфер общества, однако по результатам проведенного нами анкетирования 53% респондентов ответили, что конфликты в их семьях бывают «иногда», 38% — «редко», 5% — «не бывает», 3% — «часто» и только 1% — «очень часто». Отмечаемая исследователями достаточно жесткая соотнесенность между речевыми стратегиями и тактиками: кооперативные тактики реализуют стратегию гармонизации, конфликтные тактики — стратегию конфронтации — в отношении копинг-поведения несколько меняет свою направленность. Переживание эмоциональной напряженности очень часто происходит через конфликт. Однако если конфликт помогает прео-

долеть проблемную ситуацию, совладать с ней, если он наполнен неагрессивными вербальными средствами, то его можно отнести к относительно адаптивным стратегиям семейного копинга. Например, разговор мужа и жены происходит на повышенных тонах в ситуации ссоры:

Жена: *С./ остановись / не начинай/ давай успокоимся//*

Муж: *Да я спокоен/ это ты бешеная ходишь/ орешь на всех//*

Жена: *У меня дни сейчас такие/ потерпите/ помогите! Если я сорвусь/ всем хуже будет!*

Муж: *Ты меня бесишь!*

Жена: *Не говори так/ это у В. в семье/ это у них так говорят/ это их общение! В моей семье такого не будет// Тебе разве приятно/ если я буду говорить/ что ты меня бесишь?! Не смей так со мной разговаривать/ я так не говорю! А потом тебе дети также скажут!*

Ссора заканчивается прекращением общения, молчанием обоих супругов, но в последующих записях речи выражение *Ты меня бесишь!* в агрессивном значении по отношению друг к другу супруги уже не использовали.

В качестве способов укрепления взаимоотношений в семье респонденты выделяли общение, направленное на совместную деятельность — общение, беседы, обсуждения, поездки на природу и т.д. (по процентному показателю составляющие 67,4%), их можно отнести к адаптивным копинг-стратегиям; тактики заботы, внимания, повалы, комплиментов, участия (по процентному показателю составляющие 24,2%) — к относительно адаптивным копинг-стратегиям; тактики компромиссов, уступок, молчания (по процентному показателю составляющие 8,4%) — к неадаптивным копинг-стратегиям.

Семейное совладание — копинг-поведение — один из механизмов, направленных на поддержание и восстановление семьи при нарушении ее целостности. Рассмотрев поведение членов разных семей в ситуациях эмоционального напряжения, требующих совладания, можно сделать вывод о том, что семейное копинг-поведение реализуется прежде всего тактиками речевого общения, направленными на единение семьи, поддержание ее целостности и устойчивости. В данном случае это не только речевые тактики, способствующие гармонизации, разрешению конфликтов, но и конфликтные тактики, но направленные не на защиту себя как индивида, а семьи в целом.

В настоящее время изучение стратегий преодоления психологического стресса (копинг-поведения), которое в рамках данного исследования можно обозначить как

«семейное речевое копинг-поведение», очень актуально и требует пристального внимания ученых разных наук — социологов, психологов, демографов, этнографов и др. В этом отношении такие отрасли языкознания,

как социо- и психолингвистика, могут объединить усилия в поиске приемов и способов укрепления семьи, формирования ее как устойчивой лингвосоциальной ячейки общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохина В. С., Кравченко О. В. О чем и как говорят в семьях жителей южного провинциального города (тематика семейных разговоров) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2017. № 10 (76): в 3-х ч. Ч. 1. С. 79–82.
2. Анохина В. С., Кравченко О. В. Особенности стратегической направленности речевого общения в семьях жителей южного провинциального города (к постановке вопроса) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 12 (78). Ч. 1. С. 54–58.
3. Антонов А. И. Институциональный кризис семьи и семейно-демографических структур в контексте социальных изменений и социального неравенства // Научный интернет-журнал «Семья и демографические исследования». [Электронный ресурс]. URL: <https://riss.ru/demography/demography-science-journal/5273/> (дата обращения 05.07.2018).
4. Голод С. И. Социолого-демографический анализ состояния и эволюции семьи // Социологические исследования. 2008. № 1. С. 40–49.
5. Голубева Л. Н. Девальвация семейных ценностей в сознании молодежи как отражение современного состояния семейно-брачных отношений в России XXI века // Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2010. № 11 (42): в 2-х ч. Ч. 1. С. 21–23.
6. Григорьева Н. С. Семейные стратегии современной российской студенческой молодежи. Решение конфликта «работа-семья» // Субрегиональное бюро МОТ для стран Восточной Европы и Центральной Азии, 2009. 56 с.
7. Исаева Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. Монография. СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. 136 с.
8. Куптяк Е. В. Концепция семейного совладания: основные положения // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. № 5 (16). [Электронный ресурс]. URL: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2012\\_5\\_16/nomer/nomer10.php](http://mprj.ru/archiv_global/2012_5_16/nomer/nomer10.php) (дата обращения 09.09.2018).
9. Куптяк Е. В. Семейное совладание: концептуальные положения исследования // Человек. Сообщество. Управление. 2012. № 2. С. 16–30.
10. Свитич Л. Г. Тематика и проблематика публикаций на темы семьи (контент-аналитическое исследование конкурсных материалов) // Вопросы теории и практики журналистики. 2016. Т. 5. № 3. С. 423–439.
11. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 474 с.
12. Хачатурова М. Р. Жизнестойкость и ее роль в совладающем поведении личности в ситуации межличностного конфликта // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2010. № 12 (43). С. 166–170.
13. Церковский А. Л. Современные взгляды на копинг-проблему // Вестник ВГМУ. 2006. Том 5. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-vzglyady-na-koping-problemu> (дата обращения: 20.09.2018).

© Анохина Виктория Сергеевна ( [anokhinav@mail.ru](mailto:anokhinav@mail.ru) ), Кравченко Оксана Викторовна ( [aspiranttgpi@yandex.ru](mailto:aspiranttgpi@yandex.ru) ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## СООТНОШЕНИЕ ВРЕМЕННЫХ КООРДИНАТ В ТЕКСТАХ НЕМЕЦКИХ ГОРОСКОПОВ

### CORRELATION OF THE TIME POINTS IN GERMAN HOROSCOPE TEXTS

V. Beim

*Summary.* The article analyzes abstract time points in horoscope texts, which are important for understanding the temporal meaning. Linguists distinguish three time points (point of speech, point of event, point of reference) or four time points (point of speech, point of event, point of reference, point of orientation). The model with three time points is used for the analyses in the article. Horoscope text features determine the importance of the psychological time of reference. The events in the horoscopes are supposed and directed to the future, but they are presented as events, which take place in the present time. So the audience has an impression as these events are apparent. Mostly the point of reference coincides with the issue date, when the audiences can read the horoscope. The point of reference can also be moved and influences the author choice of the language temporal devices (f. ex. the German *Präteritum* in the meaning „past in the future“). The main reference point for temporal characteristics is the issue date. It is considered to be the conventional point of speech.

*Keywords:* horoscope, grammatical tense, point of speech, point of event, point of reference.

**Бейм Виктория Валерьевна**

Преподаватель, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (Архангельск)  
beym.viktoriya@mail.ru

*Аннотация.* Статья представляет собой попытку выявить временные координаты, выступающие точками отсчета времени в тексте гороскопа. Лингвистами выделяются три (момент действия, момент речи, момент наблюдения) либо четыре координаты (к вышеперечисленным добавляется ориентировочный момент). В статье используется модель из трех координат времени. Гороскоп представляет собой письменный текст, в котором речь идет о прогнозируемых событиях, охватывающих определенный период времени жизни читателя гороскопа. В результате проведенного анализа сделан вывод о том, что из трех координат времени особую значимость в гороскопе приобретает момент наблюдения. Предполагаемые будущие события подаются в тексте гороскопа таким образом, что в момент прочтения у читателя создается впечатление, что речь идет о событиях, происходящих в настоящий момент, т.е. как бы наблюдаемых. В большинстве случаев момент наблюдения совпадает с датой выхода гороскопа из печати, когда читатель может ознакомиться с гороскопом. Он также может быть сдвинут по временной оси и влиять на выбор автором гороскопа языковых средств с темпоральной семантикой (например, при использовании претеритума в значении прошлого в будущем). Точкой отсчета времени в гороскопе является дата выхода журнала из печати, рассматриваемая в качестве условного момента речи.

*Ключевые слова:* гороскоп, грамматическое время, момент речи, момент действия, момент наблюдения.

**П**онятие времени является одним из основных для человека. Время само по себе как предмет не существует, оно осознается человеком только с помощью событий, которые выстраиваются в определенном порядке и таким образом организуют временные отношения. В языке существуют понятия, призванные помочь человеку воспринимать время. Например, известные всем понятия календарного года, времени суток основаны на астрономических знаниях о Солнце, Луне, нашей планете и т.п. Временные отношения выражаются в различных типах текстов по-разному: в художественных произведениях время сопровождает действующие лица и соотносится с представленными в тексте событиями, в текстах документального характера временные отношения выстраиваются относительно календарного времени, в публицистических текстах большую роль может играть также и дата публикации. В настоящее время в текстах СМИ широкую популярность получили гороскопы, содержащие прогноз на определенный период времени и рекомендацию автора для событий будущего. В связи с этим гороскоп

выступает прогностическим текстом, основу семантики которого составляет временной план будущего времени. Этим объясняется необходимость исследования специфики выражения темпоральных отношений в данном типе текста. Для анализа временных отношений в гороскопе необходимо также определить точку отсчета.

Целью статьи является выявление временных координат, выступающих точками отсчета времени в гороскопах и играющих важную роль в его выражении. Материалом исследования данной статьи выступают тексты немецких гороскопов, опубликованных в журналах для женщин *Brigitte* и *Gala*, в молодежных журналах *Bravo* и *Popcorn*, в специализированных астрологических журналах *Astrowoche* и *Astroblick*. Для анализа собранного материала используются описательный метод и метод контекстуального анализа. Согласно концепции Г. Рейхенбаха, точкой отсчета времени событий следует считать момент речи субъекта, обозначаемый *S* („point of speech“). Являясь временем «сейчас» для говоряще-

го, момент речи выступает пунктом деления времени на прошлое, настоящее и будущее. Он является исходным для направления времени, а само время определяется исходя из момента действия, описанного в тексте и обозначаемого E („*point of event*“). Соответственно, когда речь идет о прошедшем времени, E предваряет S, когда речь идет о настоящем времени, эти моменты совпадают, а когда речь идет о будущем — E следует за S. Однако данных координат оказывается недостаточно, чтобы охарактеризовать, например, грамматическое время *Plusquamperfekt* в немецком языке или *Past Perfect* в английском, поэтому Г. Рейхенбах вводит третью координату — точку отсчета времени, обозначаемую R („*point of reference*“) [9, p. 71–73].

К. Баумгертнер и Д. Вундерлих вместо координаты R, применяемой Г. Рейхенбахом, предлагают использовать понятие «момент наблюдения» („*Betrachtzeit*“), представляющий собой психологический временной интервал, определенным образом выраженный в тексте. Например, в предложении с плюсквамперфектом „*Gestern hatte Karl die Reise schon seit drei Tagen beendet*“ моментом действия является интервал, выраженный указателем времени *seit drei Tagen*, а темпоральное наречие *gestern* выступает указателем момента наблюдения. В этом заключается разница между временными формами плюсквамперфекта и претеритума: ср. „*Gestern beendete Karl die Reise*“ — в предложении момент наблюдения совпадает с моментом действия [6, S. 36]. Мы согласны с К. Баумгертнером и Д. Вундерлихом и используем выделяемые ими три координаты для интерпретации временных отношений. Момент действия является логико-грамматической категорией, не зависимой от говорящего, а момент речи и момент наблюдения — коммуникативно-грамматическими категориями, зависимыми от говорящего [8, S. 144].

Иной концепции придерживаются авторы грамматики DUDEN, добавляя к уже известным трем координатам четвертую — «ориентировочный момент» (*Orientierungszeit*), в большинстве случаев совпадающий с актуальным моментом речи (*Sprechzeit*). В грамматике временные формы делятся на простые и сложные, а сложные временные формы анализируются по отношению к простым формам. При использовании сложных глагольных форм темпоральное значение выражается в два этапа: посредством структуры со вспомогательным глаголом вводится дополнительный «ориентировочный момент» (*Orientierungszeit*), который затем определяется через временную форму (*Präsens, Präteritum, Futur*) вспомогательного глагола [7, S. 505]. Ориентировочный момент может выражаться в тексте не только с помощью темпоральных наречий, но и с помощью контекста, данного в соседних предложениях.

Точки отсчета могут представлять собой основу для классификации типов времени. Если событие оценивается с позиции момента речи и обозначается соответствующей темпоральной формой глагола, то такое употребление времени является **абсолютным**. Оно характерно для тех случаев, когда точка отсчета времени и момент речи совпадают. Абсолютное время представляет собой дейктическое время, при котором указывается на элементы ситуации, внутри которых совершается речевой акт. Однако точкой отсчета может выступать также любой другой момент, не совпадающий с моментом речи, — такое употребление времени является **относительным**. Можно выделить два типа отсчета и соответственно два типа относительного употребления времени: соотносительное и сдвинутое. При соотносительном времени точкой отсчета одного события выступает другое событие. В свою очередь соотносительное время может быть представлено в двух вариантах. В первом случае рассматривается употребление времени, при котором точкой отсчета для одного действия является момент действия в соседнем предикате, следовательно, возникают отношения одновременности, предшествования или следования. Во втором случае «точка отсчета двигается от предложения к предложению, а функцией темпоральных форм является темпоральная организация изображаемых в тексте событий, часто безотносительно к тому, выражается ли одновременно абсолютное грамматическое время» [5, с. 61]. При сдвинутом употреблении времени точкой отсчета является психологический момент наблюдения события: он не совпадает с моментом речи — в отличие от абсолютного значения времени, — а предшествует ему либо следует за ним. При относительном времени указание осуществляется на элементы самого текста, что является признаком анафорического времени.

Попробуем выявить наиболее подходящую точку отсчета для определения временных отношений в текстах гороскопов. Это представляется важным, т.к. гороскоп рассчитан на определенный период времени и имеет конкретную дату выхода из печати. Традиционно в тексте точками отсчета времени считаются момент речи и момент действия. Момент речи (MP) как исходная точка отсчета для определения временных отношений характерен для абсолютного значения времени, которое типично для устной диалогической речи [4, с. 8]. Ввиду письменного характера текста гороскопа представляется некорректным выделять в качестве MP автора период создания текста. Реальным временем текста гороскопа можно считать дату выхода журнала из печати, соответственно, начиная с этого дня, читатель может ознакомиться со своим гороскопом. Именно дата выхода из печати рассматривается в данной статье в качестве условного MP, т.к. тексты гороскопов имеют

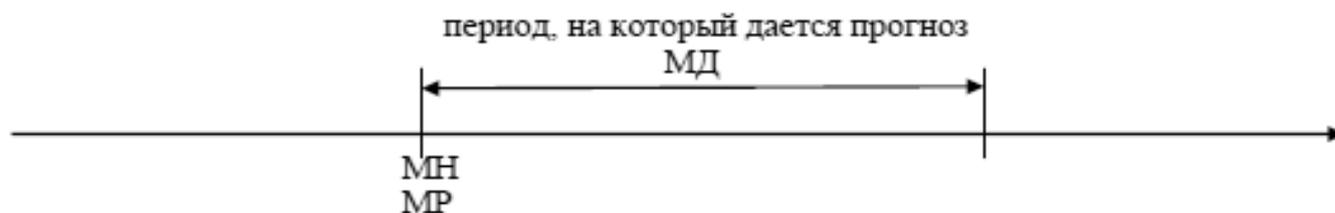


Рис. 1. Соотношение момента наблюдения, момента речи, момента действия в примере 1

конкретную дату публикации. У журналов *Brigitte*, *Gala*, *Bravo*, *Popcorn* дата выхода из печати совпадает с началом прогнозируемого периода времени, у журнала *Astrowoche* — несколькими днями ранее прогнозируемого периода времени, а журнал *Astroblick* выходит более чем за месяц до начала месяца, на который дается прогноз.

Ориентация событий, представленных в гороскопе, на календарное время (а не на момент речи отдельного индивидуума) является свидетельством того, что выражение временных отношений в тексте гороскопа носит в целом объективированный характер [1, с. 27]. Поскольку дата выхода гороскопа из печати является точкой отсчета для временных отношений, то представленные события могут относиться к трем временным планам: 1) будущему, т.е. следовать за датой выхода гороскопа из печати (выражение проспекции); 2) прошлому, т.е. предшествовать дате выхода гороскопа из печати (выражение ретроспекции); 3) «настоящему времени» автора статьи и читателя, т.е. совпадать с датой выхода гороскопа из печати (выражение интроспекции). Описываемые явления звездного неба, интерпретация взаимосвязи положения звезд и предполагаемых событий, а также предлагаемые автором гороскопа советы и рекомендации относятся к будущему — к периоду, на который рассчитан гороскоп. События в будущем характеризуются определенной степенью гипотетичности: нельзя с полной уверенностью утверждать, что они действительно произойдут в будущем. Это положение затрудняет рассматривать момент действия (МД) в качестве исходной точки отсчета.

Однако предполагаемые будущие события подаются в тексте гороскопа как действительные, таким образом, в момент прочтения гороскопа создается впечатление, что речь идет о событиях, происходящих в настоящий момент. В.В. Морозов считает это стилистически-психологическим приемом автора, который словно уже наблюдает происходящие события, в действительности являющиеся лишь прогнозируемыми [3, с. 498]. Одна-

ко не только автор переносится в сферу будущего, читатель также находится среди описываемых событий, следовательно, большую роль начинает играть момент наблюдения (МН). МН является релевантным в одинаковой степени как для читателя, так и для автора [6, S. 39; 10, S. 77]. О роли фигуры наблюдателя и МН пишет А.В. Кравченко, предполагающий универсальный характер понятия «наблюдатель» и приводящий примеры из разных языков, в которых эта фигура является одним из факторов при выборе языковых средств. Например, «в языке хопи наблюдаемость действия говорящим и адресатом имеет такое же значение для информативной интерпретации, какое имеет характерное для индоевропейских языков противопоставление прошедшего и настоящего» [2, с. 84].

Проанализируем на отдельных примерах, как может выражаться МН в различных типах гороскопа. В большинстве случаев он совпадает с датой выхода гороскопа из печати, когда читатель может ознакомиться с гороскопом.

(1) *Sie sind jetzt sehr durchlässig für alles, was an Sie herangetragen wird (Brigitte 2013, Nr. 7, S. 222).*

Соотношение момента наблюдения (МН), момента речи (МР) и момента действия (МД) представлено на рисунке 1 (Рисунок 1):

МН совпадает с МР и с началом МД, т.к. дата выхода журнала *Brigitte* совпадает с началом периода, на который дается прогноз (две недели). Наречие *jetzt* указывает на временной период прогноза. Данное значение времени можно обозначить как абсолютное. Используемая глагольная форма презенса *sind* имеет значение расширенного настоящего времени, т.к. действия и процессы, начало которых совпадает с началом прогнозируемого периода (т.е. с настоящим), простираются в будущее, растягиваясь на весь прогнозируемый период.

В следующем примере МН также совпадает с МР, но не соприкасается с началом МД (Рисунок 2):

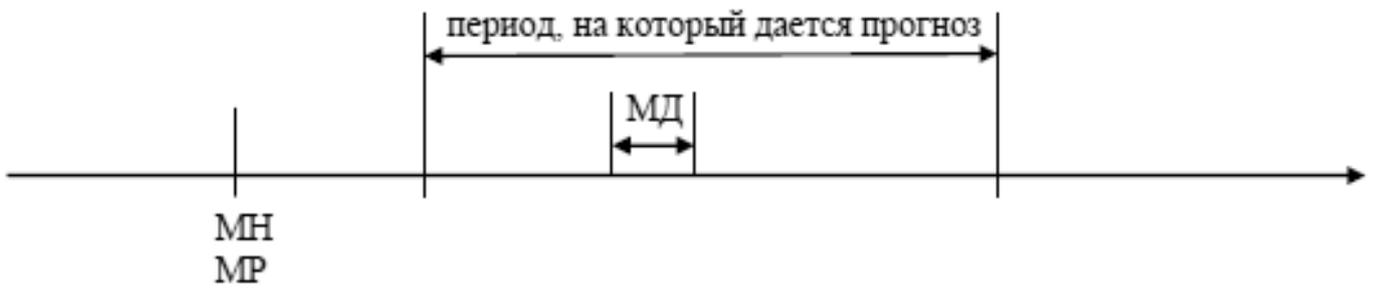


Рис. 2. Соотношение момента наблюдения, момента речи, момента действия в примере 2

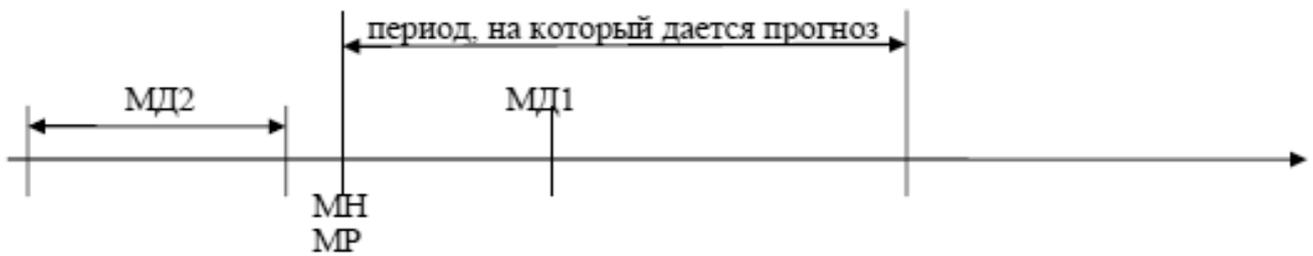


Рис. 3. Соотношение момента наблюдения, момента речи, момента действия в примере 3



Рис. 4

(2) *Am Mittwoch kommen mit dem Mond im Stier aus Ihrem tiefen Inneren nun Impulse, die Ihnen sagen: Jetzt ist es Zeit zum Handeln* (Astrowoche 2015, Nr. 44, S. 44).

Журнал *Astrowoche* выходит из печати за несколько дней до начала недели, на которую дается прогноз, поэтому MN и MP предшествуют МД. В примере использованы глагольные формы футурального презенса (*kommen, sagen, ist*). Наречие времени *am Mittwoch* называет точное время, которое затем повторно обозначается уже указателями неточного времени *nun, jetzt*. Представленные действия относятся только к ограниченному лексическими указателями времени отрезку, поэтому МД будет входить в состав периода прогноза, но не совпадать

с ним полностью. Структура предложения, оформленная в виде прямой речи, и глагол говорения *sagen* создают эффект диалога — таким образом автор стремится вызвать доверие читателя к своему прогнозу.

MN может хронологически находиться между двумя МД при передаче значения предшествования одного действия другому (Рисунок 3):

(3) *Du wirst jemanden treffen, auf den du schon sehr lange gewartet hast* (Bravo 2016, Nr. 6, S. 78).

МД1, выраженный футурусом *! wirst treffen*, относится к будущему и следует за МД2, представленным в со-

седнем предикате формой перфекта *gewartet hast*. В гороскопе автор с помощью перфекта и наречий времени *schon lange* указывает на прошлое читателя, с которым связывает свой прогноз. Начало прогнозируемого периода совпадает с датой выхода журнала из печати, но МД1 разобщен с ней и лишь входит в состав прогнозируемого периода.

Однако в некоторых случаях МН может не совпадать с МР (Рисунок 4):

(4) Was Ihre körperliche und seelische Konstitution betrifft, so beginnt das neue Jahr so, wie das alte endete: Sie sprühen zwar nicht vor Energie, haben aber einen ausreichenden Kräftevorrat, um Ihre Aufgaben zu erfüllen und Ihre Pläne zu realisieren (Astroblick 2015, Nr. 2, S. 24).

В данном примере представлены два МН. МН1 является дата выхода журнала *Astroblick* из печати, когда читатель теоретически может ознакомиться с прогнозом, а именно за месяц до начала прогнозируемого периода. С точки отсчета МН1 названные временными формами глагола действия (*beginnt, sprühen, haben*) относятся к будущему (МД1) и одновременно являются МН2 для МД2 (*wie das alte endete*), выраженного глагольной формой претеритума *endete*. В действительности же МД2 еще не наступил, а значение формы претеритума следует трактовать как «прошлое в будущем». Данный тип времени называется сдвинутым и предполагает психологическое присутствие читателя, который склонен сдвигать свой МН событий во временную плоскость описываемых действий. В тексте гороскопа такая сдвинутая перспектива позволяет автору в большей степени

создать желаемый контекст, в котором читатель словно уже находится среди событий в будущем, и повысить степень доверия читателя к прогнозу.

Таким образом, понятие времени имеет абстрактную природу и осознается людьми благодаря действиям, событиям, которые определенным образом связаны между собой отношениями одновременности, следования или предшествования и выступают координатами для интерпретации времени. В зависимости от исходной точки выделяются либо три координаты (момент действия, момент речи, момент наблюдения), либо четыре (к вышеперечисленным добавляется ориентировочный момент). Посредством взаимного расположения координат можно описать семантику временных форм немецкого языка, а также различные типы времени.

В гороскопе временные отношения ориентируются на дату выхода журнала из печати, выступающую условным МР, и в зависимости от значения представляют план проспекции, интроспекции и ретроспекции. Поскольку гороскоп являет собой письменный текст, в котором речь идет о прогнозируемых событиях, из трех координат времени особую значимость приобретает МН. В большинстве случаев он совпадает с МР и является моментом прочтения текста читателем, т.е. датой выхода гороскопа из печати, когда читатель может ознакомиться с гороскопом. МН может также быть сдвинут по временной оси и влиять на выбор временных форм глагола. Исследование темпоральных форм с учетом временных координат позволяет представить особенности употребления некоторых темпоральных значений, например, значение претеритума «прошлое в будущем».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боднарук Е. В. Выражение футуральной семантики в газетном тексте // Выражение темпоральных и аспектуальных значений в немецком языке в разных стилях, жанрах и типах текста: коллективная монография / [авт.: Н. А. Баранова и др.; отв. ред.: Е. В. Боднарук]. Архангельск: КИРА, 2013. С. 25–52.
2. Кравченко А. В. К когнитивной теории времени и вида (на материале английского языка) // Филологические науки. 1990. № 6. С. 81–90.
3. Морозов В. В. Морфологические средства представления будущего в прогнозах и предсказаниях (на материале английского языка) // Лингвофутуризм. Взгляд языка в будущее / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова. М.: Индрик, 2011. С. 495–502.
4. Мыркин В. Я. Абсолютное, соотносительное и смещенное время в грамматике // Категория значения и выражения глагольной темпоральности и аспектуальности в немецком языке: монография / [В. Я. Мыркин и др.]; под общ. ред. В. Я. Мыркина, Л. Ю. Щипициной. Архангельск: Поморский университет, 2008. С. 7–13.
5. Мыркин В. Я. Трудные вопросы немецкой аспектологии и темпорологии: учебное пособие. Архангельск: Изд-во Поморского государственного педагогического университета, 1993. 135 с.
6. Baumgärtner K., Wunderlich D. Ansatz zu einer Semantik des deutschen Tempussystems // Der Begriff Tempus — eine Ansichtssache? Beihefte zur Zeitschrift «Wirkendes Wort». Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1969. S. 23–49.
7. Duden. Die Grammatik. 8. überarbeitete Auflage. Band 4. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2009. 1344 S.
8. Helbig G., Bucha J. Deutsche Grammatik. Leipzig: VEB Verlag EnzyklopaReichenbach H. The Tenses of Verbs // The Language of Time: A Reader. Oxford: Oxford University Press, 2005. S. 71–78.
9. Vater H. Einführung in die Zeit-Linguistik. 3. verb. Auflage. Hürth-Efferen: Gabel Verlag, 1994. 121 S.

## НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

### POPULAR SCIENTIFIC TEXT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

*R. Brusкова*

*Summary.* This article describes the features of popular scientific style and its texts. Characteristics of popular scientific magazines for different readership are analyzed, and the rationale for using popular scientific texts in teaching Russian as a foreign language in medical higher education institution is explained. The author proposes an algorithm for using this kind of texts in teaching Russian to foreign students at B1 level or higher. The algorithm includes pre-textual, textual and post-textual exercises for developing language and communicative competence. Reading such texts can be both used in teacher-led classroom activities and as individual tasks for learners.

*Keywords:* functional style of speech, scientific style, popular scientific text, Russian as a foreign language, foreign cadets, medical higher education institution, reading, writing.

**Брускова Рахиль Эдуардовна**

Соискатель, Военно-медицинская академия  
им. С. М. Кирова (Санкт-Петербург)  
rakhil.bruskova@gmail.com

*Аннотация.* В данной статье дается описание научно-популярного подстиля, а также текстов, относящихся к нему. Автором проанализированы характерные особенности научно-популярных журналов различной направленности. Выявлена и обоснована целесообразность их применения на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинском вузе. В статье предлагается алгоритм работы с научно-популярным текстом, который может использоваться на занятиях с инофонами уровня В1 и выше. Алгоритм включает в себя предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания на развитие языковой и коммуникативной компетенций. Чтение подобных текстов может быть, как видом организации самостоятельной работы учащихся, так и основной деятельностью на занятии.

*Ключевые слова:* функциональный стиль речи, научный стиль, научно-популярный текст, русский язык как иностранный, иностранные курсанты, медицинский вуз, чтение, письмо.

**В** настоящее время методика преподавания русского языка как иностранного претерпевает положительные изменения. На это влияет ряд таких факторов как стремительное развитие компьютерных технологий, рост популярности социальных сетей и доступность огромного количества информации. Преподаватели стараются спланировать свои занятия таким образом, чтобы обучающимся было максимально интересно работать с предлагаемым материалом. Занятия могут включать в себя: просмотр актуальных видеороликов с youtube, общение с носителями языка, работу с русскоязычными интернет-порталами и сайтами, работу с аутентичными изданиями.

Научно-популярный текст в медицинском вузе на занятиях по русскому языку как иностранному также может быть задействован при обучении определенным аспектам, например, чтению, аудированию и письму.

Важно отметить то, что в научном стиле существует несколько разновидностей, так называемых подстилей: собственно научный, научно-информативный, научно-справочный, учебно-научный, научно-публицистический и научно-популярный [3, 152]. С собственно

научным, научно-информативным, научно-справочным и учебно-научным подстилями учащиеся, будущие медики, встречаются регулярно на основных предметах, а научно-популярный текст может подойти как для самостоятельного изучения, так и для работы на занятиях по русскому языку как иностранному.

Научно-популярный текст, в свою очередь, представляет собой облегченный вариант текста, относящегося к собственно научному, он имеет в своем составе комментарии автора, образные аналогии, общеизвестную терминологию. Это связано с тем, что «адресатом научно-популярного подстиля является широкая читательская аудитория, поэтому в нём научные данные представлены не в строгой академической форме, а в более доходчивой и занимательной» [3, 152]. Однако «всем подстилям научного стиля свойственна объективность, а также точное и однозначное выражение мыслей» [3, 152].

По сравнению с текстами других подстилей, научно-популярные тексты наиболее насыщены средствами языковой выразительности. Это связано в первую очередь с тем, что они ориентированы на читателя —

не ученого, а интересующегося. Именно поэтому в научно-популярном тексте намного меньше специальной терминологии, чем, например, в научно-учебных и научно-публицистических текстах.

Целью научно-популярных журналов является повышение уровня взаимопонимания и сотрудничества между коллегами, специалистами и любознательными читателями. Так, мы можем заметить, что научно-популярные журналы по своей тематике отражают разные сферы жизни общества: духовную, культурную, социальную, политическую, экономическую, а также сферу здравоохранения. Подобного рода журналы освещают на своих страницах наиболее актуальные процессы, происходящие в обществе.

В настоящее время существует огромный выбор периодических изданий, посвященных как отдельно взятой сфере жизни человека (охрана здоровья — «Здоровье», психология — «Psychology», экономика — «Forbes», политика и социология «Русский репортёр», география и экология — «Земля и вселенная» и т.д.), так и журналов широкого профиля («Вокруг света», «Наука и жизнь»).

Стоит подчеркнуть тот факт, что в текстах научно-популярных журналов отсутствует двусмысленность, присутствует аналитичность, подчеркнутая логичность изложения, аргументированность и лаконичность. Однако если в собственно-научном, учебно-научном и научно-публицистическом подстилях используется сугубо нейтральная и специальная лексика, то в научно-популярном подстиле допустимы многозначные слова, синонимические ряды, фразеологические сочетания, метафорические аналогии, некоторая экспрессивность, риторические вопросы и мн. др.

Как правило, российские научно-популярные журналы издаются много лет, и за продолжительный период своего существования они успевают зарекомендовать себя как авторитетные и компетентные. Авторами статей являются люди с соответствующей квалификацией, учеными степенями (кандидаты географических, биологических, медицинских, психологических, социальных наук) и опытом работы в той сфере, о которой пишут в журнале.

Таким образом, статьи в журналах «Здоровье», «Наука и жизнь» «Psychology», «Forbes», «Русский репортёр», «Вокруг света» создаются авторами, обладающими необходимыми знаниями и пониманием тех областей науки, о которых они пишут.

В медицинском вузе на занятиях по русскому языку как иностранному текстам из научно-популярных журналов, на наш взгляд, рекомендуется начать использовать

в группах уровня В1-В2, так как на данном этапе учащиеся уже способны работать с текстами повышенной сложности и, даже не зная перевода некоторых отдельных лексических единиц, должны уметь определять проблему и понимать общее содержание текста.

Итак, рассмотрим алгоритм работы с научно-популярным текстом «Мозг подростка: как понять молодое поколение» [5] из журнала «Здоровье». В статье речь идет об особенностях мозга подростка и о том, почему некоторые проблемы могут показаться молодому человеку неразрешимыми. Автор объясняет причины возникающих трудностей, описывает признаки начинающегося подросткового кризиса, сравнивает мозг подростка с мозгом взрослого человека, а также дает несколько практических советов будущим родителям:

*Мозг подростка: как понять молодое поколение*

*(1) Каким бы умным и начитанным ни был подросток, какие бы отличные оценки он ни получал в школе, умение рассуждать и принимать разумные решения — не то, в чем он может преуспеть, по крайней мере, до определенного возраста.*

*(2) Рациональная часть человеческого мозга достигает своего полного развития лишь к 25 годам.*

*(3) Более того, недавние исследования пришли к выводу, что мозг взрослых людей и подростков работает по-разному. Взрослые задействуют в своем мыслительном процессе префронтальную кору — часть мозга, отвечающую за рациональность, принятие решений и понимание долгосрочных последствий. Подростки обрабатывают информацию при помощи амигдалы — части мозга, отвечающей за эмоции.*

*(4) В мозге подростка связи между эмоциональным центром и центром принятия решений все еще находятся в стадии развития и не обязательно на одном уровне. Вот почему, когда подростки испытывают мощный эмоциональный стимул, они не могут позже объяснить, о чем они думали. Они не столько думали, сколько чувствовали.*

*Что делать родителям?*

*(5) Родитель — главный пример для подражания ребенка. Разумеется, друзья тоже оказывают на них большое влияние, но то, как ведете себя вы и как подходите к выполнению своих обязанностей, производит на них глубокое и долгое впечатление.*

Отглагольное существительное	Глагол
умение	уметь
понимание	
нарушение	
переживание	
подражание (Кому? Чему?)	
влияние (Чего? Кого? На что? На кого?)	
проявление (Чего?)	
раздача	
развитие	

\*Новые слова посмотрите в словаре.

(6) Обсуждение последствий их действий помогает подросткам связывать импульсивное мышление с фактами. Это помогает мозгу создавать взаимосвязи и следовать установленной схеме.

(7) Напоминайте подросткам, что они выносливы и компетентны. Поскольку они постоянно пребывают в текущем моменте, подросткам бывает сложно понять, что они способны изменить негативные ситуации. Стоит напоминать им о трудностях, казавшихся непреодолимыми и трагичными в прошлом, которые с течением времени разрешились и привели к позитивным результатам.

(8) Узнавайте о вещах, которые волнуют вашего подростка. Это не значит, что вы должны стать фанатом хип-хопа, но проявление вашего интереса к вещам, которые представляют для него ценность, продемонстрирует вашу заинтересованность в нем, как личности.

(9) Узнайте у подростка, если он хочет, чтобы вы принимали меры, когда он обращается к вам со своими проблемами, или хочет просто выговориться и быть услышанным.

(10) Родители часто реагируют на проблемы своих детей раздачей советов или обвинениями. Но это заставит подростка закрыться и впредь меньше делиться своими переживаниями и трудностями. Вам, как родителю, стоит окружить его эмоциональным комфортом и безопасностью для откровений, чтобы остаться близким и доверительным человеком.

#### Признаки проблемы

(11) Для подростков естественно чувствовать себя подавлено или не в духе в течение нескольких дней. Но если вы замечаете существенные перемены в настроении или поведении своего ребенка на про-

тяжении более двух недель, это может указывать на более серьезную причину, включая депрессию.

(12) Если вы заподозрили у своего ребенка депрессию, не откладывайте обращение за профессиональной психологической помощью. Депрессия — серьезное нарушение, которое может иметь опасные для жизни последствия без должного лечения.

(13) Ваш подросток нуждается в вашей помощи, даже если он в этом не признается. Понимание его развития поможет вам поддержать его на пути взросления и превращения в ответственного и независимого взрослого. [5]

Для плодотворной и эффективной работы с таким текстом следует провести предтекстовую работу, которая должна включать в себя:

- ◆ Предварительное обсуждение темы, о которой пойдет речь в тексте:

Задание 1. Поговорим? Ответьте на вопросы преподавателя и задайте вопросы друг другу:

*Вспомните себя в 12–18 лет. Что вас интересовало? Где вы любили проводить время? Что вам не нравилось? Как вы считаете, подростковый возраст — это трудный период в жизни человека или, наоборот, один из самых ярких и запоминающихся? Чем отличается подросток от взрослого человека? Что может беспокоить/волновать подростка-мальчика? А что волнует подростка-девочку? Почему?*

- ◆ Поиск новых слов в словаре:

Задание 2.

А. Переведите новые слова, которые вы встретите в тексте:

Подросток, начитанный (человек), рассуждать (О чём?), преуспеть (В чём?), рациональность, последствие (Чего?), мышление, схема, выносливый, компетентный, напоминать (Кому? О чём?), непреодолимый, выговориться, впрямь, существенный.

◆ Выполнение трансформаций:

Задание 3. В тексте Вам встретятся отглагольные существительные. Выделите суффиксы у данных существительных и выполните их трансформации (см. таблицу).

◆ Обсуждение некоторых конструкций и устойчивых фразеологических сочетаний, которые могут вызвать затруднения при чтении:

Задание 4. Объясните, как вы понимаете следующие словосочетания:

Молодое поколение, эмоциональный стимул, мыслительный процесс, пример для подражания, оказывать большое влияние, пребывание в текущем моменте, эмоциональный комфорт, существенные перемены.

Притекстовая работа с научно-популярным текстом может представлять собой объяснение употребления предлогов и падежей и выполнение заданий на развитие читательской компетенции.

Задание 5. Выпишите из текста все слова-термины. Скажите, к какой научной сфере они относятся и почему вы так считаете?

Задание 6. Найдите эквиваленты/синонимы слов: *подросток, трудность, задействовать, выносливый, непреодолимый, выговориться, закрыться.*

Задание 7. Задайте вопросы к тексту (к фразе, к членам предложения).

Задание 8. «Сверните» текст в несколько предложений и расскажите только самое главное.

Послетекстовая работа с научно-популярным текстом подразумевает обязательное обсуждение содержания прочитанного, ответы на вопросы (здесь вопросы может задавать как сам преподаватель, так и учащиеся друг другу), резюмирование и выражение собственного мнения.

Помимо основных заданий учащемуся можно предложить в качестве самостоятельной письменной работы или дополнительного материала для устной работы задания на определение функциональной принадлежности текста: *Скажите, к какому функциональному*

*стилю можно отнести данный текст? Почему? Докажите свою точку зрения и приведите примеры из текста.*

Таким образом, учащийся вспомнит основные функциональные стили русского языка и подстили научного стиля; вспомнит существенные отличия собственно научного стиля от научно-популярного; подумает, из какого источника взят данный текст.

Устная часть работы должна включать в себя серьезную проработку новой информации и задания по формированию умений критически оценить полученный материал. А. Акишина предлагает следующие задания на данном этапе работы с текстом: возьмите интервью у автора статьи (подготовьте вопросы), напишите новый заголовок, напишите краткое содержание, напишите резюме текста [2, 109], составьте план текста и т.д.

В качестве задания повышенной сложности можно предложить учащимся переписать данный текст в собственно научном стиле, исключив все признаки научно-популярного подстиля.

В качестве домашнего задания учащимся рекомендуем найти альтернативную точку зрения по обсуждаемой проблеме или дополнительный материал для обсуждения, а также написать эссе на заданную тему, порассуждать о том, согласны или не согласны с утверждением автора, вспомнить свои школьные успехи и примеры из жизни.

Итак, работа с научно-популярными текстами в иностранной аудитории может вполне успешно проводиться, потому что:

1. Учащиеся работают с аутентичными текстами, ориентированными на носителей языка.
2. Учащиеся знакомятся на практике с одним из подстилей научного стиля и могут сравнить его с собственно-научным и учебно-научным подстилями.
3. Учащиеся читают тексты, насыщенные новой информацией и лексикой, при этом они не отклоняются от темы своей специальности. Именно поэтому будущим медикам, например, предлагается работать с научно-популярными текстами медицинской направленности.
4. Научно-популярный подстиль может служить своего рода помощником и подготовительной площадкой для продолжения работы с текстами других подстилей.
5. Тексты научно-популярного подстиля определенной направленности могут способствовать подготовке иностранного учащегося к устному ответу на семинарах и конференциях.

Таким образом, в процессе работы на занятиях с текстами из научно-популярных журналов иностранные учащиеся получают возможность познакомиться с аутентичным изданием, адресованным широкому кругу читателей — носителям языка. Одновременно они по-

полняют свой словарный запас, расширяют кругозор в области выбранной специализации, узнают последние тенденции в области медицинской науки, наблюдают результаты экспериментов авторитетных ученых с мировым именем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э.Г., Шукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Акишина, А.А., Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. — 2-е изд. испр. и доп. М.: Рус. яз. Курсы, 2002. — 256 с.
3. Культура русской речи: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный / М. Б. Будильцева, Н. С. Новикова, И. А. Пугачев, Л. К. Серова. — М.: Русский язык. Курсы, 2012. — 232 с.
4. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрияшина и др. [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания — 2-е изд. — М. — СПб.: Златоуст, 2009. — 32 с.
5. Мозг подростка: как понять молодое поколение / Журнал Здоровье. [Электронный ресурс]. URL: <http://zdorovie.com/psychology/family/mozg-podrostka-kak-ponyat-molodoe-pokolenie/32672> (дата обращения: 28.02.2018).

© Брускова Рахиль Эдуардовна ( rakhil.bruskova@gmail.com ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова

## СУБСТАНТИВАЦИЯ В НАУЧНОМ СТИЛЕ

SUBSTANTIVIZATION  
IN SCIENTIFIC STYLE

Wang Yang

*Summary.* The scientific style has a number of common features, such as informativity, logic, accuracy, objectivity, clarity, etc. Substantivization as a method of compressive word-formation is actively used in scientific texts, which reflects the desire of the scientist to more clearly and briefly express his thoughts. Substantivization denote the phenomena most important from the point of view of a particular science: for jurisprudence these are the names of persons — of participants in criminal proceedings, for psychology — the names of abstract concepts, for linguistics — language units.

*Keywords:* scientific style, substantivization, result of substantivization, legal terms, mathematical terms, linguistic terms.

Ван Ян

К.филол.н., старший преподаватель, Цзянсуский педагогический университет (г. Сюйчжоу, КНР)  
eyuwangyang@mail.ru

*Аннотация.* Научный стиль имеет ряд общих черт, таких как информативность, логичность, точность, объективность, ясность и др. Субстантивация как способ компрессивного словообразования активно употребляется в научных текстах, что отражает стремление учёного более чётко и кратко излагать свои мысли. Субстантиваты обозначают явления, наиболее важные с точки зрения той или иной науки: для юриспруденции это наименования лиц — участников уголовного процесса, для психологии — названия отвлечённых понятий, для лингвистики — языковых единиц.

*Ключевые слова:* научный стиль, субстантивация, субстантиват, юридические термины, математические термины, лингвистические термины.

**Н**аучный стиль занимает особое место в системе функциональных стилей русского языка. Используемый с целью распространения в научной среде результатов научных исследований, а также в учебных целях, он ориентирован на наиболее правильный, точный и краткий вариант подачи информации. Основными чертами научного стиля современного русского языка исследователи признают информативность (содержательность), логичность, точность, объективность и ясность. На языковом уровне эти свойства научного стиля обеспечивает, в частности, языковая компрессия — отражённое лингвистически стремление учёного более чётко и кратко излагать свои мысли.

Субстантивация — это имеющий компрессивный характер морфолого-синтаксический способ словообразования, отражающий процесс функционального перехода слов различных частей речи в имена существительные. Существительные, возникшие в результате такого словообразовательного процесса, мы называем субстантиватами. В соответствии с динамическим характером процесса субстантивации, выделяются постоянные (стилистически нейтральные), непостоянные частичные (стилистически разговорные) и непостоянные окказиональные (полностью авторское употребление) субстантиваты. Подвергаться субстантивации могут практически все слова русского языка, независимо от их частеречного происхождения [1, С. 118].

Субстантивация на начальном этапе возникновения субстантивированного слова предполагает его разговорную окраску, поэтому в научной сфере использова-

ние субстантиватов ограничено стилистически. Однако краткость субстантиватов в сочетании с их большой семантической ёмкостью способствует проникновению субстантиватов в терминологическую сферу различных научных дисциплин.

Мы проанализировали «Словарь уголовного права» под редакцией Р.А. Мандрик (2010) и выявили в нём следующие юридические термины: военнопленные, военный, потерпевший, несовершеннолетний, малолетний, осуждённый, обвиняемый и некоторые др. Как видим, субстантиваты в сфере терминологии уголовного права обозначают исключительно лиц. Это объясняется тем, что для уголовного права важен субъект и объект преступления, на урегулирование конфликтов между которыми направлена юридическая наука. Несмотря на немногочисленность данных терминов, они очень активно используются: потерпевший встречается в словаре 305 раз, осуждённый — 143 раза, военный — 88 раз, несовершеннолетний — 78 раз. Есть отдельные словарные статьи, которые посвящены данным терминам, также они активно применяются и в других словарных статьях. Несомненно, данные субстантиваты являются постоянными, их стилистическая окраска нейтральна. Некоторые из этих слов встречаются в тексте и в качестве прилагательных, причастий, и в качестве субстантиватов. В этом случае можно понять, на каком этапе находится процесс субстантивации: завершён он или ещё продолжается. Например, слово несовершеннолетний 73 раза употребляется как существительное и 5 — как прилагательное: «потерпевший является несовершеннолетним» и «принудительно-воспитательные

меры по отношению к своим несовершеннолетним детям» [6] (процесс транспозиции практически завершён), а слово малолетний используется как существительное 11 раз, как прилагательное — 9: «с применением садистских методов, или в присутствии малолетних» и «наличие на иждивении малолетних детей» [6] (процесс транспозиции ещё далёк от завершения). В ряде случаев в формулировке используется несколько однородных членов, выраженных субстантивированными прилагательными и причастиями: «Убийство лица, находящегося в обмороке, бессознательном состоянии, тяжелой степени опьянения, престарелого, больного, спящего, малолетнего, а в некоторых случаях и несовершеннолетнего» [2]. Данные употребления показывают, насколько актуальны и перспективны субстантиваты адъективного происхождения в сфере уголовного права.

В области математики (источником стал «Толковый словарь математических терминов» О.В. Мантурова) также встречаются термины, восходящие к прилагательным: прямая, переменная, производная, касательная к окружности (прямая) и некоторые др. Кроме термина прямая (слово прямая используется уже без существительного линия), термины могут функционировать и как субстантиваты («Введение переменной в математику в XVII в. является революционным скачком в развитии науки вообще»)[3, С. 300], и как прилагательные при соответствующих существительных: «переменная величина» [3, С. 300] (В последнем случае компрессия не наблюдается.). Это, несомненно, постоянные субстантиваты, о чём говорит их книжная стилистическая окраска и частота использования в субстантивированном виде. Интересно рассмотреть термин касательная. В истории его образования мы видим несколько звеньев: прямая линия → прямая, касательная прямая → касательная. То есть слово прямая, которое некоторое время назад «вытеснило» своего соседа — существительное линия, само оказалось «вытесненным» новым субстантиватом. Данный любопытный пример демонстрирует выраженность тенденции к компрессии, живой характер процесса субстантивации, его постоянное проявление в сфере математической терминологии.

Немало терминов-субстантиватов и в области языкознания (Проанализирован словарь-справочник Д.Э. Розенталя, М.А. Теленковой). Некоторые из них перешли в разряд существительных настолько давно, что уже не используются как прилагательные: подлежащее, сказуемое, запятая[5]. Относительно данных субстантиватов невозможно без специальных исследований установить, каким было утраченное в сочетании существительное. Другие могут встречаться в лингвистических текстах и как прилагательные, и как существительные: «придаточное предложение» и «изъяснительное придаточное». И те, и другие являются постоянными

субстантиватами, свободно сочетаясь с определениями: «составное именное сказуемое». Их стилистическая окраска — нейтральная или, в зависимости от текста, книжная. Интересно в данном аспекте рассмотреть употребление терминов имя прилагательное, имя существительное и имя числительное. Несомненно то, что компонент имя является факультативным и данные термины свободно используются без него, не приобретая при этом разговорной окраски: «отымённые существительные», «качественные прилагательные» и др. Это постоянные субстантиваты. Однако и в сочетании со словом имя они являются субстантивированными словами, так как данное существительное утратило свою семантику, тесно слилось с прилагательными и получило статус скорее частицы или морфемы, чем существительного. То есть существительным, по нашему мнению, является всё сочетание «имя существительное», а не слово имя, при котором употреблено прилагательное существительное.

Семантика лингвистических терминов — субстантиватов чаще всего связана с обозначением различных языковых единиц, особенно часто — явлений синтаксиса. В номинации явлений других уровней языка субстантиваты не так прочно закрепились. К примеру, различные терминосочетания «прилагательное + существительное», вторым компонентом в которых является слово звук, свободно сокращаются до прилагательного: заударный, дрожащий, губно-губной и др., но только в разговорной речи, в научных же текстах они чаще всего используются в форме терминосочетания. По нашему мнению, это непостоянные частичные субстантиваты. Исключения представляют собой аналогичные по происхождению термины гласный и согласный, компонент «звук» в которых используется крайне редко, что указывает на постоянный характер данных субстантиватов и, соответственно, их нейтральную стилистическую окраску: «Как показали наблюдения, протяженность гласных в ударных слогах неконечного слова в текстах радиорекламы колеблется от 30 до 294 мс» [7, С. 15]. По-видимому, завершённость процесса субстантивации в данном случае связана с более частым использованием данных терминов, повлекшим за собой необходимость их компрессии.

Среди лингвистических терминов-субстантиватов встречаются также отвлечённые существительные в форме среднего рода: означающее, означаемое, обозначающее, обозначаемое и т.д. Их появление связано с формированием в лингвистике представления о языке как системе знаков, каждый из которых двупланов. Выбор в качестве терминов субстантивированных причастий со значением отвлечённого понятия указывает на переход лингвистических описаний в сферу отвлечённого, сложно воспринимаемого, требующего абстрактных рассуждений.

В некоторых науках термины, являющиеся субстантивами, употребляются чаще, в некоторых реже. В физике и математике, к примеру, есть общие субстантиваты: движение по касательной и др; в астрономии: вселенная и др. Одной из научных дисциплин, потребность которых в субстантивированных словах невысока, является психология (Нами проанализирован «Большой психологический словарь» Б.Г. Мещерякова). Но даже здесь встречаются термины-субстантиваты данное (первичное данное), бессознательное, идеальное, испытуемый и некоторые другие[4]. Как видим, большая часть субстантиватов в сфере психологической науки обозначает отвлечённые понятия. Они “застывают” как существительные в форме среднего рода. Данная особенность указывает на отвлечённый характер психологических исследований, высокий уровень абстракции в области данной науки и, соответственно, потребность в новых терминах — отвлечённых существительных, которая частично удовлетворяется за счёт субстантиватов. При этом термин бессознательное активностью своего употребления, важностью для обозначения актуальнейшего в современной психологии явления обусловил очень частотное использование. Заслуживает внимания свободное сочетание данного термина с определениями высшее, коллективное, личное, социальное и др., вместе

с которыми он образует терминосочетания по структуре «прилагательное + существительное». Данное грамматическое свойство указывает на полный переход слова в разряд существительных и его статус постоянного субстантивата.

Таким образом, в научном стиле субстантиваты функционируют в первую очередь в качестве терминов, при этом термин «прилагательное (причастие) + существительное» сокращается до субстантивата, что демонстрирует стремление к выработке более кратких наименований, к компрессии в научном тексте. Для субстантиватов, функционирующих в научном стиле, характерно стилистически нейтральное и книжное употребление, поэтому они приобретают статус постоянных субстантиватов. Непостоянные частичные субстантиваты, стилистическая окраска которых разговорная, в научной речи используются редко, окказиональные не встречаются вообще. Логично предположить, что каждый термин-субстантиват, употребляясь некогда впервые, был окказиональным, но, по-видимому, этот период существования нового слова в научном стиле настолько незначителен, что окказиональный субстантиват очень быстро становится постоянным или, наоборот, исчезает из обихода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Ян. Субстантивация в заглавиях книг и заголовках статей // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. Москва: Научные технологии, 2017. № 11. С. 118–120.
2. Статья 105. Убийство / Закон. Интернет-журнал Ассоциации юристов Приморья URL: [http://law.vl.ru/criminal/showuk.php?ch\\_id=16&ch\\_name=&uk\\_id=105&uk\\_name=%D3%E1%E8%E9%F1%F2%E2%E2](http://law.vl.ru/criminal/showuk.php?ch_id=16&ch_name=&uk_id=105&uk_name=%D3%E1%E8%E9%F1%F2%E2%E2) (дата обращения: 19.04.2018).
3. Мантуров О. В. Толковый словарь математических терминов: пособие для учителей / под редакцией проф. В. А. Днткина. М.: Просвещение, 1965. 540 с.
4. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 632 с.
5. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. М.: Просвещение, 1985. 399 с.
6. Словарь уголовного права [Электронный ресурс] // Словари. [Сайт]. — Режим доступа: URL: [WWW.SLOVO.YAXY.RU](http://WWW.SLOVO.YAXY.RU). (дата обращения: 20.03.2018).
7. Чернявская Е. С. Интонационно-звуковые характеристики рекламного произносительного стиля // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2014. № 2(21). С. 14–23.

© Ван Ян ( [eyuwangyang@mail.ru](mailto:eyuwangyang@mail.ru) ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# РЕЧЕВАЯ АКТУАЛИЗАЦИЯ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ АВТОРА В ТЕКСТАХ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ТИПА ТЕКСТА «ЗАЯВЛЕНИЕ О ПРИЕМЕ НА РАБОТУ»)

**SPEECH ACTUALIZATION OF THE AUTHOR'S EGOCENTRIC PRAGMATIC PERSPECTIVE IN BUSINESS COMMUNICATION TEXTS (AS EXEMPLIFIED BY THE GERMAN-LANGUAGE TEXT TYPE "JOB APPLICATION")**

**E. Goncharova**

*Summary.* The article analyzes the unity of speech signals of the author's egocentrism in the German-language text type "Job Application". This text type presupposes not only the necessary anthropocentric "agency" but also the highest degree of "subjectivity" of the utterance. Using the example of one text type, the authors identify specificities of expressing the author's egocentric pragmatic attitudes in business communication texts written in the 1st person in order to satisfy the speech subject's certain personal and social needs. Functional and distributional potential of the 1st person pronoun and its lexical and grammatical correlates for realizing the egocentric pragmatic perspective in the text integrity is characterized.

*Keywords:* anthropocentrism, egocentrism, agency of the utterance, subjectivity of the utterance, text type, pragmatic perspective, pragmatic focus, text formulating mode.

**Гончарова Евгения Александровна**

*Д.филол.н., профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)*  
eagon@rambler.ru

*Аннотация.* В статье анализируется совокупность речевых сигналов авторского эгоцентризма в немецкоязычном типе текста «заявление о приеме на работу», предполагающего не только обязательную антропоцентрическую «субъектность», но и высшую степень «субъективности» высказывания. На примере единичного типа текста выявляются особенности выражения эгоцентрических прагматических установок автора в текстах деловой коммуникации, написанных от 1-го лица с целью удовлетворения определенных личных и социальных потребностей речевого субъекта. Характеризуется функциональный и дистрибутивный потенциал местоимения 1-го лица и его лексико-грамматических коррелятов для реализации эгоцентрической прагматической перспективы в текстовом целом.

*Ключевые слова:* антропоцентризм, эгоцентризм, субъектность высказывания, субъективность высказывания, тип текста, прагматическая перспектива, прагматический фокус, модус формулирования текста.

*Каждый человек — это том,  
если вы только знаете, как читать его.*

*Уильям Эллери Чэннинг*

**С**овременное состояние лингвистики характеризуется наличием сформировавшихся в ней — под влиянием и эволюционно обусловленных тенденций, и традиции, уходящей своими корнями в античность, — определенных методологических принципов, служащих теоретическим основанием для абсолютного большинства исследований, проводимых в этой научно-гуманитарной области. Одним из главных принципов можно считать при этом изучение как языка в целом, так и его частных единиц и явлений с позиций антропоцен-

тризма, то есть их соотносительности с человеком, который «в момент и на момент речи», сопровождающей разные формы его индивидуальной и социальной деятельности, «присваивает» себе язык [5, с. 224].

Сказанное касается, в первую очередь, текста — ментально-языкового конструкта, представляющего собой целостное информативно-смысловое высказывание, которое является продуктом речевой деятельности активного субъекта, создаваемым с целью передачи (новой) информации другим субъектам в процессе коммуникации. Исходя из этого, можно утверждать, что понятие «антропоцентризм» по отношению к тексту предполагает **субъектность** (текстового) высказывания, т.е. его обязательную принадлежность некому субъекту,

осуществляющему с помощью создания текста определенный вид собственной деятельности и коммуникацию с другими субъектами.

В тех случаях, когда с помощью текста формулируется сугубо индивидуальная точка зрения его автора, сосредоточенного в момент речи на решении личных проблем (личных, социальных, профессиональных, политических и др.) и самораскрытии речевыми средствами своего «Я», антропоцентризм перерастает в **эгоцентризм**. Для интерпретации понятия «эгоцентризм» по отношению к языковым явлениям существенна первая часть его определения, даваемого обычно в толковых словарях, — «воззрение, ставящее в центр всего мироздания индивидуальное “я” человека» [4, с. 698]. Вторая компонента определения — эгоцентризм как «крайняя форма индивидуализма и эгоизма» [там же], имеет аксиологический, ценностно-оценочный характер и проявляет себя далеко не во всех видах речевых высказываний с субъектом «Я» как семантико-прагматическим ядром структуры.

Речевой эгоцентризм предполагает, наряду с субъектностью, **субъективность**, или **субъективный модус формулирования** (текстового) высказывания, иными словами, присутствие в семантике, синтактике и прагматике текста «точки/-ек зрения», связанной/-ых с «самосознанием» речевого субъекта и решением им индивидуальных проблем, выражаемой/-ых в структуре текста с помощью определенной совокупности (эгоцентрических) текстовых элементов. Как прагматический параметр текста эгоцентризм свидетельствует об экспликации автором индивидуально-личностных интенций и, как правило, собственной логической, этической и / или эмоционально-экспрессивной оценки содержащейся в тексте информации.

В прагматической перспективе актуализируемого текстом эгоцентрического субъекта ментально-речевой деятельности заложены две его коммуникативно-прагматических ипостаси: (1) субъект в «изображающей» функции и (2) субъект в функции (собственного) «изображения». Первая из них указывает на выполнение автором эгоцентрического текста речевой функции по общению читателю индивидуально-акцентированной информации о чем-то, входящем в пространство его внешнего и внутреннего мира. Проявлением функции «изображающего» речевого субъекта — автора эгоцентрического текста можно считать, далее, избираемый им «модус формулирования», или стиль, текста, а также композиционно-смысловую структуру текста как целостного высказывания. Но наряду с фактами, событиями, лицами, информация о которых прагматически ориентирована на личную точку зрения говорящего, в текстовом смысле подспудно присутствуют дополнительные сведения о «языковой личности» самого автора — источнике ин-

формации, который всем текстом вольно или невольно «изображает» себя и предъясвляет собственный речевой портрет (в первую очередь, с помощью эгоцентрических слов). В этой своей функциональной ипостаси автор текста является для читателя определенной «шарадой», которую тот разгадывает, собирая в единое целое отдельные части текста и наделяя их определенными коммуникативно-прагматическими смыслами.

При выявлении способов актуализации эгоцентрической прагматической перспективы в структуре текстов деловой коммуникации, к которым принадлежит взятый в настоящей статье в качестве примера тип текста «заявление о приеме на работу», нельзя забывать и то, что «Я» говорящего абсолютно во всех коммуникативно-речевых ситуациях не может существовать без проекции на другие «Я». Становясь субъектом деятельности, личность «встраивает» свой личный речевой опыт в социальный опыт, который она усваивает в меру своих речевых возможностей и способностей. Иными словами, речевая индивидуализация всегда происходит на фоне социального контекста, в котором каждая языковая личность имеет определенный социальный статус, то есть «соотносительное положение <...> в социальной системе, включающее права и обязанности и вытекающие отсюда взаимные ожидания поведения» [3, с. 5].

Так, в текстах деловой коммуникации — даже при персональном обозначении в их композиционно-речевой структуре автора высказывания — последний выступает, как правило, не только как частное лицо, решающее личные проблемы, но и как носитель типизированной социально-культурной роли (работодатель / претендент на определенную должность; руководитель / рядовой работник фирмы; вышестоящий / нижестоящий работник фирмы и др.), которая предписывает ему нормы, или социально устоявшиеся правила, речевого поведения и формулирования определенных видов текста.

Далее, при формулировании эгоцентрического текста в деловой коммуникации целевая установка его автора состоит, прежде всего, в том, чтобы адресат — как правило, конкретное лицо в случае немецкоязычного типа текста «заявление о приеме на работу» — понял его и помог ему решить жизненную и профессиональную проблему. Если автор не соблюдает при этом устоявшийся в общественном сознании некий стандарт речевого поведения, он оказывается в ситуации либо коммуникативной неудачи, либо даже коммуникативного конфликта, мешающего выполнению поставленной коммуникативно-прагматической цели. К формулированию заявления о приеме на работу в немецкой этнокультуре предъясвляется целый ряд подобных стандартных требований, поскольку оно принадлежит к документам, на основании которых принимается решение об удовлетворе-

нии профессиональных претензий человека, связанных с получением определенной должности. А эгоцентризм этого вида текста обусловлен его прагматикой (заявить о личных потребностях автора и быть одним из средств, способствующих их реализации), и семантикой — емко и, в то же время, кратко сообщая о субъективных и объективных обстоятельствах, способствующих реализации этой прагматической интенции адресанта.

Предполагаемый адресат (работодатель, член конкурсной комиссии и др.) должен получить из текста необходимую и исчерпывающую информацию о личных качествах, обстоятельствах биографии и профессиональных интересах автора, которые бы подходили для запрашиваемой должности. Поэтому со стороны адресанта текст заявления о приеме на работу по его содержанию и форме представляет собой своеобразную само-рекламу, где важно, с одной стороны, не преувеличить свои положительные качества и профессиональные способности, а с другой — не быть излишне скромным и кратким.

Структурно-семантическим центром, или «ядерной» языковой единицей, рассматриваемого типа текста является местоимение 1-го лица (нем. *ich*), которое можно считать «индексальным символом» [5, с. 230] эгоцентризма как такового. Неоднократное повторение этого местоимения в функции грамматического и прагматического субъекта в текстовой структуре заявления о приеме на работу и его дистрибутивные связи с другими элементами текста, на семантику и прагматику которых оно иррадиально воздействует, придавая и им эгоцентрический смысл, создают субъективно-оценочный «модус формулирования» целостного текстового высказывания [1, с. 175–189]. При этом предложения, в которых местоимение *ich* как грамматический субъект сочетается с перформативными глаголами (*sich bewerben, bitten* и др.), с модальными глаголами (*mögen, können, dürfen*), с глаголами ментальной и эмотивной семантики (*denken, glauben, sich freuen* и др.), выступают в функции «прагматических фокусов» текста.

Приведем примеры:

(1) *Sie suchen einen jüngeren Zeichner für die Ausführung von Bauzeichnungen. Ich **bewerbe mich um diese Stelle, weil ich <...>die entsprechenden Kenntnisse Fähigkeiten erarbeitet habe.*** [1] (S. 98)

(2) *Als gelernter Feinmechaniker **kann ich** Ihren beruflichen Anforderungen voll **entsprechen.*** (S. 102)

(3) *Sie suchen eine qualifizierte Fotolaborantin. **Ich glaube, Ihren Anforderungen vollgewachsen zu sein, und würde mich freuen, bei Ihnen arbeiten zu dürfen.*** (S. 86).

Отличительная семантико-функциональная характеристика местоимения 1-го лица в этом виде текста, как и, например, в деловой автобиографии, состоит в том, что прагматическая установка заявления о приеме на работу обуславливает некоторые изменения в его обычной контекстуальной семантике. Как известно, местоимение 1-го лица отличается «семантической уникальностью» [3, с. 136]: с ним связана «высшая степень индивидуализации, которая может быть достигнута средствами языка», не требующая никакой предварительно установленной референции, никакой пресуппозиции референции или существования [6, с. 165–166]. В отличие, например, от местоимения 3-го лица, всегда имеющего в тексте антецедент и принадлежащего поэтому к анафорическим местоимениям, местоимение 1-го лица относится к разряду дейктических слов, так как оно лишь указывает на (говорящее) лицо, редко обозначаемое в тексте прямой номинацией через имя собственное. Однако, в заявлении о приеме на работу полная официальная самономинация автора, подкрепляемая личной подписью, принадлежит к обязательным композиционно-смысловым позициям текста, обеспечивая тем самым референциальную проекцию местоимения 1-го лица и его коррелятов (в первую очередь, притяжательных местоимений) на личное имя заявителя.

Следующая контекстуальная черта типа текста «заявление о приеме на работу», релевантная для фокусируемой в нем эгоцентрической субъектной перспективы, заключается в запрограммированном мелиоративном характере семантики всех содержащихся в нем оценочных высказываний. Это обусловлено прагматической сосредоточенностью «Я» субъекта оценки на презентации собственных профессиональных или личностно-социальных характеристик как очевидных и бесспорных аргументов его приема на работу. Нередко для повышения степени достоверности мелиоративной оценки приводятся ссылки на соответствующие документы или мнения третьих лиц, использование которых нацелено на усиление персуазивного воздействия на работодателя:

(4) *Ich bin 23 Jahre alt, ledig, nicht ortsgebunden, **gesund und kräftig. An gutes und fleißiges Arbeiten bin ich gewöhnt.*** (S. 101)

(5) ***Aus den beigefügten Zeugnissen** ersehen Sie, dass ich mich in ein neues Aufgabengebiet **schnell und sicher** einarbeiten kann. **Fleiß, Umsicht und gutes Geschick** werden mir bescheinigt.* (S. 102)

(6) *Als 32jähriger bin ich **alt genug, gründliche Kenntnisse im Automobilhandel zu haben, jung genug, um noch viele Jahre für Sie erfolgreich arbeiten zu können.***

*Und falls ein Ausländer bei Ihnen kaufen will: ich spreche recht gut Englisch und auch ein bisschen Spanisch und Italienisch.* (S. 94)

Как уже отмечалось выше, речевые действия эгоцентрического субъекта текста заявления о приеме на работу всегда осуществляются в прагматической перспективе на конкретного адресата. Личное имя этого адресата, как правило, называется в начальной позиции текста — прямом обращении к нему (*Sehr geehrter Herr Flesch; Sehr geehrte Frau Doktor März* и др.). К широко используемым формам обращения принадлежит также стандартное немецкое деловое антропонимическое словосочетание „*Sehr geehrte Damen und Herren*“, выступающее в данном случае в роли метонимического обозначения работодателя. Названные виды обращений дейктически соотносятся с типичными для немецких заявлений о приеме на работу номинативными конструкциями типа: *Ihre Anzeige in ... vom ...; Ihre Anzeige in ... vom ...*, „*Grafiker von größerer Werbeagentur gesucht*“;

*Ihre Anzeige „Verkaufsrepräsentant“ in ... vom ...*, которые предваряют непосредственный текст заявления и эксплицируют его дискурсивную открытость.

Итак, анализ текстовых сигналов реализации эгоцентрической прагматической перспективы автора на примере даже одного типа текста, используемого в деловой коммуникации, позволяет сделать вывод о том, что эгоцентризм как параметр интерпретации текста приложим не только к литературно-художественным текстам, где он является имманентным символическим знаком авторской интроспекции и индивидуальной образности. Речевой эгоцентризм может служить ориентиром и при интерпретации текстов из иных сфер практической деятельности человека, так как позволяет обнаружить поддающиеся систематизации и научному описанию лингвостилистические сигналы, которые подтверждают прагматическую установку автора на выражение в структуре текста собственных (индивидуальных и социальных) потребностей и пристрастий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гончарова Е. А. Лингвостилистический аспект интерпретации эгоцентрических текстовых структур // *Stylistics and Kozhina / Stylistyka*. XIV.— Opole: Uniwersytet Opolski, 2015.— С. 175–189.
2. Карасик В. И. Язык социального статуса.— М.: Гнозис, 2002.— 333 с.
3. Падучева Е. В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью.— М.: Наука, 1985.— 275 с.
4. Современный словарь иностранных слов.— СПб: Дуэт, 1994.— 752 с.
5. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. Изд. 2-е.— М.: Либроком, 2010.— 336 с.
6. Степанов Ю. С. Имена. Предикаты. Предложения: Семиотическая грамматика.— М.: Наука, 1981.— 361 с.
7. Manekeller W. Die Bewerbung. Der moderne Ratgeber für Bewerbungsbrieife, Lebenslauf und Vorstellungsgespräche. Niederhausen: Falken-Verlag, 1991.

© Гончарова Евгения Александровна (eagor@rambler.ru). Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКСПРЕССИВНЫХ СРЕДСТВ И СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ БРИТАНСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ САЙТОВ)

**EXPRESSIVE MEANS AND STYLISTIC  
DEVICES USAGE FOR PERSUASION  
STRATEGIES REALIZATION  
(AS EXEMPLIFIED IN THE BRITISH  
EDUCATIONAL INSTITUTIONS  
WEBSITES)**

**E. Deberdeeva  
R. Pogromskaya  
M. Ryaboshapka**

*Summary.* This paper studies the ways how to implement the strategy of persuasion used on the websites of British educational institutions. The main attention is paid to the use of stylistic devices and expressive means of language at different levels. The research has revealed the frequent use of adjectives in comparative and superlative degrees; adjectives with a high positive connotation; words and expressions that emphasize the uniqueness of the educational institution and its education; set expressions; metaphors; preference of the most expressive lexical units in the synonymous series; use of abbreviated names; words that create an association with home, comfort, friendly atmosphere; repetitions; adverbs that act as word amplifiers; interrogative and imperative constructions; comparisons; alliteration and so on.

*Keywords:* strategies of persuasion, expressive and emotional language means, stylistic devices, educational sites of Britain.

**Дебердеева Елена Евгеньевна**

К. филол. н., Таганрогский институт имени А. П. Чехова  
(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»  
edeberdeeva@mail.ru

**Погромская Римма Константиновна**

Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»  
rimma.pogromskaya@bk.ru

**Рябошанка Мария Олеговна**

Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»  
riaboshapcka.maria@yandex.ru

*Аннотация.* В данной работе исследуются способы реализации стратегии убеждения, используемые на сайтах современных британских образовательных учреждений. Основное внимание уделяется использованию стилистических приемов и выразительных языковых средств различных уровней. В ходе исследования было выявлено частотное использование прилагательных в сравнительной и превосходной степени; прилагательных с ярко выраженной положительной коннотацией; слов и выражений, подчеркивающих уникальность учебного заведения и его образования; устойчивые выражения; метафоры; предпочтение наиболее экспрессивных лексических единиц из синонимического ряда; использование сокращенных названий; слов, создающих ассоциацию с родным домом, уютом, дружеской атмосферой; повторов; наречий, выступающих в функции слов-усилителей; вопросительных и повелительных конструкций; сравнений; аллитерации и прочее.

*Ключевые слова:* стратегии убеждения, экспрессивно-эмоциональные языковые средства, стилистические приемы, образовательные сайты Великобритании.

**Д**анное исследование посвящено проблеме использования экспрессивных средств и стилистических приемов английского языка, участвующих в реализации коммуникативных стратегий убеждения на современных образовательных сайтах Великобритании. В качестве материала исследования были использованы образовательные сайты различных учебных заведений Великобритании, среди которых Bootham School (Йорк) [5]; St Edmunds College of English (Bury St Edmunds) [7], The Institute of Education (Ирландия) [8], The London School of Journalism (Лондон) [9], Braintree College (Колчестер) [6] и другие.

К. Е. Калинин, рассматривая коммуникативные стратегии убеждения в англоязычном дискурсе, отмечает активное развитие в современном обществе процесса переосмысления функционального аспекта

языка, который «предстает в качестве инструмента речевого воздействия, осуществляющего управление коммуникативными процессами» [3]. То, каким образом отбор и использование языковых средств влияет на появление у индивидуального или коллективного адресата заданных автором установок, является предметом изучения различных ученых, включая психологов, исследующих стратегию планирования речи, мотивы, позволяющие получить представление о смысле высказывания; когнитологов, понимающих под речевыми стратегиями совокупность процедур над моделями мира коммуникантов; лингвистов, изучающих стратегии убеждения в контексте языкового варьирования; социологов, рассматривающих влияние речевых стратегий как социальных конвенций на отбор и структурирование компонентов высказывания; специалистов в области риторики, занима-

ющихся поиском эффективных способов убеждения уже более двух тысяч лет и т.д. Проблема определения универсальных основ эффективных стратегий общения, применимых к любой коммуникативной ситуации, продолжает оставаться актуальной задачей современной науки.

Что касается образовательных сайтов, коммуникативная стратегия убеждения строится прежде всего с учетом утилитарной направленности. Под такой стратегией мы понимаем совокупность действий адресанта, в качестве которого выступает образовательное учреждение, организованных с целью побуждения адресата, или потребителя (потенциального или реального) образовательных услуг, к приобретению этих услуг в связи с их пользой, удобством, выгодой и т.п. для последнего. В результате речевого воздействия на партнера по коммуникации с помощью образовательного сайта, как пишет А. Н. Баранов, в его модели мира, с одной стороны, модифицируются имеющиеся знания, а с другой, появляются новые [2, с. 12]. Для реализации этой цели авторами англоязычных образовательных сайтов используется как логическая аргументация, так богатый инструментарий эмоционально-экспрессивных средств и стилистических приемов.

По верному замечанию Н.В. Аванесовой, эмоциональность и экспрессивность речи являются категориями коммуникативной лингвистики, обладающими прагматической направленностью, поскольку они могут быть выявлены только с учетом коммуникативно-функционального аспекта значения языковых средств, формируемого субъектом речи по отношению как к адресату, так и к действительности [1, с. 6].

Категория эмоциональности выступает составной частью категории экспрессивности, придающей речи яркость и воздейственность путем особого использования лексических, фонетических, грамматических или стилистических средств и способствующего таким способом определенной оценке данного текста его получателем или влияющего на его эмоциональную сферу.

Широкий выбор образовательных услуг в современном британском обществе на всех уровнях образования создает высококонкурентную среду и необходимость как можно более эффективного воздействия на интернет-аудиторию с помощью вербальных и невербальных средств.

Тексты, представленные на англоязычных образовательных сайтах, являются разновидностью медиатекстов, которым присущ ряд характерных особенностей, отличающих их от печатных текстов, например:

- ◆ адресат не всегда может видеть публикацию целиком, и перед ним часто находится только список названий разделов и рубрик, скрытых от читателя и существующих отдельно друг от друга, каждый в своем информационном поле;
- ◆ читателю медиатекстов сложнее соотносить текст с другими публикациями, так как здесь объем сообщений значительно больше, чем в печатном варианте;
- ◆ на сайтах происходит постоянное обновление информации, поэтому многие тексты имеют «зыбкую» структуру;
- ◆ большее значение на сайтах имеют иллюстрации; ни одна напечатанная брошюра, представляющая информацию о том или ином учебном заведении, не в состоянии разместить иллюстрации к каждому материалу; сайт также позволяет просматривать и видеосюжеты; все это позволяет адресату интернет-публикаций составить свое впечатление о сообщаемой информации, исходя как из вербальных, так и невербальных средств;
- ◆ технические возможности сайтов позволяют адресату не только выбирать из представленных материалов наиболее значимые для себя, но и вести работу в интерактивном режиме, задавая вопросы или делаясь собственным мнением и т.д.

Исследователи отмечают значительное сближение художественного и документального в современном литературном процессе, что позволяет заявить о возникновении феномена «нового журнализма», предполагающего наличие документальной основы, подаваемой в форме художественного нарратива [4, с. 245]. Отметим и проникновение во внехудожественные формы речи (в нашем случае в письменную речь образовательных англоязычных сайтов, которую можно охарактеризовать как речь делового и публицистического характера) разнообразных эмоционально-экспрессивных элементов и стилистических приемов, свойственных в большей степени художественной речи.

Для реализации стратегии убеждения авторы образовательных британских сайтов активно используют прилагательные в сравнительной и превосходной степени: *to get the best, to build a better world, the highest standard, one of the best routes to modern journalism*, а также слова, выражающие максимальную степень чего-либо: *maximum potential, top quality learning*. Широкое распространение на сайтах получили и образные выражения, обладающие высокой степенью экспрессивности и воздействия на читателя: *to set young people on a road of lifelong flourishing, to be at the heart of the Bootham community*.

Частотное использование на сайтах слов и выражений, делающих акцент на уникальности образовательного учреждения: *unique, with an atmosphere all of its own, it is not a typical private school, sending more students to third-level colleges than any other school in Ireland, We do not teach 'media studies' — our students learn practical skills.*

Экспрессивно окрашенными, реализующими стратегию убеждения, выступают слоганы, размещенные, как правило, на главной странице сайтов, например: *What's inside matters most, Home away Home* с последующим приглашением узнать об учебном заведении больше (*Read more/Find out more*).

Воздейственная функция вербальных средств проявляется в частотном использовании прилагательных с ярко выраженной положительной коннотацией, формирующих образ успешного учебного заведения, создающего наиболее благоприятные условия для образовательной деятельности, гарантирующего высокие результаты в учебе и успех в дальнейшей жизни: *happy and thriving community, successful, adventurous and challenging children, happy and family atmosphere, creative teachers, exciting programme of activities, elegant buildings, perfect location, flexible timetables, advanced IT facilities, progressive learning solutions.*

Отмечено широкое использование наречий, выступающих в функции слов-усилителей: *extremely important, very seriously, mutually respectful learning relationship, increasingly popular, exceptionally wide subject choice.*

В русле реализации стратегии убеждения используются слова с противоположным значением в одном контексте, что создает семантический диссонанс, приводящий к эмоциональному эффекту: *Celebrating good food and balanced nutrition is something Bootham takes very seriously. Learn English in a small city with a big heart.*

Сокращенный вариант названия учебного заведения (например, вместо *Bootham School — Bootham*) снижает официальный стиль медиатекста, сближая его с разговорным стилем и таким образом создавая доверительно-дружескую атмосферу с читателем. *Homely and comfortable accommodation, warm and friendly environment, with family common sense, we welcome communication with students' families* — эти и подобные им многочисленные выражения, используемые на образовательных сайтах, инициируют в сознании читателя образ родного дома — теплого, доброго, с любимыми и любящими людьми. Создание подобных чувственно переживаемых ассоциативных связей в картине мира адресата, несомненно, способствует созданию более благоприятного имиджа образовательного учреждения.

Во многом эмоциональному комфорту читателя, его вовлеченности в деятельность образовательного учреждения, единения с ним способствуют и фразы, содержащие местоимение *we*, например: *We want you to be happy, we help you to achieve your goals, we will do our best, our teachers make us better* и др. Форма и стиль дружеского письма на главной странице сайта (например, сайта *The London School of Journalism*) как способ обращения к читателю сокращает дистанцию между учебным заведением и потенциальным пользователем его образовательных услуг и создает комфортную среду общения.

Широко используемые вопросительные конструкции, включая риторические вопросы, безусловно, настроены на установление диалога с читателями сайта, желание предугадать и удовлетворить их запросы и предпочтения, вызвать ответную реакцию, что также свидетельствует о реализации в тексте коммуникативной стратегии убеждения: *Perhaps you have a particular reason for studying? You may have an exam you would like to sit now or in the future? What are you looking for?* Повелительные предложения на сайтах учебных британских заведений также побуждают читателя к действиям в соответствии с установками авторов сайта, например: *Pick up your course.*

На образовательных англоязычных сайтах авторы активно прибегают к повтору как эффективному стилистическому приему, позволяющему выделить в тексте наиболее важную информацию, например:

- ◆ *an open community with honesty and trust*
- ◆ *a safe community where disagreements are resolved peacefully*
- ◆ *an inclusive community where no-one is discriminated against unfairly*
- ◆ *a confident community where the unique contribution of each individual is celebrated*
- ◆ *a thoughtful and forgiving community where we everyone takes responsibility for themselves and others.*

Сочетание в одной синтаксической конструкции лексем *we* и *everyone*, выступающих в функции подлежащего, усиливает интенсивность высказывания, а, следовательно, и воздействие на реципиента информации.

Фото с улыбающимися лицами учащихся, учителей, представителей администрации, выпускников; тщательный выбор цветового оформления сайта; разнообразие шрифтов, используемые для выделения наиболее важной информации вместе с вербальными средствами активно участвуют в реализации стратегии убеждения на образовательном сайте.

Для усиления воздействия на читателя заголовки в медиатексте часто приобретают вид заголовочного комплекса, становясь более информативным. Под заголовочным комплексом подразумевается более широкое понятие, которое может включать собственно заголовок, надзаголовок и подзаголовок, т.е. элементы, максимально «выдвинутые» по отношению к основному тексту публикации. Авторы сайта в заголовочных комплексах, особенно при обращении к потенциальным клиентам, часто избегают использования нейтральных слов и выражений, предпочитая выбирать из синонимического ряда слова с наибольшей экспрессивностью, например, вместо *appetizing* употребляя метафорическое *mouthwatering*, вместо *teach* — *nurture*, вместо *combine* — *juggle* и др., создающие у адресата более яркое образное восприятие представленной информации.

На синтаксическом уровне употребление сравнительной конструкции *as... as* также создает определенный экспрессивный фон, воздействующий на читателя: *Students at Bootham are nurtured outside the classroom as much as they are inside the classroom*. В данном случае, по нашему мнению, актуализируется такой компонент экспрессивности, как интенсивность, которая усиливает воздействие на читающего или слушающего, пытаясь его убедить в чем-либо. Н. В. Аванесова отмечает, что интенсивность связана с качественно-количественной оценкой и характеристикой обозначаемого словом явления или процесса [1, с. 6]. В приведенном выше примере сравнительный оборот используется авторами для усиления внимания читателя на факте отличной организации как классной, так и внеклассной деятельности.

Нередко создатели образовательных сайтов Великобритании для придания большей экспрессивности и воздейственности на читателя используют прием аллитерации, или сопоставление созвучных слов в одном семантическом контексте, например: *Learn English in England*.

Отметим, что авторы сайтов также употребляют прием интриги, заинтересовывая читателя и приглашая его познакомиться с последующей информацией, как, например, в следующем образном выражении: *All about Silent Letters....*

Как известно, функцию воздействия нередко приобретают нейтральные слова общего словаря, оказавшись в определенном контексте. Так, значительная побуждающая экспрессия заложена в слове *today* во фразах *Call us today*, *Book today*, призывающие адресата сообщения на образовательном сайте немедленно воспользоваться услугами учреждения, позвонив по указанным телефонам.

Таким образом, образовательные англоязычные сайты Великобритании для реализации коммуникативной стратегии убеждения используют разнообразные экспрессивно окрашенные языковые средства и стилистические приемы, позволяющие привлечь внимание читателя, создать благоприятную атмосферу общения, приближенную к домашней и дружеской, убедить в полезности и выгоды предлагаемых образовательных услуг, подчеркивая их уникальность, высокое качество, разнообразие.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесова Н. В. Эмоциональность и экспрессивность — категории коммуникативной лингвистики // Вестник Югорского государственного университета, 2010. — № 2(17). — С. 6. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnost-i-ekspressivnost-kategorii-kommunikativnoy-lingvistiki> (дата обращения: 28.09.2018)
2. Баранов А. Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): автореф. дис. ... доктора филол. наук. — Москва: Институт русского языка, 1990. — Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/lingvisticheskaya-teoriya-argumentatsii> (дата обращения: 27.09.2018)
3. Калинин К. Е. Коммуникативные стратегии убеждения в англоязычном политическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. — Нижний Новгород, 2009. — Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/kommunikativnye-strategii-ubezhdeniya-v-angloyazychnom-politicheskom-diskurse> (дата обращения 25.09.2018)
4. Несмелова О. О., Коновалова Ж. Г. Новый журнализм: Теоретические принципы и их художественное воплощение // Ученые записки Казанского университета, 2011. — Т. 153 (2). — С. 245–257. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyy-zhurnalizm-teoreticheskie-printsipy-i-ih-hudozhestvennoe-voploschenie> (дата обращения: 27.09.2018)
5. Bootham School. — Режим доступа: <https://www.boothamschool.com/> (дата обращения: 25.09.2018)
6. Braintree College. — Режим доступа: <https://www.colchester.ac.uk/about-us/campuses/braintree/> (дата обращения: 25.09.2018)
7. St Edmunds College of English. — Режим доступа: <https://www.burylanguageschool.co.uk/> (дата обращения: 25.09.2018)
8. The Institute of Education. — Режим доступа: <https://www.instituteofeducation.ie/> (дата обращения: 25.09.2018)
9. The London School of Journalism. — Режим доступа: <https://www.lsj.org/> (дата обращения: 25.09.2018)

© Дебердеева Елена Евгеньевна ( [edeberdeeva@mail.ru](mailto:edeberdeeva@mail.ru) ),

Погромская Римма Константиновна ( [rimga.pogromskaya@bk.ru](mailto:rimga.pogromskaya@bk.ru) ), Рябошапка Мария Олеговна ( [riaboshapka.maria@yandex.ru](mailto:riaboshapka.maria@yandex.ru) ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

## LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD IN MODERN CULTURAL LINGUISTICS

Z. Dzagova

*Summary.* This article deals with the study of linguistic picture of the world in lingvokulturologii. The study of the language paintings of different peoples is a new trend in Linguistics. Cultural studies to date is in line with the most urgent trends of philological and lingvodidakticheskikh Sciences, where various aspects of the researched national cultural specificities of language. The question entity language picture of the world, especially its formation, functions, problems of studying the relationship of language and culture, and concept.

*Keywords:* cultural studies, linguistic worldview, concept.

**Дзагова Залина Владимировна**

Соискатель, Кабардино-Балкарский Государственный

Университет

*lilian\_hhh@mail.ru*

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются изучение языковой картины мира в лингвокультурологии. Изучение языковой картины разных народов является новым направлением в лингвистике. На сегодняшний день лингвокультурология находится в русле актуальнейшей тенденции филологических и лингводидактических наук, где исследуются различные аспекты национально-культурной специфики языка. Вопрос сущности языковой картины мира, особенности ее формирования, функции, проблемы изучения взаимоотношения языка и культуры, и концепт.

*Ключевые слова:* лингвокультурология, языковая картина мира, концепт.

**В**ажной составляющей лингвокультурологии является языковая картина мира. Каждый язык имеет свою картину мира, и каждый человек вынужден организовывать содержание высказывания в соответствии с данной картиной. Языковая картина мира, исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности.

Понятие языковой картины мира восходит к идеям В. фон Гумбольдта и неогумбольдтианцев о внутренней форме языка, с одной стороны, и к идеям американской этнолингвистики, в частности так называемой гипотезе лингвистической относительности Сепира — Уорфа, — с другой [6]. Особенности языковой картины мира и ее природа обусловлены языком, так как именно язык является важнейшим способом формирования и знаний человека об окружающем мире. Человек познает окружающий мир и результаты этого познания отражаются в слове. Совокупность этих знаний, выражающихся в языковой форме, и есть языковая картина мира, которую также называют «языковой промежуточный мир», «языковая репрезентация мира», «языковая модель мира»

Фразеологизмы играют значимую роль в создании языковой картины мира. Они — «зеркало жизни нации». Значения ФЕ тесно переплетаются с фоновыми знаниями, с опытом человека, с традициями определенного народа, говорящего на данном языке. ФЕ приписывают объектам признаки, которые ассоциируются с картиной мира, подразумевают целую дескриптивную ситуацию

(текст), оценивают ее, выражают к ней отношение. Самым значимым признаком языковой картины мира, создаваемой фразеологизмами, В.А. Маслова называет антропоцентричность. Значение целого ряда базовых слов и ФЕ сформировалось на основе антропоцентрического понимания мира — голова колонны, горлышко бутылки, ножка стола, прибрать к рукам, палец о палец не ударить, на каждом шагу и др. Такие номинативные единицы создают культурно-национальную картину мира, в которой отражаются история, традиции, обычаи и поведение людей, их отношение к миру и друг к другу [7]

Лингвокультурология — это комплексная научная дисциплина, которая исследует взаимодействующую взаимосвязанность языка и культуры в процессе их функционирования. Она изучает национально-культурную семантику языковых единиц во всей полноте их содержания, в степени, максимально приближенной к их пониманию носителями данного языка и данной культуры.

Объект исследования лингвокультурологии — взаимодействие языка, который передает культурную информацию, и человека, который создает эту культуру с помощью языка; предмет исследования — часть объекта в виде языковых единиц, обобщающих результаты человеческого сознания, запечатленных в легендах, мифах, фольклорных и религиозных дискурсах. Целью лингвокультурологии является изучение способов, которыми язык воплощает, хранит и передает культуру.

Язык, культура и этнос неразрывно связаны между собой. При этом язык, являясь главной формой отражения

и выражения этнической культуры, служит важнейшим орудием познания духовной культуры нации. Язык есть ценнейший источник формирования и проявления ментальности народа, через него культура сохраняется и передается другим поколениям. Взаимосвязь языка и культуры является неразрывной и многообразной. Их взаимоотношения следует рассматривать как отношения части и целого. Естественный язык — и компонент культуры, и ее орудие.

Лингвокультурный концепт — это условная ментальная единица, культурно маркированная и имеющая языковое выражение, приоритетная характеристика которой эксплицирована наличием в ее содержании аксиологического компонента.

По выбору материала исследования в лингвокультурологии наблюдается несколько направлений изучения концептов. А. Вежбицкая использует «ключевые культурные концепты», обнаруживая национально-культурную специфику через семантические примитивы на материале неблизкородственных языков.

Преимущественно одноязычный анализ концептосферы языка представлен, например, в проекте «Логический анализ языка», студии Т.В. Булыгиной и А.Д. Шмелева. Их исследования прекрасно раскрывают сущность концептосферы русского языка [3].

На наш взгляд, нет достаточных оснований причислять к культурным концептам лишь те объекты, которые обладают ярко выраженной национально-культурной спецификой. Только широкий подход к пониманию культурного концепта позволит не только развивать теорию взаимосвязи мышления, сознания, культуры и языка, но и приблизиться к когнитивно-дискурсивным тайнам порождения национально-культурного компонента в семантике языкового знака. Только в единстве лингвокультурологических и когнитивно-семиологических методик может быть решена проблема полномасштабного моделирования языковой картины мира, а также выявления тех механизмов, которые определяют ее этнокультурное своеобразие.

Языковая картина мира формирует отношение человека к миру (природе, животным, самому себе как элементу мира). Она определяет нормы поведения человека в мире и влияет на его отношение к окружающему миру. Каждый язык отражает определенный способ восприятия и организации мира. Выражаемые в нем значения складываются в определенную единую систему взглядов, которая становится обязательной для всех носителей данного языка.

Таким образом, роль языка состоит не только в передаче сообщения, но также и во внутренней организации

того, что подлежит данной передаче. Возникает как бы «пространство значений», т.е. закрепленные в языке знания о мире, куда вплетается этнокультурный опыт конкретной языковой общности. Формируется мир говорящих на данном языке, т.е. языковая картина мира как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике [4].

Термин «картина мира» (КМ) появился в конце XIX — начале XX в. Одним из первых его употребил немецкий физик Герман Герц применительно к физической картине мира, трактуемой им как «совокупность внутренних образов внешних предметов, из которых логическим путем можно получать сведения относительно поведения этих предметов» [4]. Примерно с середины XX в. это понятие стало широко применяться в филологических исследованиях. Под КМ, как правило, имеется в виду образ или, а точнее, система образов, формирующая некое особое представление о действительности.

Картина мира — это то, как мы воспринимаем мир и себя в нем, это отражение окружающих нас явлений в сознании, это результат нашего взаимодействия с окружающим миром. В.А. Маслова называет КМ «одним из фундаментальных понятий, описывающих человеческое бытие» [7].

В последнее время особое значение придается изучению этнических картин мира. Это связано, прежде всего, с происходящими в мире геополитическими процессами. Глобализация и связанная с ней возрастающая политическая и культурная унификация не только не ослабили, а наоборот, укрепили интерес к этнокультурам, к чертам, которые в своей совокупности образуют мировоззрение, представление о мире, объединяющее членов того или иного лингвокультурного сообщества и выделяющее его среди других.

Таким образом, исследования, связанные с этническими картинами мира, приобретают особую актуальность. Язык, являясь неотъемлемой частью культуры и одним из ее основных орудий, играет огромную роль как в выражении, так и в формировании этнической картины мира.

Язык является конститутивным признаком человека и этноса в целом. Он тесно связан с культурой: он происходит из нее и выражает ее. Более того, язык является орудием создания, развития и хранения культуры (в виде текстов) и вместе с тем — ее частью. На основе этой идеи на рубеже тысячелетий возникает новая наука — лингвокультурология.

Исследование языковой картины мира ведется в двух направлениях, с одной стороны, на основании

семантического анализа лексики определенного языка производится реконструкция цельной системы представлений, отраженной в данном языке, с другой стороны, исследуются отдельные характерные для данного языка (лингвоспецифичные) концепты, обладающие двумя свойствами: они являются «ключевыми» для данной культуры (в том смысле, что дают «ключ» к ее пониманию) и одновременно соответствующие слова плохо переводятся на другие языки: переводной эквивалент либо вообще, либо такой эквивалент в принципе имеется, но он не содержит именно тех компонентов значения, которые являются для данного слова специфичными.

За каждой конкретной языковой общностью закреплена своя уникальная языковая картина мира. Ее первостепенными составляющими являются такие понятия, как «народ», «этнос», «нация», все то, что мы относим к общекультурному достоянию, все то, что сплавливает людей и определяет принадлежность к той или иной группе людей. Языковая картина мира создает однородность языковой сущности, способствуя закреплению языкового и культурного своеобразия в видении мира и его обозначения средствами языка.

Как каждый язык, так и каждая культура, имеет в своем распоряжении специфический аппарат символов, свойственных тому, или иному культурному обществу. Таким образом, в неразрывной связи находятся язык и мышление, язык и поведение, язык и культура. И не только язык и мышление, но и язык и культура становятся неразрывным целым. Тем самым язык превращается в средство передачи сведений об окружающем мире, приспособляемое или уже приспособленное говорящим к определенным коммуникативным целям. Языковая картина мира (мир, представленный средствами языка) предполагает установление различий. Однако язык не только различает, но и отождествляет, что в свою очередь позволяет искать и находить в различных ЯКМ универсальное и этнически специфичное. Особенности каждого из них выявляются при сопоставлении разных лингвокультур [2]

Сложность решения проблемы «язык — культура — сознание» объясняется разногласиями исследователей в отношении самих понятий «язык», «культура» и «сознание». Кроме того, проблема взаимосвязи языка и культуры во многом связана с поиском универсального и специфического в восприятии действительности носителями различных лингвокультурных традиций. Одним из аспектов такого исследования является сопоставительный анализ концептов на материале разнотипных языков, что не может не способствовать выявлению этнических особенностей менталитета различных народов.

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой при сравнительном изучении языков и культур вскрываются их наиболее существенные особенности. Именно сопоставление родного языка и «своей» культуры с другим языком и с «чужой» культурой помогает обратить внимание на их непохожесть на твою «собственную» культуру, предлагая новое осмысление окружающего тебя мира — снимается иллюзия единственно возможного видения мира, обогащая и расширяя собственное мировидение и мироощущение. По определению В.Г. Гака, сравнительное описание форм языков вскрывает существующие в каждом языке словарные пробелы, «белые пятна» на семантической карте языка, незаметные изнутри, например, человеку, владеющему только одним языком [5].

С позиций лингвокультурологии нас интересуют только те концепты, которые характеризуют специфику культуры как совокупности человеческих достижений во всех сферах жизни. Когда речь идет об этнических и социальных разновидностях культуры, то единицами системы специфических форм поведения и деятельности, ценностно насыщенных паттернов мировосприятия, выступают культурные концепты.

Таким образом, роль языка состоит не только в передаче сообщения, но также и во внутренней организации того, что подлежит данной передаче. Возникает как бы «пространство значений», т.е. закреплённые в языке знания о мире, куда вплетается национально-культурный опыт конкретной языковой общности. Формируется мир говорящих на данном языке, т.е. языковая картина мира как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике.

На современном этапе развития лингвистики когнитивный подход к изучению языка открывает широкие перспективы определённого способа восприятия и организации окружающего нас мира: исследования «от семантики единиц к концепту наиболее надёжен; анализ языковых средств позволяет наиболее простым и надёжным способом выявить признаки концептов и моделировать концепт».

Возможность исследования языков в контрастивном аспекте через призму новых парадигм знаний выявляет различные способы концептуализации окружающего нас мира: восприятие и организацию «своего» и «чужого» видения мира. Преимущество когнитивного подхода в изучении языка и культуры в контрастивном плане, по нашему мнению, имеет огромный потенциал и может явиться благоприятной почвой для разработки новых методик и процедур анализа, новых ориентаций проводимых исследований языка, направленных на поиски выявлений и объяснений для изучаемых в этих исследованиях фактов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Е. Ю. Лингвокультурная составляющая современного политического процесса: Автореф. — Н. Новгород, 2003.
2. Бижева З. Х. Адыгская языковая картина мира. Нальчик: Эльбрус, 2000. 128 с.
3. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры, 1999. 780 с.
4. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / Й. Л. Вайсгербер. — М.: УРСС Эдиториал, 2004. — 232 с.
5. Гак В. Г. Языковые преобразования. — М., 1998
6. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем./Общ. ред. Г. В. Рамишвили; Послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. — М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. — 400с.
7. Лосев А. Ф. Бытие. Имя. Космос. — М.: Мысль, 1993. — 958 с.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание. — М., 1975. 5. Маслова В. А. Лингвокультурология. — М., 2001.
9. Телия В. Н. Русская фразеология. — М., 1996



Кабардино-Балкарский Государственный Университет

## ОТРАЖЕНИЕ ИСХОДНЫХ И ФАКТИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ ОРИЕНТАЦИОННЫХ МЕТАФОР В БРИТАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ЗА 2012–2017 ГОДЫ

### REPRESENTATION OF TRADITIONAL AND ACTUAL MEANINGS OF ORIENTATIONAL METAPHORS IN BRITISH POLITICAL DISCOURSE DURING 2012–2017

*I. Kurbanov  
P. Dubin*

*Summary.* The present article researches connection between the metaphor and the way of people's thinking. It studies orientational metaphors used in British political discourse during 2012–2017 by means of cognitive analysis and shows realization of their traditional and actual meanings in a real text.

*Keywords:* cognitive science, orientational metaphor, political discourse, sphere of concepts, space relations, concept.

**Курбанов Ибрагим Алиевич**

*К.филол.н., профессор, Сургутский государственный университет*

*ibragimkurbanov@mail.ru*

**Дубин Павел Павлович**

*Аспирант, Сургутский государственный университет*

*duba39@yandex.ru*

*Аннотация.* В данной статье рассматривается связь метафоры и человеческого мышления. При помощи когнитивного анализа исследованы примеры ориентационных метафор в британском политическом дискурсе 2012–2017 годов, а также показано реализация их исходных и фактических значений в живом тексте.

*Ключевые слова:* когнитивная наука, ориентационная метафора, политический дискурс, концептосфера, пространственные отношения, концепт.

**Т**айна метафоры привлекала к себе крупнейших мыслителей — от Аристотеля до Руссо и Гегеля и далее до Э. Кассирера, Х. Ортеги-и-Гассета и многих других. О метафоре написано множество работ. О ней высказывались не только ученые, но и сами ее творцы — писатели, поэты, художники, кинематографисты. Нет критика, который не имел бы собственного мнения о природе и эстетической ценности метафоры.

Изучение метафоры традиционно, но было бы неверно думать, что оно поддерживается только силой традиции. Напротив, оно становится все более интенсивным и быстро расширяется, захватывая разные области знания — философию, логику, психологию, психоанализ, герменевтику, литературоведение, литературную критику, теорию изящных искусств, семиотику, риторику, лингвистическую философию, разные школы лингвистики. Интерес к метафоре способствовал взаимодействию названных направлений научной мысли, их идейной консолидации, следствием которой стало формирование когнитивной науки, занятой исследованием разных сторон человеческого сознания.

Рождение когнитивной лингвистики официально провозглашено весной 1989 года в Дуйсбурге на симпозиуме, организованном Рене Дирвеном и другими европейскими учеными. На этом симпозиуме было запланировано создание Международной ассоциации

когнитивной лингвистики, издание журнала «Когнитивная лингвистика» и серии монографий «Исследования по когнитивной лингвистике». В первом номере журнала «Когнитивная лингвистика» его главный редактор Дирк Герэртс так определил задачи нового лингвистического направления — исследование языка как средства организации, обработки и передачи информации. При этом когнитивная лингвистика опирается на изучение концептуальной и эмпирической (основанной на опыте человека) базы языковых категорий и понятий. Языковые формы изучаются не сами по себе, автономно, а с позиций того, как они отражают определенное видение мира человеком и способы его концептуализации в языке, общие принципы категоризации и механизмы обработки информации, с точки зрения того, как в них отражается весь познавательный опыт человека, а также влияние окружающей среды [1, с. 5].

В последние десятилетия центр тяжести в изучении метафоры переместился из филологии (риторики, стилистики, литературной критики), в которой превалировали анализ и оценка поэтической метафоры, в область изучения практической речи и в те сферы, которые обращены к мышлению, познанию и сознанию, к концептуальным системам и, наконец, к моделированию искусственного интеллекта. В метафоре стали видеть ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально-специфического видения мира,

но и его универсального образа. Метафора тем самым укрепила связь с логикой, с одной стороны, и мифологией — с другой.

Это привело к размыванию границ самого концепта метафоры: метафорой стали называть любой способ косвенного и образного выражения смысла, бытующий в художественном тексте и в изобразительных искусствах — живописи, кинематографе, театре. Меньше стали обращать внимание и на различие между метафорой, используемой в качестве номинативного приема, и собственно метафорой, сдвигавшей представление о разных классах объектов. Метафора как техника и метафора как идеология во многих исследованиях анализируются совместно.

Зарубежные лингвисты Дж. Лакофф и М. Джонсон были первыми, кто связали понятие «концепт» и понятие «метафора» в рамках когнитивной лингвистики.

Для большинства людей метафора является инструментом поэтического воображения и риторических излишеств — частью какого-то особенного, а не повседневного языка. Более того, метафора обычно рассматривается как собственно языковая характеристика, связанная скорее со словами, чем с мышлением и деятельностью. По этой причине множество людей считает, что они прекрасно обходятся без метафор. Вопреки этому мнению мы обнаружили, что метафора пронизывает нашу повседневную жизнь, причем не только язык, но и мышление и деятельность. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична.

Концепты, которые управляют нашим мышлением, — не просто порождения ума. Они влияют на нашу повседневную деятельность, вплоть до самых тривиальных деталей. Наши концепты структурируют наши ощущения, поведение, наше отношение к другим людям. Тем самым наша концептуальная система играет центральную роль в определении реалий повседневной жизни. Если мы правы, предполагая, что наша концептуальная система в значительной степени метафорична, тогда то, как мы думаем, то, что узнаем из опыта, и то, что мы делаем ежедневно, имеет самое непосредственное отношение к метафоре [4, с. 25].

Тем не менее, российские ученые также отмечают важность изучения метафор в когнитивной лингвистике, придавая этому понятию ключевое значение. В своей работе «Русская метафора: очерк семиотической теории» В. П. Московин приводит к определяющему области наших непосредственных интересов выводу о том, что каждый век отмечен только ему присущими метафорами, которые он использует для выражения своих

идеалов. Исходя из этого, представители когнитивной лингвистики стали видеть в метафоре ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально-специфического видения мира, но и его универсального образа [5, с. 115].

Концепты места, предмета и пространства примечательны в целом ряде отношений. Во-первых, различны способы их языковой объективации: в то время как концепты места и предмета образуют концептуальные основания такой части речи, как существительное, концепт пространства, формируя основу предлогов и некоторых других частиц, получает в языке широкое отражение и на других уровнях существования языка и в разных классах языковых явлений. Во-вторых, указанные понятия вряд ли могут считаться равноценными: понятия пространства и субстанции (предмета, материи) входят в число главных категорий бытия, притом понятие пространства рассматривается как основная форма существования материи. Наконец, само определение изучаемых концептов зависит от того, в каком ракурсе мы их рассматриваем — собственно языковом, когда хотим дать им дефиниции как отдельным словам, или же концептуальном, когда стремимся разъяснить, каким оперативным единицам нашего сознания или же ментальным в нем репрезентациям они соответствуют [3, с. 84].

Человек ставит себя в центр мироздания. Во всех языках наименования частей тела используются для обозначения направлений или местоположения частей предметов. Например, «голова» — верх, верхняя часть предмета или его передняя часть: голова колонны, поезда. *Сердце* часто символизируют с серединой позицией, что, впрочем, подтверждается и этимологией слова *середина*, *посреди*. *Внутри* этимологически связано со словом *утроба*. От слова *ноги* произошло *подножье*. Части тела являются мерой: *локоть*, *палец*, *стопа*; расстоянием: *выше на голову*, *глаза в глаза*, *на полкорпуса*.

Лексемы, используемые для обозначений умственных способностей человека, также используются для обозначения пространственных понятий, в частности меры. Слово “*dimension*” восходит к корням, изначально обозначавшим «соображать, оценивать». Обозначения расстояния часто связаны с действиями, осуществляемыми человеком: *в двух часах езды*, *в пяти минутах ходьбы*. Пространственные значения нередко восходят к наименованиям предметов, созданных человеком или замеченных им: «*иголка*, *ось*» — центр; «*пояс*» — зона [2, с. 128–129].

Учитывая вышесказанное, мы подходим к одному из центральных понятий нашего исследования: ориентационной метафоре. Ориентационные метафоры (или

Верх	Низ
счастье	грусть
хорошее	плохое
высокий статус	низкий статус
добродетель	порок
больше	меньше
Право	Лево
справедливость	неравенство
правда	ложь
порядок	беззаконие
Спереди	Сзади
лидерство/развитие	отставание/деградация
будущее	прошлое

пространственные) — это метафоры, связывающие пространственно-временные концепты и придающие им определенную коннотацию.

Ученые-лингвисты наделяют пространственные оппозиции следующим рядом концептосфер, которые мы характеризуем в нашей работе, как исходные: см. таблицу.

С помощью анализа выявленных примеров, убедимся на практике в совпадении или конфронтации исходных и фактических значений ориентационных метафор в британском политическом дискурсе.

Первая речь, которую мы рассмотрим в рамках данной статьи, касается социального неравенства в мире. В 2015 году она была произнесена Эдом Милибэндом, лидером Лейбористской партии в отставке [6]:

1. *“...ministers will need to prove it and to square the circle with the government’s proposals for deficit reduction.”*

На первый взгляд в данном примере ориентационная метафора с пространственным значением «низ», выраженная лексемой “reduction”, примыкая к отрицательной коннотации слова “deficit”, функционирует в рамках нескольких концептуальных полей, таких как «плохо» и «меньше». По логике, корреляция выше обозначенных полей должна реализовывать положительную семантику сообщения. Убедившись в ходе анализа, что ориентационные метафоры сильно подвержены влиянию контекста, следует посмотреть на примеры ниже.

2. *“...as well as making those at the bottom suffer so much of the brunt of deficit reduction.”*

В данном примере выражено пространственное значение «низ». Ориентационная метафора представ-

лена лексемой “at the bottom” и передает концепт неравенства, бедности, низкого социального статуса. Социальная основа концепта устанавливается эмпирически: недостаток власти и упадок ориентированы вниз, в то время как хорошее материальное положение направлено вверх. Обоснованиями могут послужить такие фразеологизмы как «сливки общества», «из грязи в князи» и ориентационные метафоры «на дне/на вершине социальной лестницы». В добавление к этому, мы видим развертывание реализации концептов, представленных в предыдущем примере. На этом этапе все еще может казаться странным употребление политиком таких негативно-маркированных частей речи, как “to suffer” и “the brunt”, ведь, как было сказано, «сокращение дефицита бюджета» должно реализовываться в рамках положительной семантики. Раскрытие смысла происходит дальше по контексту.

3. *“Can ‘one nation’ really be consistent with making those on welfare shoulder £12bn of the burden of deficit reduction and those at the top nothing at all?”*

Исследовав это предложение, мы видим, что пространственное значение «верх», выраженное ориентационной метафорой “at the top”, несет в себе идею прогресса, успешности и состоятельности в жизни, выступая прямой конфронтацией предыдущему примеру. Следовательно, по ним можно проследить согласованность между традиционным и действительным значениями концептов ориентационных метафор оппозиции «верх-низ». Однако больше всего нас интересует завершение воплощения идеи, которая была заложена в сознании реципиента 2 примера назад. Из предоставленного контекста, становится понятно, что сокращение дефицита бюджета падет на плечи тех, кто находится на государственном обеспечении, не задев при этом тех, кто обладает высоким социальным статусом и доходом. Вот так разворачивается реализация целого сценария употребления ориентационных метафор в 3-х примерах под-

ряд, создавая определенный сюжет. Это может сигнализировать о точной выверенности политических речей, заложенного в них послания и метафорического образа.

В речи Н. Герберта под названием "What's gone wrong with the rights" от 27 ноября 2012 года можно выделить такие метафоры, как [7]:

4. *"Rights viewed in this way can become instruments of aggression."*

5. *"...human rights have become an object of opprobrium, not acclaim."*

Поместив ориентационную метафору с позицией «право» в определенный контекст, можно стать свидетелем полярного изменения исходного значения выражаемого концепта. В первом случае, выход за рамки ассоциативного поля происходит за счет отрицательной лексики "aggression". Традиционно хорошие концепты могут поменять вектор своей направленности, если станут зависимыми от негативно-маркированных лексем, а также в случае отрицания положительных значений, например, "not acclaim".

Очередным материалом для анализа выступит речь Т. Мэй от 18 января 2017 года, касающаяся отношений Великобритании и Европейского союза [8]:

6. *"These are our objectives for the negotiation ahead..."*

Интересный пример реализации ориентационной метафоры с пространственным значением «спереди» показан в данном случае. Необычно отсутствие семантического сдвига в положительную или отрицательную сторону, что может говорить о деперсонализации, тем

самым, предоставляя реципиенту самому определить оттенок значения сообщения адресата.

7. *"From space exploration to clean energy to medical technologies, Britain will remain at the forefront of collective endeavours..."*

Политический дискурс имеет много общего с соревнованиями и спортом в целом. Подобно последнему, в политике есть свои гонки, бега, победители и проигравшие. Поэтому наличие ориентационных метафор с пространственным значением «спереди», которое реализовано в данном случае с помощью сочетания "at the forefront", должно зафиксировать в человеческом сознании образ Великобритании как лидера на мировой арене.

Представленный анализ выделенных примеров показал высокое влияние контекста и окружающей лексики на результирующее значение примененной метафоры. Не всегда наблюдалось совпадение традиционных значений ориентационных метафор с реальными значениями в живом тексте. Иногда прослеживалась конфронтация таких значений или нейтрализация исходной семантики. Более того, нами было выделено несколько концептосфер ориентационных метафор, которые не входили в таблицу традиционных значений. Это может сигнализировать о невероятной сложности и гибкости строения человеческого сознания, а также о многих еще не исследованных областях когнитивистики, новой и перспективной сферы научных исследований.

Данная статья призвана продолжить развитие формирующихся ответов на главные лингвистические вопросы и стать частью большого когнитивного исследования в междисциплинарном представлении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. Изд. 2-е, стер. — 123 с.
2. Гак В. Г. Пространство вне пространства // Логический анализ языка. Языки пространств. М.: Языки русской культуры, 2000. — С. 127–135.
3. Кубрякова Е. С. О понятиях места, предмета и пространства // Логический анализ языка. Языки пространств. М.: Языки русской культуры, 2000. — С. 84–92.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 256 с.
5. Московин В. П. Русская метафора: очерк семиотической теории. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2006. — 184 с.
6. Веб-сайт английского ежедневного издания The Guardian. — URL: <https://www.theguardian.com/international>
7. Официальный веб-сайт Николаса Герберта, представителя Консервативной партии. — URL: <http://www.nickherbert.com>
8. Веб-сайт британской общенациональной телерадиовещательной организации BBC. — URL: <http://www.bbc.com/news>

© Курбанов Ибрагим Алиевич ( [ibragimkurbanov@mail.ru](mailto:ibragimkurbanov@mail.ru) ), Дубин Павел Павлович ( [duba39@yandex.ru](mailto:duba39@yandex.ru) ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## КРАТКОЕ РАССУЖДЕНИЕ О НЕКОТОРЫХ ТОЧКАХ ЗРЕНИЯ В ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА А.В. ФЁДОРОВА

### SOME VIEWS ON THE TRANSLATION THEORY OF FEDOROV

Lu Chi

*Summary.* Andrey Fedorov (1906–1997) is one of the outstanding representatives of the Soviet school of translation studies. He first introduced the concept of translation theory, which systematically sets out the linguistic theory of translation. Fedorov substantiates his approach from the point of view of the essence of translation, the basis of translation, translation techniques and diversity of translation. This article examines some aspects of Fedorov's translation theory, for example: the essence of translation, translation unit and translation methods.

*Keywords:* Fedorov; «Fundamentals of the General theory of translation»; linguistics; translation theory.

Лу Чи

Аспирант,

Шанхайский Университет Иностранных Языков

luchi617@126.com

*Аннотация.* Андрей Венедиктович Фёдоров (1906–1997) является одним из выдающихся представителей советской школы переводоведения. Он впервые представил концепцию теории перевода, в которой систематически изложена лингвистическая теория. Свой подход Фёдоров обосновывает с точки зрения сущности перевода, основы перевода, переводческих приёмов и многообразия перевода. Данная статья рассматривает некоторые аспекты теории перевода Фёдорова, например: сущность перевода, единицу перевода и методы перевода.

*Ключевые слова:* Фёдоров; Основы общей теории перевода; лингвистика; теория перевода.

**П**еревод представляет собой сложное и многоаспектное явление, требующее теоретических знаний. Одним из основоположников лингвистической теории перевода является Андрей Венедиктович Фёдоров. По мнению Фёдорова, перевод — это и процесс перевода, и результат этого процесса [4, с. 13–19]. Учёным сформулирована основная задача теории перевода, которая заключается в том, чтобы обобщать законы перевода, предоставить переводчикам конкретные методологические основы для процесса перевода [4, с. 19–23]. Кроме того, Фёдоров представляет некоторые методы перевода: транскрипция, калькирование, трансформация, добавление и опущение. Разновидность перевода зависит от принадлежности переводимого текста к той или иной жанровой категории. Фёдоров обнаруживает, что лингвистические подходы не могут решить все проблемы, возникающие в процессе перевода. В связи с этим в его концепции учитывается точка зрения литературной школы, так как «в современное время сотрудничают все науки» [1, с. 46]. При этом учёный всегда подчёркивает важную роль языка в переводческой деятельности. Следует в полной мере использовать языковые средства для углубленного анализа переводимого текста. В данной статье раскрывается несколько аспектов теории перевода Фёдорова и выявляется роль его теории для практики перевода.

Любое строение предмета должно базироваться на сильных теоретических основаниях. Для того чтобы заложить фундамент для изучения теории перевода

и располагать эффективными подходами для практики перевода, необходимо рассмотреть результаты предшествующих исследователей.

В изучении процесса перевода с точки зрения лингвистики, Фёдоров использует языковедческие основы теории. Он излагает своё мнение с двух позиций: с одной стороны, по его мнению, перевод и язык неразрывно связаны друг с другом, поэтому исследование перевода неизбежно требует анализ языков и сопоставление различия и сходства между ними. С другой стороны, он применяет некоторые идеи Маркса и Энгельса, касающиеся переводоведения. Например, «Язык — это прямая реальность мышления, будь то мысли или язык, которые сами не могут быть независимыми, представляют собой особое королевство, и они просто воплощение реальной жизни» [4, с. 228]. Таким образом, можно сказать, что исследование Фёдорова основано на анализе использования языка.

Перевод — практическая деятельность человеческого общества, цель которой — верно и полно выразить средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка. Истоки переводческой деятельности можно отследить до тысячи лет назад, когда возникали первые контакты между народами с различными языками, посредником которых выступал перевод. Без перевода люди не могут общаться друг с другом. Непонимание носителей другого языка образует барьер для общения.

Фёдоров пишет, что термин «перевод» обозначает: 1) процесс, совершающийся в форме психического акта и состоящий в том, что речевое произведение (текст или устное высказывание), возникшее на одном — исходном — языке (ИЯ), пересоздается на другом — переводящем — языке (ПЯ); 2) результат этого процесса, т.е. новое речевое произведение (текст или устное высказывание) на ПЯ [4, с. 13]. В пути исследовании перевода, суть перевода всегда занимает очень важное место. У Мао Дуна был более корректный и всеобъемлющий аргумент в отношении перевода и художественного перевода: «верный перевод с конкретного языка является минимальным требованием для перевода» [2, с. 9]. На наш взгляд, различные определения перевода не только отражают различные отношения учёных к переводу, но также отражают их требования к способности переводчика. Например, если определять перевод с точки зрения языкознания, то переводчик, несомненно, должен иметь лингвистические знания и способность сравнивать системы двух языков, в том числе их специфические особенности. Если рассматривать перевод с художественной точки зрения, то надо делать упор на творчество и эстетическую ценность перевода.

В первую очередь, Фёдоров изложил два основных правила перевода. Во-первых, перевод должен познать читателя, который не понимает исходный язык, как можно ближе с информацией, содержащейся в оригинале. Во-вторых, перевод должен верно и точно выражать полное содержание исходного текста. Учёный считал, что задача теории перевода — «проследить закономерности в соотношении между подлинником и переводом, обобщать в свете научных данных выводы из наблюдений над отдельными частными случаями перевода и опосредованно способствовать переводческой практике, которая могла бы черпать в ней доводы и доказательства в поисках нужных средств выражения и в пользу определённого решения конкретных задач» [4, с. 19]. Кроме того, он выдвигает максимально научные обобщения для того, чтобы помогать переводчикам в поисках целенаправленных выражений в практике перевода и аргументов для решения конкретных проблем.

В конечном итоге, целью создания теории является решение практических проблем. Таким образом, основание теории перевода должно быть ориентировано на конкретные вопросы, возникающие в процессе перевода, на обобщение и систематизацию принципов практики перевода. По мере того, как расширяются масштабы и увеличиваются типы переводческой деятельности, точки зрения в теории перевода так же расширяются. Тем не менее, рассматриваемая теория перевода основывается на том, что перевод считается фокусом теории перевода. Теория перевода, которая служит переводческой деятельности, никогда не отрывается от практики перевода.

Определение единицы перевода является результатом анализа в фактическом использовании языковой единицы, так что единицы перевода являются относительно фрагментами. А на самом деле, они являются относительно полными информацией. Фёдоров считает, что перевод является разнообразным и существует в динамическом изменении [4, с. 134]. Слова, словосочетания, предложения, а также весь текст не могут рассматриваться как постоянная единица перевода. Выбор единицы перевода основывается на конкретном анализе контекста. Одно слово в оригинале может соответствовать нескольким словам в ПЯ или наоборот несколько слов в оригинале соответствуют одному слову в ПЯ. Таким образом контекст играет очень важную роль в процессе перевода.

Понимание единицы перевода должно быть относительно гибким и динамичным. Если точки зрения различаются, единицы перевода могут измениться. Мы считаем, что выбор единицы перевода зависит от грамматики, семантики, прагматики и риторики. Различия в грамматической системе двух языков влияют на выбор типа предложения в процессе перевода. Семантические факторы имеют важную роль в содержательном аспекте единиц перевода. С точки зрения прагматики, реальный фон, на котором разворачивается картина жизни другого народа, цель автора, контекст и индивидуально-авторские черты в тексте, все эти факторы должны учитываться в процессе перевода.

Перевод — продукт, полученный после того, как текст переведён с одного языка на другой. В качестве результата такого процесса перевод никогда не является копией оригинала. Успешность перевода зависит от того, насколько цель перевода достигнута. После образования текста перевода переводчикам необходимо корректировать и поправлять текст перевода для полного соответствия подлиннику, чтобы лучше реализовать установленную цель [3, с. 59]. Таким образом, риторический фактор тоже ключевой фактор, который необходимо учитывать при выборе единицы перевода. Такой выбор должен обеспечить эстетизацию перевода, а также сохранять художественную ценность оригинала.

Существуют ряды специфических методов перевода: транскрипция, калькирование, трансформация, добавление, опущение и др. Конкретный выбор между методами перевода или комплексное использование методов перевода зависит от конкретных ситуаций. В теории перевода все методы используются для решения реальных проблем, связанных с переводом, в то время как эти практические вопросы тесно связаны с языковой структурой оригинала и перевода. На самом деле, разница между практикой перевода и целью идеального перевода — это единственная разница между оригиналом и пе-

реводом. Методы перевода — это лишь средство для выполнения и получения перевода. Их конечная цель заключается в том, чтобы обеспечивать и повышать качество текста перевода. В процессе перевода знания теории перевода и практический опыт переводчика также играют ключевую роль.

Изучение теории перевода Фёдоровым начато с художественного перевода. Попытка дать языковедческую базу для практики перевода сделала исследователя

основоположником лингвистической теории перевода. Именно лингвистический подход приводит автора к объективной диагностике полноценности перевода, которая означает исчерпывающую передачу смыслового содержания оригинала и полноценное функционально-стилистическое соответствие ему. Кроме того, в его теории учтены некоторые аспекты художественной школы теории перевода. Таким образом, лингвистическая теория перевода имеет большое значение не только для теоретиков, но и для переводчиков-практиков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ху Гуминь. «Переводная теория советских переводчиков» [Z]. Ху Бэй: Издательство Вуханского университета, 2016:46.
2. Мэн Гохуа. «Переводческое определение» [J]. Газеты Институт иностранных языков, 1991(4):69~73.
3. Ян Шичжан. «Исследование перевода русских тестов на китайский язык: обзор и перспекция» [J]. Русский язык в Китае, 2010(2):56–60+44
4. Фёдоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). [M]. М. Высшая школа, 2002.

© Лу Чи (luchi617@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Шанхай

## ОБРАЗ СЕМЬИ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ХАКАССКИХ БИЛИНГВОВ И МОНОЛИНГВОВ

### THE IMAGE OF THE FAMILY IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF KHAKASS BILINGUALS AND MONOLINGUALS

*K. Pokoiakova*

*Summary.* The article is devoted to the study of the peculiarities of associative perception of the word-stimulus family by the Khakass bilinguals who are fluent in both Khakass and Russian languages, and the Khakass monolinguals, who speak only Russian. The analysis is made on the basis of comparative analysis of the materials of a free associative experiment and data from associative dictionaries. The high importance of the family in the linguistic consciousness of both groups is expressed in the similarity of associative concepts of love and care. The presence of negative associations is a common feature of the associative fields of Khakass and Russian monolinguals.

*Keywords:* language consciousness, family, associative field, associative experiment, bilinguals, monolinguals.

**Покаякова Карина Александровна**

*К. филол. н., м. н. с., ФГБОУ ВО «Хакасский  
государственный университет им. Н. Ф. Катанова»  
(Абакан)  
karina\_p.84@mail.ru*

*Аннотация.* В статье проводится исследование особенностей ассоциативно-го восприятия слова-стимула семья хакасами, свободно владеющими родным и русским языками, и хакасами, владеющих только русским языком. Анализ проведен на основе сопоставительного анализа материалов свободного ассоциативного эксперимента с привлечением данных ассоциативных словарей. Высокая значимость семьи в языковом сознании обеих групп выражается в общности ассоциативных представлений о любви и заботе. Наличие отрицательных реакций является характерной общей чертой содержания ассоциативных полей хакасских и русских монолингвов.

*Ключевые слова:* языковое сознание, образ семьи, ассоциативное поле, ассоциативный эксперимент, билингвы, монолингвы.

**В**ажнейшую ценность духовной культуры человечества составляет семья, которая развивается в виде совокупности различных представлений и образов, обусловленных динамикой историко-социального развития родственных связей. Семья находится в центре изучения многих гуманитарных наук, таких как психология, социология, философия и др. Комплексное исследование семьи проводится также и с позиции лингвистики, где всё большую актуальность приобретают исследования, направленные на изучение образа семьи в языковом сознании носителей разных языков с использованием психолингвистических методов [1, 2].

В трактовке Московской психолингвистической школы под *языковым сознанием* (далее ЯС) принято понимать совокупность образов сознания, овнешняемых языковыми средствами: отдельными лексемами, словосочетаниями, фразеологизмами, текстами, ассоциативными полями и ассоциативными тезаурусами как совокупностью этих полей [3, с. 3]. В данном определении четко очерчены формы и средства овнешнения ЯС, отражающие активные коммуникативные средства и чувственные знания, создающие образ мира. «Эти знания в виде образов сознания ... используются коммуникантами для построения мыслей при кодировании и декодировании речевых сообщений» [4, с. 7].

В данной статье, во-первых, предпринимается попытка выявления особенностей психолингвистического восприятия образа семьи двух групп хакасских респондентов — билингвов и монолингвов. Во-вторых, проводится анализ на предмет наличия черт сходства и различия в контактных лингвокультурах — хакасской и русской — на материале сформированных ассоциативных полей «семья».

Как отмечает Т. Г. Боргоякова, исследования ЯС с привлечением в качестве респондентов билингвов, владеющих родным языком, и русскоязычных монолингвов, утративших его в результате языкового смещения, выявили изменения в образах сознания второй группы. Их ЯС включает заимствования из русского образа мира при лишь частичном сохранении отдельных фрагментов хакасского образа мира. Поэтому так важно изучать константы и трансформации в содержании и структуре хакасского ЯС, обусловленные заметным сокращением количества активных хакасско-русских билингвов [5, с. 51].

Материал для нашего исследования был получен в результате проведения свободного ассоциативного эксперимента (далее САЭ) методом письменного опроса, проведенного с хакасскими и русскими респондентами, представителями различных социальных, возрастных и профессиональных групп в период с 2015 по 2017 гг.

Диаграмма 1



САЭ является одним из признанных и эффективных способов исследования языкового сознания, поскольку не только позволяет изучить «различные связи между словами и механизмами вербальной памяти», но и «является инструментом овнешнения образов сознания носителей разных языков» [6, с. 104].

Методика свободного ассоциативного эксперимента с регистрацией первого ответа относится к основным инструментам формирования ассоциативных полей (далее АП). Их совокупность составляет содержание ассоциативных словарей и тезаурусов, которые являются своеобразной «моделью сознания человека». Она представляет собой «набор правил оперирования знаниями (вербальными и невербальными значениями) о культуре», в результате которого у пользователя словаря формируется «представление о фрагменте образа мира определенной культуры» [7, с. 235].

В нашем эксперименте приняли участие 3 группы испытуемых в возрасте от 16 до 75 лет: 1) 200 хакасов, свободно владеющих родным и русским языками («XP-1»); 2) 180 хакасов, владеющих только русским языком («XP-2»); 3) 200 русских респондентов (группа «PP»). Репрезентативность выборки была также обеспечена привлечением сельского и городского населения Республики Хакасия.

Для анализа данных САЭ был использован метод семантического гештальта Ю. Н. Караулова, апробированный в психолингвистике. Он позволил рассмотреть «ассоциативное поле как единицу знаний о мире, со-

относя его строение с отраженной в нем структурой реальности» и выявить семантические зоны, объединяющие «типичные для данного языкового сознания признаки предмета или понятия, соответствующего стимула» [8, с. 77]. Применение гештальтного подхода для структурирования реакций позволяет «упорядочить многообразие отдельных явлений в сознании» в виде комплексных, целостных функциональных структур [9, с. 78].

По итогам уточнения смысловой и лексико-грамматической дифференциации ассоциативных полей, полученных по материалам САЭ, были выявлены следующие семантические зоны:

- ◆ Кто (персоналии): имена собственные, нарицательные существительные, номинирующие человека; личные местоимения.
- ◆ Какой (признаки): прилагательные и неличные местоимения.
- ◆ Что (предмет): конкретные и абстрактные нарицательные существительные, обозначающие предметы; названия животных (зоонимы), названия растений (фитонимы).
- ◆ Делать (действия): глаголы и глагольные словосочетания.
- ◆ Это: именные словосочетания.

Полученная структура ассоциативного поля стимула «семья» состоит из 5 семантических зон (далее СЗ).

Рейтинг распределения ассоциаций по СЗ в ассоциативном поле «семья» демонстрирует наибольшее коли-

Таблица 1. Соотношение положительных и отрицательных реакций в АП «семья»

	XP-1	XP-2	PP
«+»	36%	43%	42%
«-»	0%	10%	9%
нейтральные	64%	47%	49%

Таблица 2. Рейтинг совпадений ассоциаций на стимул «семья»

XP 1 и PP	11 слов из 145 слов	7,5% совпадений
XP 1 и XP 2	15 слов из 137 слов	11% совпадений
XP 2 и PP	30 слов из 152 слов	20% совпадений

чество СЗ (5) у группы XP-2, которые включают СЗ «Действия», отсутствующую в двух других группах.

У групп XP-2 и PP самой частотной оказалась СЗ «Предмет» (48% и 59% соответственно). На втором месте у данных групп находится СЗ «Персоналии» (24% и 23%), далее следуют СЗ «Признаки» (19% и 15% соответственно) и СЗ «Это» (7% и 3%). У группы XP-1 наиболее высокую наполняемость имеет СЗ «Персоналии» — 48%. СЗ «Признаки» находится на втором месте с показателем 37%, далее следуют СЗ «Реалии» — 11% и СЗ «Это» — 4%.

В данной статье мы рассмотрим семантические зоны «Персоналии», «Предмет» и «Признаки», отличающиеся высокой частотностью у трёх групп респондентов.

В семантической зоне «Персоналии» у группы XP-1 ведущим ассоциатом оказывается *иче* 'мама' (18 реакций)<sup>1</sup>, а у XP-2 и PP — слово-реакция *дети* (12 и 19 реакций соответственно). Стоит отметить, что доля ассоциации *иче* у группы XP-1 намного превышает количество аналогичной ассоциации у группы XP-2 (1), а в группе PP — данная ассоциация отсутствует вовсе. Высокая частотность этой реакции у хакасских билингвов несомненно свидетельствует о высоком социальном статусе и значимости матери в хакасском ЯС.

В целом, все три группы респондентов указывают на нуклеарную семью, включающую родителей (*мать/отца*) и детей. У группы XP-1 подобные реакции более частотны и разнообразны: *паба* 'отец' (9), *паба-иче* 'родители' (5), *пала* 'ребёнок' (3), *пала-парха* 'дети' (1) и т.д. Кроме того, хакасская семья также наполнена ближайшими родственниками: *туганнар* 'родственники' (3), *туңмам* 'мой младший(-ая) брат (сестра)' (3), *харындас* 'брат' (3) и др. Это подтверждает уже существующие в психолингвистике выводы о важности для хакасского этноса семьи и родственников [8, с. 113].

<sup>1</sup> Здесь и далее в скобках приводится количество реакций.

Семантическая зона «Предмет» представлена самой частотной ассоциацией *хыныс/любовь* у хакасских-билингвов (9), реакцией *счастье* — у хакасских-монолингвов (10) и ассоциацией *дом* — у PP (19). В целом СЗ «предмет» указывает на связь семьи с *домом, заботой, любовью, счастьем, теплом* и т.д.

Проведенный анализ содержания ассоциативных полей также показал, что современная семья переживает определенный кризис, проявляющийся как в разводе родителей, так и в целом в разладе отношений между людьми в браке: реакции *разлад, развод, рабство и др.* у групп XP-2 и PP.

В семантической зоне «Признаки» для всех трех групп респондентов слова-реакции *ынаг/дружная* по частотности занимают первое место (15 реакций у XP-1, 10 — у XP-2, 6 — у PP). Превалируют положительные описательные определения семьи (*счастливая/часкалыг, крепкая, сплоченная*). Состав семьи больше в группе XP-1 (*тёрт кизи* 'четыре человека', *көн кизи* 'много людей'), тогда как XP-2 указывают на *трех человек*. Семья предстает в образе большой (*улуз* 'большая' (10), *чоон* 'огромная' (5) и обязательно имеющей принадлежность (чаще самому респонденту): *миниң/моя*. Для респондентов групп XP-2 и PP семья бывает *неполной и бездетной*.

Далее рассмотрим соотношение доли положительных и отрицательных реакций в АП «семья» (см. таблицу 1).

Как видно из таблицы 1, более высокий процент отрицательных образов, связанных со стимульным словом «семья», выявлен у групп хакасских билингвов и русских: 10% и 9% соответственно.

Проведенный анализ совпадений ассоциативных реакций на стимульное слово *семья* показал, что наибольшее количество совпадений выявлено при сравнении ассоциаций у XP-2 и PP — 25% (*дети, родители*

ли, дом, счастье, любовь и др.) (см. таблицу 2). Далее идет процент совпадений в группах ХР-1 и ХР-2 ~ < 11% (дети, мама, дружная, дом, сильная и др.), что говорит о близости языковых сознаний хакасов, свободно владеющих родным языком, и хакасов, слабо или не владеющих родным языком. Наименьшее количество совпадений обнаруживается в группах ХР-1 и РР (7%).

Таким образом, сравнительный анализ ассоциативного поля «семья» в языковом сознании хакасских билингвов, хакасских монолингвов и русских респондентов позволил сделать следующие выводы:

1. Общность АП «семья» в трёх группах респондентов включает номинацию *родители* и *дети*; универсальные

представления о *счастье, любви, защите, тепле*; более 1/3 позитивных реакций.

2. Специфика АП «семья» заключается в:

- ◆ более высокой степени общности реакций у хакасских монолингвов с русскими по сравнению с хакасскими билингвами (более чем в 2 раза). К общим особенностям, к примеру, можно отнести наличие отрицательных реакций, свидетельствующих об определенных трудностях в хакасской и русской семье: *развод, разлад, мука, рабство и т. д.*;
- ◆ сохранении этнокультурных констант традиционного мировоззрения в АП хакасских билингвов, в котором наивысшей ценностью является целостность семьи и рода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Грибач С. В. Образ семьи в языковом сознании русских: гендерный аспект: дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 252 с.
2. Баландина Е. С. Динамика образа семьи в языковом сознании носителей разных культур: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск., 2013. 234 с.
3. Тарасов Е. Ф. Языковое сознание — перспективы исследования (предисловие) // Языковое сознание: содержание и функционирование: XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации: тезисы докладов, 1–3 июня 2000 г., Москва / Гл. ред. Е. Ф. Тарасов. М.: Институт языкознания РАН и МГЛУ, 2000. С. 3–4.
4. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сб. ст. / Отв. ред. Н. В. Уфимцева. М.: ИЯ РАН, 1996. С. 7–22.
5. Боргоякова Т. Г. Человек и его социальное пространство в хакасском языковом сознании // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований (Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology). 2017. Вып. 3 (17). С. 50–57.
6. Уфимцева Н. В. Языковое сознание как отображение этносоциокультурной реальности // Вопросы психолингвистики. М., 2003. № 1. С. 102–111.
7. Уфимцева Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность. М., Калуга: Институт языкознания РАН (ИП Шилин И. В.), 2011. 252 с.
8. Боргоякова А. П. Образ мира в языковом сознании этноса (Хакасы. Русские. Англичане). М.: Изд-во «Советский писатель», 2003. 152 с.
9. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.

© Покоякова Карина Александровна (karina\_p.84@mail.ru). Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова

# СТРУКТУРНАЯ СХЕМА «КТО ДЕЛАЕТ ЧТО» КАК РЕПРЕЗЕНТАНТ СИНТАКСИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА «АГЕНС ВОЗДЕЙСТВУЕТ НА ОБЪЕКТ» (НА ПРИМЕРЕ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА)

**STRUCTURAL SCHEME OF «WHO DOES WHAT» AS A REPRESENTANT OF THE SYNTACTIC CONCEPT OF «AGENT ACTS ON OBJECT» (FOR EXAMPLE, THE SPEECH OF YOUNGER PUPILS)**

**L. Poturaeva  
E. Tarasenko**

*Summary.* This article is an attempt to describe the structural scheme of a simple sentence, representing the syntactic concept as a fragment of the language picture of the world. On the example of the speech of the younger student it is possible to reveal the component composition, lexical content and features of speech modifications of the structural scheme of the sentence with predicates of mental activity. As a result of the analysis of the structural scheme «who does what» we can talk about the cognitive characteristics of the syntactic concept «agent affects the object».

*Keywords:* Junior schoolboy, language picture of the world, syntactic concept, structural scheme of sentence, predicates of mental activity cognitive trait.

**Потураева Любовь Николаевна**

*К.филол.н., доцент, Таганрогский институт имени А. П. Чехова*  
poturaevaln@gmail.com

**Тарасенко Елена Валентиновна**

*К.филол.н., доцент, Таганрогский институт имени А. П. Чехова*  
tarasenkoev@mail.ru

*Аннотация.* Данная статья является попыткой описать структурную схему простого предложения, репрезентирующую синтаксический концепт как фрагмент языковой картины мира. На примере речи младшего школьника представляется возможным раскрыть компонентный состав, лексическое наполнение и особенности речевых модификаций структурной схемы предложения с предикатами психической деятельности. В результате проведенного анализа структурной схемы «кто делает что» можно говорить о когнитивных признаках синтаксического концепта «агенса воздействует на объект».

*Ключевые слова:* младший школьник, языковая картина мира, синтаксический концепт, структурная схема предложения, предикаты психической деятельности, когнитивный признак.

Одной из особенностей языкознания конца XX в. явилось стремление изучать предложение и слово в их неразрывной связи. Такой подход позволил лингвистике по-новому поставить вопрос о семантике в синтаксисе вообще и о семантике предложения и его элементов в частности. С другой стороны, предложение включали в число номинативных средств языка на правах знака-сообщения, что позволяло рассматривать его в одном ряду с такими единицами номинации, как слово, словосочетание и фразеологизм.

Авторам монографии «Синтаксические концепты русского простого предложения» Г. А. Волохиной и З. Д. Поповой [2] удалось применить весь предыдущий опыт и выдвинуть новый подход к систематизации простых предложений русского языка в опоре на идеи когнитивной лингвистики. За основу объединения структурных схем простого предложения (ССПП) в единое синтаксическое поле авторы приняли категорию синтаксического концепта и установили определенные системные отношения между синтаксическими структурами.

Синтаксические концепты позволяют представить языковым кодом схематические отношения языка мысли, а затем уже с помощью синтаксических средств репрезентировать знания носителя языка.

Все синтаксические построения, по мнению Г. А. Волохиной и З. Д. Поповой, имеют свою знаковую природу и свои означаемые синтаксические концепты [2].

Знаками синтаксических концептов, представленных в семантическом пространстве языка, являются ССПП. Через ССПП, выделенные по принципу их информативной достаточности, ученые определили состав синтаксических концептов современного языка и обнаружили тенденции развития новых концептов.

ССПП — знаки разных видов отношений между сущностями, устанавливаемые мыслящими людьми. Именно виды отношений, по мнению Г. А. Волохиной и З. Д. Поповой, осмысленные и классифицированные человеком, и являются синтаксическими концептами, стоящими

за ССПП, обладающих позиционной схемой. Пропозиция состоит из отдельных компонентов смысла — актантов и ситуантов — и отношений между ними. В данной пропозиции, как подчеркивают авторы, нет никакой формальной структуры. Это чисто смысловой концептуальный набор компонентов, которые говорящий стремится вербализовать [2, с. 4–5].

Типовые синтаксические структуры, которые отражают в концептосфере человека связи и отношения явлений и объектов реальной действительности, — это, по мнению Г.А. Волохиной, З.Д. Поповой, и есть синтаксические концепты: «бытие объекта», «бытие признака объекта», «инобытие объекта», «самостоятельное перемещение агенса», «агенса воздействует на объект», «речемыслительная деятельность человека», «пациенс претерпевает состояние», «небытие объекта» [2].

Особенно наглядно речевая индивидуальность проявляется в текстах ребенка, где индивидуальное начало обусловлено степенью владения системой языка, его нормой и узусом. Поэтому объектом нашего исследования является синтаксический концепт «агенса воздействует на объект» в речи младшего школьника.

Предметом исследования являются предикаты психической деятельности, рассмотренные в монографии Л.М. Васильева [1], так как, во-первых, они выражают сферу психических процессов, которые являются ведущими в этот период жизни младшего школьника, и, во-вторых, отсутствуют работы, в которых бы данные глаголы анализировались с точки зрения реализации детьми этого возраста их сочетаемостного потенциала и ассоциативных связей в позиции предиката предложения.

Концепт «агенса воздействует на объект» находится в центре внимания как синтаксистов, так и лексикологов. Разнообразие воздействия агенса на объект общеизвестно. Ребенок младшего школьного возраста четко представляет, что объект можно изготовить, уничтожить, изменить его свойства, а также можно перемещать в пространстве. «Можно также производить и разные операции с мыслительными концептами, а такие операции тоже есть действия», — пишет Ю.С. Степанов [3, с. 208]. Это положение подтверждается использованием в речи младшего школьника простых неосложненных предложений в составе сложных, бессубъектных конструкций высказывания типа «кто делает что», реализующих концепт «агенса воздействует на объект»: *Ирина Михайловна задала на дом отрывок из романа «Война и мир»; Его недавно выписали из больницы* и др.

Для описания психической деятельности человека ученик начальной школы использует ССПП «кто делает

что» и ее речевыми модификациями «кто воспринимает что», «кто изменяет кого», «кто интересуется чем» и т.д.

В схеме «кто воспринимает что» естественно используются глаголы восприятия. Ребенок получает зрительные, обонятельные образы, какую-то информацию посредством органов чувств: *Ночью там мы видим луну; Если он [щенок] дома/ то сразу бежит к моим ногам/ и нюхает мои сумку/ портфель/ и сменку//; Мы ходили почти каждый день/ и поэтому белки/ как только слышали наш запах/ сразу со всех ног бежали к нам//.* Та же схема используется в предложении письменной речи: *Вышел Ваня/ и видит: на краю лужи сидят незнакомые птички*, где позиция объекта выражена придаточным в бессоюзном сложном предложении.

В 4-м классе, например, в изложении младший школьник использует односоставное предложение — определенно-личное: *Рассмотрим глаголы обуть и разуть*, где, как известно, переносные значения глаголов схемы не меняют, т.е. пропозиция «интеллектуальная деятельность» выражается вариантом структурной схемы «(кто) воспринимает что». Таким образом, предложение с предикатом зрительного восприятия имплицитно соответствует предложению с предикатом знания.

В схеме «кто воспринимает что» употребляется глагол *чувствовать*. «На основе сочетания «чувствовать себя» сложился фразеологизм, в котором части уже не вполне самостоятельны, хотя это еще не глагол с постфиксом *-ся*, но уже и не просто глагол *чувствовать*», — считают Г.А. Волохина и З.Д. Попова [2, с. 122]. Так, второклассник описывает свои ощущения в сочинении «Если бы я был волшебником...» в определенно-личном предложении: *Ястребом себя чувствуешь, когда колдуешь*.

В той же ССПП используется глагол ощущения: *Автобус/ которым мы туда ехали/ я переносил еще нормально//*, репрезентирующий внутренний мир ребенка, который моделируется по образцу внешнего, материального мира, где основным источником психологической лексики является лексика «физическая», используемая во вторичных, метафоричных смыслах.

Обнаруживаются позиционные варианты ситуации «агенса изменяет объект». При описании изменения физиологических состояний человека достаточно активны конструкции, агенса которых мыслится как «некое оно», какая-то неизвестная сила, которая не обозначается словами. Ее действие изображается глаголом 3-го лица и глаголом прошедшего времени среднего рода. Так, в речи ученика возникает безличное предложение: *Когда ехал из Ставрополя/ меня так сильно/ укачало/ что мне пришлось/ во время/ когда я рвал/ даже под-*

*мысль пол//*, которое соответствует ССПП «что изменяет кого», где отсутствие субъекта объясняется семантикой безличного глагола *укачать*.

В схеме «кто удивляется» находим описание эмоционального состояния человека: *Если я ее прошу объяснить новую тему/ она читает мне то /что написано в учебнике/ потом удивляется/ как я этого не понял//; Ванятка так и ахнул: «Воробы!», а также вариант ССПП «что удивляет кого»: Их [тени облаков] движение удивляет и завораживает.*

В высказываниях об эмоциональном отношении ребенка к объекту используются ССПП «кто делает что», которые имеют перформативный смысл, потому что они произносятся в качестве непосредственной реакции на событие. Например, *Я очень люблю футбол//; Соседи наши/ очень любят эту собаку//, Я тоже очень люблю компьютеры/ так что хочу заниматься компьютерной инженерией//; Отец любит уравнения//.*

Количество глаголов эмоционального отношения в устной речи младшего школьника, обозначающих проявление любви, привязанности, склонности, с возрастом увеличивается. При этом меняются объекты привязанности, так как расширяется диапазон интересов языковой личности в процессе ее становления. В письменных текстах зафиксирована неполная речевая реализация схемы «кто любит что делать», где роль объекта выполняет инфинитив. Например: *Я очень люблю наблюдать за богатством подводного мира.*

В высказываниях речи во 2-м классе носитель состояния (реципиент) — это, как правило, 3-е лицо: *соседи, дедушка, Володя*, а в 4-м — он сам: *я*. Первоначально он стремится дать окружающим оценку (*Володя обзывается; Соседи любят нашу собаку*). Затем при осуществлении учебной или какой-либо другой деятельности формируются такие собственные чувства, как удовлетворение, любознательность, восхищение (*Я люблю менять рисунки на рабочем столе; Я люблю смотреть все виды спорта; Я люблю нырять и наблюдать за богатством подводного мира*).

В речи младшего школьника в той же схеме «кто делает что» есть описание эмоциональных состояний человека, которое также принимает вариант пассивных конструкций: *Со всеми девочками у меня хорошие отношения/ но есть Володя Стеценко/ который постоянно обзывается//; или ССПП «кто радуется (успокаивается)»: Мне пришлось около полудня не двигаться/ чтобы она успокоилась и слезла//; Белки прыгали возле нас/ потому что очень радовались//.* В таких высказываниях обычно постфикс глагола *-ся* указывает на самостоятельность действия агенса, т.е. отсутствие

объекта компенсируется значением самих предикатов *радоваться* — «испытывать радость» и *успокоиться* — «становиться спокойным».

Ситуация «агенса создает объект» вербализуется в вводной конструкции в устной речи ученика 2-го класса: *Во-первых/ потому что получаю хорошие оценки/ это доставляет радость/ и во-вторых/ я могу общаться с друзьями//*, где субъект представлен событием, которое именуется словом *это*, т.е. позиция «кто» занята неодушевленным существительным, следовательно, «переносные значения глаголов не уводят схему высказывания в другой концепт. Схема получает вид “что несет что”» [2, с. 104].

ССПП «кто интересуется чем» возникла в обычной агенсивно-объектной схеме, но затем получила автономное существование для обозначения концепта «положительное эмоциональное отношение агенса к некоторому объекту» [2, с. 128]. В речи младшего школьника эта схема характеризуется приобретением знаний в процессе мыслительной и волевой деятельности. Данная пропозиция реализуется в простом предложении во 2-м классе: *Кроме футбола я еще занимаюсь английским//*, и в определенно-личном предложении в 4-м классе: *По телевизору люблю смотреть/ все виды спорта/ а занимаюсь только футболом//.*

Для выражения желания субъектива употребляется ССПП «кто хочет чего». Иногда позиция объекта, выраженная одной словоформой, оказывается недостаточной для того, чтобы раскрыть тему модально-волевого состояния. В этих случаях младший школьник прибегает к реализации семы «чего» придаточной предикативной частью: *Двое хотят, чтобы классный руководитель не узнал; Пожелаю, чтобы «Спартак» участвовал и победил в лиге чемпионов.*

Частица *бы* при инфинитиве снимает сему категоричности и часто вносит сему желательности: *Я хотел бы увидеть статую Свободы*. Здесь и в следующих примерах особенностью схемы является вариант «кто хочет делать что»: *Кто хочет посмотреть на веселое представление кукол; А папа пытается<sup>1</sup> мне приводить примеры.*

Итак, синтаксический концепт «агенса воздействует на объект» в речи младшего школьника представлен типовыми пропозициями, отражающими его языковую картину мира. Интерес вызывает также и то, что во 2-м классе количественный состав предложений с предикатами психической деятельности в речи младшего школьника преобладает, вероятно, потому, что начальная фаза

<sup>1</sup> Пытаться — «стремиться, хотеть сделать что-то».

учебного процесса и, соответственно, «новая» роль ученика накладывают отпечаток на грамматическое и смысловое содержание высказываний. Вместе с тем устная речь спонтанная, а значит — не лишенная экспрессии. Следовательно, синтаксический концепт «агенса воздействует на объект» является специальным синтаксическим концептом для выражения психической деятельности изучаемой языковой личности.

Любая структурная схема, выступающая знаком синтаксического концепта, способна актуализировать

какие-либо когнитивные признаки. В результате проведенного анализа структурной схемы «кто делает что» с предикатами «психической деятельности» можно говорить о таких признаках концепта «агенса воздействует на объект», как субъективность, т.е. из множества объектов реальной действительности младший школьник произвольно выбирает и оценивает тот объект, который осмысливается как предмет жизнедеятельности; экспрессивность, т.е. психологическое состояние младшего школьника в качестве реакции на положение дел.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев Л. М. Семантика русского глагола / Л. М. Васильев. М., 1981. 184 с.
2. Волохина Г. А., Попова З. Д. Синтаксические концепты русского простого предложения. Воронеж, 2003. 196 с.
3. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. М.: Академический проект, 2004. 991 с.

© Потураева Любовь Николаевна ( poturaevaln@gmail.com ), Тарасенко Елена Валентиновна ( tarasenkoev@mail.ru ).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

## POLITICAL DISCOURSE: TO THE CONCEPT DEFINITION

*N. Ravochkin*

*Summary.* In this paper, the author attempts to define political discourse for philological science as one of the most researched today in the framework of interdisciplinary approaches. The appeal to the unity of "language-politics" is being made. Modern approaches to understanding the object of research within the framework of domestic political linguistics are analyzed. The contribution of each direction is noted. In accordance with the logic of work, the main characteristics and structural components of the phenomenon under study are presented. Necessary clarifications and clarifications are given. In conclusion, the author defines political discourse as a contextually determined language component of political practice.

*Keywords:* discourse, language, politics, political linguistics, author, addressee.

**Равочкин Никита Николаевич**

*К.ф.н., доцент, Кемеровский государственный  
сельскохозяйственный институт  
nickravochkin@mail.ru*

*Аннотация.* В настоящей работе автор предпринимает попытку дать определение политического дискурса для филологической науки как одной из наиболее исследуемых сегодня в рамках междисциплинарных подходов. Производится обращение к единству «язык-политика». Проанализированы современные подходы к пониманию объекта исследования в рамках отечественной политической лингвистики. Отмечен вклад каждого направления. В соответствии с логикой работы приведены основные характеристики и структурные компоненты исследуемого феномена. Даются необходимые пояснения и уточнения. В заключение автор определяет политический дискурс как контекстуально детерминированную языковую составляющую политической практики.

*Ключевые слова:* дискурс, язык, политика, политическая лингвистика, автор, адресат.

**А**ктуальность исследования проблематики как синкретического единства «язык-политика» обусловлена, главным образом, «лингвистическим поворотом» в современной философской мысли, открывающим возможность приближение к механизмам мышления, а значит и трансформациями языка как динамической системы. Это в свою очередь определяет мировую эволюцию форм политической коммуникации и представлений об институте лидерства между акторами в политических пространствах. Политический дискурс, по нашему заявлению, представляет собой один из наиболее приоритетных инструментов в борьбе за власть ввиду невозможности игнорирования лингвистических особенностей субъектов и, как следствие, формирования общественного сознания. Все отмеченное выше способствует популяризации политической лингвистики, понимающей под одной из главных задач проведение анализа соответствующего ей прагматически-ориентированного дискурса. В настоящей работе автор на основе анализа современных подходов и междисциплинарных работ предпринимает попытку дать собственное видение понятия «политический дискурс».

Одной из проблемных сторон рассматриваемого в работе феномена является вопрос о политической составляющей как таковой. Это связано хотя бы с тем, что само понимание политики в современном постмодернистском мире достаточно размыто и порой неопределенно. Отметим, что само политическое измерение имманентно присутствует в любых суждениях человека, так

или иначе обращенных к обществу. Каждый сознательный индивид, как-либо воспринимающий политические тексты, ввиду их злободневности и прагматического содержания, неизбежно задается вопросом по поводу образа их авторов. Тем самым, очевиден непроизвольный выход за рамки современного понимания автора политического текста только лишь как языковой личности. Когнитивные процессы и механизмы самоидентификации ставят также вопросы о том, на какого адресата или группы адресатов обращен конкретный политический текст, и какие цели преследовал его автор. Любой политический дискурс осуществляется в определенном контексте, где автор и адресат, являющиеся его участниками, приобретают или иные социальные роли, имеющих сильную корреляционную связь с набором совершаемых ими действий, при исследовании которых определяется их участие в политической жизни общества. В результате этого с учетом произошедшего взаимовлияния образов автора и адресата происходит появление текстов. Для увеличения вероятности достижения конкретных целей автору при создании текста необходимо учитывать социальные характеристики массового адресата, побуждая его к совершению соответствующих действий.

Возвращаясь к постижению содержания политического дискурса, солидаризируемся с В. М. Качаловой, которая отмечает, что «к началу XXI в. проблема планомерного и комплексного исследования дискурса выходит на первый план. Политический дискурс уже представля-

ет собой престижную и, что немало важно, востребованную сферу» [12]. Проблематика политического дискурса исследуется в трудах зарубежных (Р. Айви, Р.Д. Андерсон, Р. Водак, Т. ван Дейк, Р. Карпентер, Ю. Линк, У. Маас, В. Риккерт, М. Осборн, С. Томпсон, Н. Фэрклау, П. Чилтон, З. Эгер) [1] и отечественных лингвистов (В.Н. Базылев, Э.В. Будаев, О.Л. Михалева, А.П. Чудинов, Е.И. Шейгал) [18].

Современная лингвистика рассматривает политический дискурс с позиций узкого и широкого подходов. В узком смысле «политический дискурс» определяется как «разновидность дискурса, целью которого является завоевание, осуществление и сохранение политической власти» [16]. Такое дефинирование предполагает, что политический дискурс может представлять собой текст, так или иначе детерминированный ситуацией политической коммуникации. Самым ярким примером являются ситуация обретения власти. По нашему мнению, наиболее выдающимся представителем данного подхода к определению политического дискурса является уже упомянутый Т.А. ван Дейк [23]. Этот исследователь считает, что политический дискурс является собственно дискурсом политиков и реализуется в виде «правительственных документов, парламентских дебатов, партийных программ, речей политиков» [16]. Приверженность институциональному подходу определения политики обязывает отметить предназначение политического дискурса. Главным образом, оно будет направлено на смысловую составляющую организации политической жизни. В первую очередь сюда относятся политический процесс и деятельность его отдельных субъектов, сопряженная с выбором и артикулированием ими собственно политического курса. Несмотря на важность речевых актов и собственно текстов, такое понимание политики указывает, что они являются лишь частью реализуемых политических дискурсов [10]. Исследователи, которых через анализ их трудов мы можем отнести к представителям институционального подхода, предлагают некоторый «константный перечень параметров политического дискурса». Сюда традиционно относятся характерные ему конститутивные признаки (организация дискурса, способы общения, участники, условия), признаки институциональности (по линиям участников коммуникации, по ее целям и условиям), типы институционального дискурса (определение типа общественного института) и нейтральные признаки (как «строительный материал» дискурса) [11; 21; 25].

При широком подходе политический дискурс охватывает не только формы коммуникации, имеющие к политике, но и сами «процессы порождения и восприятия текстов и экстралингвистические факторы, влияющие на их порождение и восприятие» [2]. Политические тексты, выступающие доминантой и служащие средством

коммуникации в политической сфере, являются вербальным результатом этой дискурсивной деятельности [3; 15; 16]. Ю.А. Сорокин определяет политический дискурс как эксплицитно прагматичный особый тип идеологического дискурса [20]. Как известно, цель любой идеологии заключается во внедрении конкретно спроектированных общих идей (идеологем) в индивидуальное и массовое сознание. Такие идеи формируют мировоззрение, отвечающее классово-политическому восприятию действительности. По мнению А.Н. Баранова и Е.Г. Казакевича, содержание политического дискурса составляют не только вся множественность проявляющихся в политических дискуссиях речевых актов, но также и те правила, по которым устроена и функционирует публичная политика [6].

Сущность идеологии, необходимой для более детального изучения политического дискурса, можно обнаружить в «бинарных оппозициях», указывающих на антагонизм по отношению к оппоненту. Так, тексты политического дискурса строятся на ценностных оппозициях как, например «коммунизм-антикоммунизм», «демократия-антидемократия», в которой что-либо является как ценность, вторая часть высказывания наделена приписываемой оппонентам ценностью со знаком «минус» [22]. Универсальный характер оппозиции «свой — чужой» указывает на жёсткость и категоричность аксиологического фундамента, где «свой» всегда однозначно трактуется как «хороший» и «правильный», а «чужой» приобретает диаметрально противоположное значение, что достаточно легко увидеть в логике и сущности властных отношений [19]. Изучение составляющих компонентной структуры (участники, цели, хронотоп, стратегии, тематика, жанры, ценности и другие элементы) политического дискурса достаточно полно представлено Е.В. Долговой [9]. Тексты, используемые в рамках политического дискурса, непосредственно создаются политиками и используются в процессе коммуникации каждого политического события [16]. Политический дискурс в своей реализации, как пишет М.Г. Цуциева, является открытой подвижной системой, представляя собой «поликодовое дискурсивное политическое пространство социального взаимодействия, реализуемое как вербальными, так и невербальными (визуальными) средствами и характеризующееся интердискурсивностью» [26].

К широкому пониманию политического дискурса также относится семиотическая концепция Е.И. Шейгал. Политический дискурс рассматривается в качестве знаковой системы, в которой «модифицируются функции разных языковых единиц и стандартных речевых действий». По ее мнению, политический дискурс следует определить как «знаковое образование, имеющее два измерения — реальное и виртуальное, при этом в реаль-

ном измерении он понимается как текст в конкретной ситуации политического общения, а его виртуальное измерение включает вербальные и невербальные знаки, ориентированные на обслуживание сферы политической коммуникации, тезаурус прецедентных высказываний, а также модели речевых действий и представление о типичных жанрах общения в данной сфере» [1; 30].

Поэтому не только текущая речевая деятельность в сфере политической коммуникации, но и некое семиотическое пространство, имеющее набор речевых действий и жанров, специфических для этой сферы общения, образует политический дискурс. Широта подхода Е.И. Шейгал позволяет трактовать политический дискурс как разновидность институционального дискурса, «использующего определенную систему профессионально-ориентированных знаков, обладающего собственным подязыком (специальной лексикой, фразеологией, паремиологией)» [1].

Обращение к данной позиции, как и ее содержательный анализ, не является случайным, поскольку она созвучна авторским воззрениям по поводу содержания политики. В таком понимании политического дискурса видится преобладание инструментализма, ведь основной функционал изучаемого объекта, по Е.И. Шейгал, сводится к выгоде от его (ис)пользования в качестве инструмента политической власти, т.е. уже обозначенным борьбой за власть, ее сохранение, осуществление и т.д. Тем более, в рамках такого инструментального видения языка политики она выделяет следующие функции и задачи: социальный контроль (в значении манипуляции общественным сознанием); легитимизация власти (аполитетика решений относительно распределения властных и других ресурсов); воспроизводство власти (умножение приверженности системе); ориентация (формирование карты политической реальности в общественном сознании); социальная солидарность (интеграция в рамках отдельных социальных групп и всего социума); социальная дифференциация (маргинализация; выбор референтных политических групп по некоторым признакам); агональная функция (создание и поддержание напряженности; провокации); акциональная (осуществление политики, например, через активизацию и организацию сторонников властей) [1; 29; 30]. Отмеченные функции политического дискурса не исчерпывают их перечень. Так, в качестве дополняющих функций можно привести относимые С.Н. Колесниковой интеграцию и дифференциацию групповых агентов политики; развитие конфликта и установление консенсуса; осуществление вербальных политических действий и информирование о них; создание и интерпретацию «языковой реальности» поля политики; манипуляцию сознанием и контроль действий политиков и электората [13]. Продолжая рассматривать функции политического дискурса нельзя не упомянуть

и так называемую «магическую» или «заклинательную» функцию. Основу этой функции составляет неконвенциональная трактовка языкового знака. Слово представляет собой не условное обозначение некоторого предмета, но является его частью. В качестве наблюдаемых проявлений данной функции в политическом дискурсе как наиболее значимые относятся такие феномены как табуированная лексика и эвфемизмы [8].

В объективных отношениях господства-подчинения человек проявляет собственную субъективную духовную волю и формирует соответствующее политической сфере некое специфическое «сознание». В рамках схожего понимания М. Фуко считал дискурс инструментом подчинения, который, легитимизируя необходимое видение мира, исключает или затрудняет существование иных интерпретаций одного и того же временного отрезка [24; 27].

Вклад А.П. Чудинова, заключающийся в определении дискурсивных характеристик политической коммуникации, помогает нам вплотную приблизиться к определению понятия «политический дискурс». В своей работе в качестве таковых для политической коммуникации он выделяет следующие дискурсивные характеристики: общедоступность, эзотеричность, ритуальность, институциональность [28]. Если политику и общество рассматривать как суть тождественные по объему категории, то справедливо будет понимать политический дискурс как «выражение всего комплекса взаимоотношений между человеком и обществом, и, таким образом, это явление по сути своей функционально направлено на формирование у реципиентов некоторого фрагмента мировосприятия или картины мира» (Д.В. Архипкин) [5]. А.Н. Баранов усматривает назначение развитой системы политической коммуникации «в обеспечении возможностей для достижения общественного согласия», а значит и нормальное функционирование власти [7]. Политический дискурс в их совместной Е.Г. Казакевичем работе определен как «совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом» [6]. Таким образом, назначение политического дискурса предопределяется в качестве стремления к успешному осуществлению коммуникации (по принципу сокрытия «ненужных» и «артикулирования» нужных мыслей), удовлетворяющей в определенной мере всех членов социума [6].

Все выявленные выше обстоятельства способствуют уточнению понимания политического дискурса. Политический дискурс будучи социальным продуктом, интерпретирует само социальное — мир политики во всех его связях. Он совмещает в себе антагонистические аспекты: политические и социальные, культурологиче-

ские и лингвистические. Сфера политического воссоздает мысленный мир, в котором с точки зрения определенной идеологии описываются не только реальное и нереальное, но желаемое (необязательно всегда достижимое) будущее положение. Политический дискурс неоднороден: внутри него идет сражение за «истинное» видение мира между различными точками зрения, текстами, задаваемые идеологиями и паттернами. Поэтому при рассуждении о политическом дискурсе невозможно игнорирование идеологических дискурсов. Именно так дискурс продуцирует значимые конструкты [12]. В политическом дискурсе наблюдается ярко выраженное прагматическое начало. Язык способен выступать не только в качестве средства отображения политической реальности, но и как компонент политического поля. Политический дискурс одновременно оказывается и уже, и шире чисто языкового дискурса. Политический дискурс может сужаться вплоть до дискурса целедостижения или же, наоборот, выходить за пределы дискурса речевой деятельности [10].

В современном обществе логично указать на многообразии политического дискурса, что исходит из многообразия собственно политических взаимодействий. Конкретное событие неизбежно приводит к оформлению соответствующего дискурса. Процессы по принятию и исполнению политических решений, протесты против определенных политических сил, экологическая или культурная политика, осуществляемая властью — каждое из этих и других видов взаимодействий отражаются в соответствующих видах дискурса, задающих векторы их смыслов и реагирования индивидов, позволяют людям адекватно реагировать на действия друг друга.

Политический дискурс, в сравнении с другими его видами, получает свое более частотное проявление в социуме. Кроме того, сама политика в реалиях Постмодерна не является четкой дефинируемым термином. Понимая ее через призму дискурса, укажем на ее спонтанный и, во многом, непредсказуемый характер. Говоря о современной политической деятельности, Е. В. Пилюгина подчеркивает, что ее «интенции часто латентны и неочевидны, хотя и властны. Эти интенции — производные паттернов и аттракторов социальной реальности, в том числе, вызваны историческими связями и взаимодействиями» [17]. Одни и те же события могут репре-

зентироваться различными ракурсов, что лишний раз указывает на контекстуальный характер политического дискурса и его зависимости от сложной совокупности аспектов и условий.

Отсюда и приведенный выше плюрализм мнений, свидетельствующих об отсутствии полного и однозначного определения политического дискурса, равно как и набора универсальных признаков, отделяющих его от других типов дискурса [8]. Позиция С. В. Кузьминой на предмет видения политики как практики конгруэнтна нашей. Она дает одно из обстоятельных определений политического дискурса как способа «толкования социальной реальности в ключевых терминах политики (прежде всего, власти) ... вид практической речевой деятельности, структурированный соответствующими текстами (понятиями, концептами) и обслуживающий политические процессы» [14]. Разграничение дискурсов сегодня затрудняется, во многом, из-за их междисциплинарного характера. Так, например многие типы дискурсов, будь то медицинский или экологический, ввиду их злободневности, ошибочно принимаются за политический. Политический дискурс достаточно пересекается и с другими типами дискурса (например, с массово-информационным, педагогическим, повседневным, рекламным, религиозным, юридическим). Также социально-экономическая и политическая ситуация в государстве задают набор условий, демонстрирующих успешность или неэффективность политического дискурса. В свою очередь, политический дискурс накладывает отпечаток на социально-экономическую и политическую жизнь страны. Связь политического дискурса с вопросами различных сфер общественной жизни страны и международными отношениями в очередной раз доказывает справедливость мнения Е. И. Шейгал по поводу того, что «дискурсы (любого вида и формы) могут быть выявлены, описаны и поняты лишь в контексте». Выходит, что тематика, которую затрагивает политический дискурс, обуславливается функционированием политического языка [4].

В завершение данной статьи через анализ корпуса работ автор решает поставленную цель, предлагая собственное понимание категории «политический дискурс» для лингвистики. Политический дискурс определяется нами как языковая составляющая политической практики, зависящая и разворачивающаяся от контекста ситуации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Е. Ю. Политический дискурс: к вопросу о понимании и определении // Профессиональное образование и общество. — 2014. — № 3 (11). — С. 11–18.
2. Алешина Е. Ю. Публичный политический дискурс конфликтной ситуации. — М.: Прометей, 2015. — 220 с.
3. Алифанова Ф. С., Сенцов А. Э. О некоторых особенностях политического дискурса // Молодой ученый. — 2015. — № 11. — С. 1778–1780.
4. Аристотель Политика. — М.: Рипол Классик, 2007. — 508 с.

5. Архипкин Д. В. Политический дискурс как объект лингвистического исследования // В сборнике: Актуальные вопросы филологической науки XXI века сборник статей по материалам третьей Всероссийской научной конференции молодых ученых: в 2 частях / Под общей редакцией Ж. А. Храмушиной, А. С. Поршневой, Л. А. Запеловой, А. А. Ширшиковой; Уральский федеральный университет, кафедра иностранных языков Физико-технологического института. — 2013. — С. 15–18.
6. Баранов А. Н., Казакевич Е. Г. Парламентские дебаты: традиции и новации. Советский политический язык (от ритуала к метафоре). — М.: Знание, 1991. — 64 с.
7. Баранов А. Н. Политический дискурс: прощание с ритуалом // Человек. — 1997. — № 6. — С. 108–118.
8. Деревянко В. Г. Дискурс как коммуникативное событие // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. — 2016. — Т. 1. — № 1 (9). — С. 115–122.
9. Долгова Е. В. К проблеме определения институционального дискурса. Дискурс средств массовой информации // В сборнике трудов Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке». — 2014. — С. 113–124
10. Ильин М. В. Политический дискурс как предмет анализа // Политическая наука. — 2002. — № 3. — С. 5–21.
11. Карасик В. И. Дискурс // Социальная психоллингвистика: Хрестоматия / Составление К. Ф. Седова. — М.: Лабиринт, 2007. — С. 162–196
12. Качалова В. М. Политический дискурс как проблема отношений языка и власти // Новая наука: Современное состояние и пути развития. — 2016. — № 3–2. — С. 31–35.
13. Колесникова С. Н. Политический дискурс: основные характеристики // Лингвистические парадигмы и лингводидактика. — Ч. 2. — Иркутск: БГУЭП, 2007. — С. 47–52.
14. Кузьмина С. В. Политический дискурс как неотъемлемая часть политической коммуникации // Известия Саратовского государственного университета. Новая серия. Серия: социология, политология. — 2011. — Т. 11. — № 2. — С. 54–56.
15. Лесняк М. В. Тоталитарный дискурс как тип политического дискурса // Научная мысль Кавказа. — 2012. — № 2 (70). — С. 154–157.
16. Перельгут Н. М., Сухоцкая Е. Б. О структуре понятия «политический дискурс» // Вестник Нижневартского государственного университета. — 2013. — № 2. — С. 35–41.
17. Пилюгина Е. В. Дискурс в политике и политика как дискурс: актуальные резонансы социального бытия постмодерна // Евразийский журнал региональных и политических исследований. — 2013. — № 23 (314). — С. 42–48.
18. Семкин М. А. Политическая лингвистика как направление современного дискурс-анализа // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2012. — Т. 1. — № 36–1. — С. 94–97.
19. Синельникова Л. Н. Коммуникативные модели оппозиционного политического дискурса // Политическая лингвистика. — 2010. — № 1. — С. 34–38.
20. Сорокин Ю. А. Политический дискурс: попытка истолкования понятия // Политический дискурс в России: Материалы рабочего совещания. — М., 1997. — С. 57–62.
21. Сухорукова О. Н. Структурно-семантические и функциональные особенности телескопических единиц в массово-информационном дискурсе (На материале англоязычной прессы). Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04. — Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2004. — 170 с.
22. Тетиор А. Н. Древние животные корни идеологий человечества // WschodnioeuropejskieCzasopismoNaukowe. — 2017. — № 2–1 (18). — С. 69–74.
23. Фауль Б. В., Демин Т. С. Теун Ван Дейк и современный дискурс-анализ // Филология и литературоведение. — 2015. — № 9 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://philology.snauka.ru/2015/09/1686> (дата обращения: 23.09.2018)
24. Фуко М. Дискурс и истина // Логос. — 2008. — № 2 (65). — С. 159–262.
25. Халатян А. Б. Особенности организации современного политического дискурса // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. — 2010. — № 6. — С. 51–54.
26. Цуциева М. Г. Речевой жанр в дискурсе языковой личности политика // В сборнике: Медиалингвистика. — Санкт-Петербургский государственный университет, Институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций». Санкт-Петербург, 2014. — С. 165–167.
27. Чернявская В. Е., Молодыхенко Е. Н. Речевое воздействие в политическом, рекламном и интернет-дискурсе. — М.: ЛЕНАНД, 2017. — 176 с.
28. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. — М.: Флинта: Наука, 2008. — 256 с.
29. Шейгал Е. И. Проблемы анализа политического дискурса // В сборнике: Русский язык в современном обществе: (Функциональные и статусные характеристики) Сб. обзоров. Сер. «Теория и история языкознания». — Отд. Языкознания / Отв. ред.: Опарина Е. О., Казак Е. А. — М., 2005. — С. 51–70.
30. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. Дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.01, 10.02.19. — Волгоград: Волгоградский государственный педагогический университет, 2000. — 440 с.

© Равочкин Никита Николаевич (nickravochkin@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ИМПЛЕМЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ ТОЖДЕСТВА В ФАЗАХ СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ

### THE IMPLEMENTATION OF THE CATEGORY OF IDENTITY IN THE SIMULTANEOUS INTERPRETING PHASES OF AN ACADEMIC PUBLIC MONOLOGUE

*M. Rudneva  
K. Ulanova*

*Summary.* The article deals with the problem of achieving the maximum identity of the original and translated text in the process of simultaneous interpreting of an academic public monologue, which is becoming more widespread in connection with the study of a particular role of the components of the category of identity. The necessity of compliance with the phases of orientation, implementation and control in terms of translation tasks and finding solutions was revealed. The author focuses on the translation of the title and analysis of specific, agglutinative and sensational lexical units.

*Keywords and phrases:* academic public monologue, author's aspect, the category of identity, interpretation phases, lexical units

*Руднева Мария Андреевна*

*К.филол.н., доцент, Российский университет дружбы народов*

*rudneva\_ma@rudn.university*

*Уланова Капитолина Леонидовна*

*К.филол.н., старший преподаватель, Российский университет дружбы народов*

*ulanova\_kl@pfur.ru*

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема достижения максимальной идентичности исходного и переводного текста при создании синхронного перевода академической публичной речи, которая получает все более широкое распространение в связи с изучением особой роли компонентов категории тождества. Показана необходимость соблюдения фаз ориентирования, осуществления и контроля в условиях переводческой задачи и поиска решения. Основное внимание автор акцентирует на переводе названия и анализе конкретизированной, агглютинативной и сенсативной лексики.

*Ключевые слова:* авторский ракурс, академический публичный монолог, категория тождества, лексические единицы, фазы перевода.

**К**атегория тождества, первоначально представленная профессором Л.К. Свиридовой, «является универсальным лингвистическим явлением, пронизывающим и организующим язык от уровня мышления, где значение формируется соотношением с объектом мысли, выражением этого значения в речи, где языковые единицы, отобранные коммуникантами, получают свой вербальный статус.» [6]. Категория тождества как объективное лингвopsихологическое явление отличается от значения элективности как субъективного лингвopsихологического явления. Будучи объективной, эта категория служит для максимальной адекватности смыслового выражения (при раскрытии мыслей). В то же время эта категория является субъективной, поскольку она используется каждым оратором как личный стилистический потенциал.

В предлагаемом исследовании предпринята попытка анализа реализации категории тождества в синхронном переводе, что представляется актуальным в настоящее время, особенно в переводе академического публичного монолога. Научная новизна исследования обусловлена необходимостью внимательного изучения перевода академического ораторского текста не столько как единицы устного публичного выступления, сколько как элемента

речевой организации мысли. Публичная речь — это достаточно сложное и творческое явление; особый вид аргументированного текста, созданный по законам риторики, ориентированный на убеждение и являющийся следствием интенции говорящего по осуществлению воздействия на массовое и индивидуальное сознание слушателя. Текст ораторской речи — особое явление среди других разновидностей текстов [9, с. 11]. Целью настоящего исследования является обоснование значимости компонентов категории тождества при организации текста перевода академического публичного монолога. В ходе исследования были применены следующие методы: контекстуально-го анализа, словарных дефиниций, описательный и непрерывной выборки при отборе материала. Анализ выполнен на материале академических публичных выступлений новоанглийского периода начиная с 1660 года. В рамках исследования под термином «академический публичный монолог» мы понимаем не только научную лекцию, но и любые публичные выступления известных людей, посвященные социально значимым проблемам.

Прежде всего, необходимо отметить, что категория тождества в переводе может быть реализована только отнесенно. Конечно, в большинстве случаев невозможно

обеспечить полную идентичность исходного текста и текста перевода, особенно когда отображается значительный текстовый фрагмент. Идентичность перевода зависит также от ситуации порождения текста оригинала и его воспроизведения в языке перевода. Современная теория перевода предоставляет переводчику стройную систему теоретических положений моделирования процесса перевода, нормы перевода, отбора единиц перевода, создания текстов перевода, использования переводческих правил и приемов [2, с. 223]. Важнейшей задачей теории перевода в настоящее время является выявление лингвистических и экстралингвистических факторов, которые позволяют не только достичь полной идентичности, но и идентифицировать содержание фраз на иностранном и переведенном языках. Степень идентичности ограничена в текстах разных типов и жанров, но необходимо стремиться к максимально возможной реализации этой категории, включая синхронный перевод.

Согласно Н.В. Андреевой «Синхронный перевод — один из сложнейших видов перевода. Это связано с психо-лингвистическими особенностями данной речевой деятельности, в том числе особенностями восприятия поступающего сигнала, функционирования памяти на различных этапах обработки лингвистической информации, спецификой порождения высказывания на языке перевода, а также особенностями контроля генерируемого переводческого решения.» [1, с. 16; 4, с. 917]. В результате существует практический спрос на синхронный перевод академических публичных выступлений, при сохранении стилистики и прагматики.

По мнению Е.В. Перервина основное отличие синхронного перевода от других типов переводов — параллельность восприятия речи оратора и воспроизведения речи на переведенном языке [4, с. 917]. Профессор Л.К. Свиридова утверждает, «что для того чтобы отразить содержание текста при переводе, представив максимально точную фактуру оригинала в ином языковом коде, переводчик должен интуитивно чувствовать те типологически общие закономерности, которые шире, чем закономерности, присущие каждому языку в его разделении на лексику, грамматику и фонетику» [5, с. 80]. Переводчик сталкивается с этим явлением, выходящим за рамки традиционного разделения, с первых шагов перевода текста, начиная с перевода названия.

Название академического публичного монолога — это кодированная единица текста, представляющая начальную и завершающую ступень действия категории тождества. Начальная ступень относится к его кодирующей стороне, связанной с авторским ракурсом, когда оратор заявляет название и нацеливает самого себя и слушателей на поиск в дальнейшей речи идентификационных знаков для данного названия; завершающая ступень, напротив,

относится к декодирующей стороне названия, связанной с действием функциональной смысловой зависимости. Если внутри многомерной текстологической ситуации переводчик может свободно варьировать элементы текста, то название обычно обладает краткой формой. Например, название речи «**The American Scholar**» / «Американский ученый» (здесь и далее перевод автора статьи — К. У.) Ральфа Уолдо Эмерсона (1837). Именно поэтому не случайно в названии обнаруживается неявное проявление ненавязчивой рекламности, но и отрицать её наличия нельзя. Однако фактор заинтересованности, согласно которому название должно привлечь к себе слушателя, остается, и переводчик не может пройти мимо этого момента. Сравним, например, в монологах «**Is not I a Woman?**» / «Разве я не женщина?» Сорджонер Трут (1851), «**A Whisper of AIDS**» / «Шёпот СПИДа» Мери Фишер (1992) или «**Gay Rights March On Washington**» / «Марш за права геев в Вашингтоне» Урваши Уэйд (1993). И если реклама представлена в названии, то переводчик обязательно «должен сохранить ту эмоциональность, которая требуется в рекламе, созданной при регулярном использовании эмоциональности с целью мгновенного воздействия на психологию слушателя» [8]. Для названия, действующего как кодовая единица, психологический момент не является обязательным, однако социальная и идеологическая позиция автора представлена в названии, поскольку оно настраивает слушателя на определенное восприятие. Переводчик обязательно должен придерживаться этой позиции оратора при переводе названия речи на иностранный язык. В качестве примера рассмотрим названия таких монологов как «**Struggle for Human Rights**» / «Борьба за права человека» Элеонор Рузвельт (1948) и «**The Future of Marriage**» / «Будущее брака» Барбары Дефо Уайтхед (2000) как характеристики человека с социальной точки зрения или выделение главного момента, или название речи «**Apology Address For False Statement and Illegal Steroid Use**» / «Извинение за ложные сведения и употребление запрещённых стероидных препаратов» Мэрион Джоунс Томпсон (2007) как указание определенного поведения в обществе, которому должен следовать человек.

Кроме того, переводчику необходимо учитывать тот факт, что для реализации авторского ракурса автор, как правило, использует в оригинальном тексте три слоя лексики — конкретизирующую, ассоциативную и синтезирующую, перевод которых, согласно Л.К. Свиридовой, обычно не допускает вариативной подмены, а имеет прямолинейный перенос с языка оригинала [5, с. 85]. Имплементация категории тождества в переводе нередко соотносена с использованием единиц синтезирующей лексики. Это могут быть объединенные в агглютинаты, так называемые слова-выводы **thus, hence, therefore, consequent etc.** / таким образом, в результате, поэтому, следовательно и т.д. Например, в публичном выступлении

Джорджа Банкрофта (1906) *«The People in Art, Government and Religion»* / «Люди в искусстве, власти и религии»: **«Truth is therefore of necessity an element of harmony; error as necessarily an element of discord. Thus there can be no continuing universal judgment but a right one»** / «Истина, следовательно, является необходимым элементом гармонии; ошибка — обязательным элементом раздора. Таким образом, не может быть никакого продолжения универсального суждения, кроме как единственно правильного» [13]. Иногда используется другой тип синтезирующей лексики — эмоционально окрашенные сенсаты, такие как **oh, for God's sake, what on earth, what's the devil etc.** / о, ради всего святого, ради Бога, в чём дело? и др. Это один из значимых типов, так как в нём сочетается эмоциональность и логическое восприятие реальности оратором, о чем необходимо помнить переводчику. Например, в публичном выступлении *«His Last Words on the Scaffold»* / «Последние слова на эшафоте» Сэра Вальтера Рейли (1618): **«If I speak not truth, O Lord, let me never come into thy glory!»** / «Если я лгу, О Боже, никогда не позволяй мне получить твоё благословение» [14].

Далее рассмотрим предложенные А.Ф.Ширяевым психолингвистические фазы, составляющие действия переводчика в ходе его деятельности. «Каждое действие состоит из трёх фаз: фазы ориентирования в условиях очередной переводческой задачи и поиска решения, фазы осуществления и фазы контроля. Каждая фаза обладает своей спецификой, кроме того, фазы не идут строго последовательно, накладываясь друг на друга.» [12, с. 16]. Прежде чем переводчик переходит к непосредственной деятельности, он готовится к ней, а жанровая или стилистическая специфика текста перевода, в нашем случае — академическая публичная речь — во многом определяет специфику подготовки. Если говорить об академической публичной речи, то при подготовке переводчику необходимо обращать внимание на особенности стилистики академической речи в целом, независимо от конкретного научного направления, так как она характеризуется информативностью, высокой терминованностью и углубленностью суждений. Публичная академическая речь отличается от научной речи как таковой тем, что ориентируется на аудиторию, в том числе и, как вариант, неподготовленную. Для хорошей публичной академической речи характерны ясность и доступность разработки мысли, умеренное использование терминов, хороший литературный язык и общий эмоциональный строй выступления, который позволит вовлечь аудиторию в процесс.

Во время процесса синхронного перевода первой следует фаза ориентирования, которая чрезвычайно важна для достижения тождества при переводе академической публичной речи. Эта фаза предполагает ориентирование в условиях переводческой задачи, без чего достижение в ходе непосредственно перевода невозможно. Перевод-

чик имеет некое предварительное представление о том, что именно будет говорить выступающий, имеет запас терминов и ключевых слов, однако прогнозирование может оказаться неверным.

Элементы неправильного предсказания переводчика показаны в следующем переводе публичного выступления Марка Цукерберга (2012): **«This is actually my first time in Russia ... in Moscow», «I know ... I do not know how familiar you are ...»** / «Я вообще впервые в Рос... в Москве», «Я знаю... не знаю, насколько вы знакомы...» [10]. В первом случае ошибка прогноза видима, но это не существенно — даже если это имело место в устном тексте, значение отрывка не сильно исказилось бы. Во втором случае ошибка полностью изменила бы смысл речи, но переводчик немедленно исправил ее. Были случаи, когда предсказание было правильным, но переводчик озвучил не только первый — правильный вариант, но и второй, который был неправильным. В том же выступлении: **«Sometimes I visit ... I pass some country»** / «Иногда я приезжаю... проезжаю какую-то страну». Следует также отметить, что передаются не только семантические компоненты, но и стилистические и выразительные значения речи, поскольку они одинаково важны для достижения идентичности. Для этого в вышеупомянутой речи переводчик использовал разговорный язык, который характеризовал оратора: **«connect»** / «коннектиться», **«students»** / «ребята» в значении **«classmates»** / «сокурсники», **«big money can be earned»** / «такие бабки можно заработать».

Первая фаза, согласно А.Ф.Ширяеву, заканчивается решением. Второй этап действия, который называется фазой реализации, заключается в том, что переводчик завершает создание текстового отрывка на целевом языке в соответствии с принятым решением [12]. По мнению Е.В.Паршина, в ходе второй фазы переводчик развертывает во внешней речи фрагмент высказывания на языке перевода, сконструированный или выбранный из ряда заготовленных во время первой фазы действия [3]. В некоторых видеороликах, на сайте [www.YouTube.com](http://www.YouTube.com), где осуществляется синхронный перевод на «Всемирном экономическом форуме» можно отметить, что в ходе работы переводчик часто прибегает к использованию устойчивых сочетаний, которые не требуют больших затрат времени и используются механически: **«For a couple of days»** / «На пару дней», **«It will be a particular honor to me...»** / «Для меня особенная честь...». В ряде случаев произносимая речь может быть неверной с точки зрения структуры языка, так как у переводчика возникает смешение нескольких возможных конструкций. Например: **«Who needs»** / «Кто следующий пон... сможет пользоваться этим». Здесь очевидно смешались синонимичные конструкции «кому понадобится» и «кто сможет пользоваться». Переводчица выбрала второй вариант, но элементы первого попали в представленный перевод.

Начальные фазы отличаются скоротечностью, тогда как третья фаза — фаза контроля — может быть растянута во времени. Во время этой фазы переводчик оценивает, насколько верными были принятые им решения. Принятие решений при переводе, выбор одного из возможных вариантов перевода обусловлены множественностью допустимых решений, существованием, как правило, нескольких равноценных вариантов перевода, благодаря синонимии языковых средств. Процесс принятия решений при переводе осуществляется поисково-избирательным «перебором» различных вариантов перевода, то есть неуклонным и многоступенчатым приближением к оптимальному варианту [11] и мгновенным, порой интуитивным нахождением адекватного соответствия для передачи инвариантного содержания [7, с. 40]. В ряде случаев, как в речи М. Цукерберга, переводчик может осмыслить, что первоначальное решение было неверным или неточным и внести поправки. Длительное время третьей фазы связано с тем, что переводчик может обеспечить правильное решение часто только после нескольких высказываний говорящего: **«Sometimes I visit with some kind of mission <...> an important country»** / «Иногда я приезжаю с какой-то миссией в страну <...> в важную страну». Маркировка «важная страна» («эта страна») позволяет укрепить идентичность перевода, поскольку она разъясняет идею, которая первоначально не была переда-

на в полной мере. Предварительная подготовка позволяет сделать более правильное предсказание.

Суммируя сказанное, укажем, что при синхронном переводе академической публичной речи нужно учитывать стилистическую специфику данного вида речи, который совмещает в себе особенности научного и публицистического стилей речи. Название является бифункциональной единицей, входящей в состав не только поверхностного, но и глубинного уровня языка, не учитывать которые переводчик не имеет права, поскольку в противном случае нарушается адекватность исходного и переводного текста. Поэтому при переводе названия переводчику следует выражать идею автора, связанную с качествами рекламности и эмоциональности. При осуществлении перевода академического публичного выступления первая фаза позволяет определить, насколько верным было прогнозирование высказывания, внести требуемые коррективы и создать высказывание на языке перевода, которое произносится во второй фазе. Третья фаза позволяет оценить верность принятых решений в более широком контексте. Также необходимо использование всех трех видов лексических единиц: конкретизированной, агглютинативной и сенсативной, с помощью которых происходит реализация категории тождества в лингвopsихологических фазах при построении текста перевода академической публичной речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Н. В. Психолингвистические модели функционирования памяти при синхронном переводе // Вестник РГУ им. И. Канта, филологические науки. 2007. № 2. С. 16–21.
2. Валеева Н. Г. Теория перевода: культурно-когнитивный и коммуникативно-функциональный аспекты [Текст]: монография / Валеева Н. Г. М.: РУДН, 2010. 244 с.
3. Паршин А. Теория и практика перевода. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=43772> (Дата обращения: 14.05.2018).
4. Перервин Е. В. Психолингвистические аспекты синхронного перевода // Молодой ученый. 2016. № 6. С. 917–920.
5. Свиридова Л. К. Перевод как обязательное выражение категории тождества. // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Филологические науки. № 2. 2013.
6. Свиридова Л. К. Роль эмоциональных структур в реализации категории тождества при построении драматургического текста: дис. ... д-ра филол. н. Москва, 2004. 442 с.
7. Латышев Л. К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. М.: Просвещение, 1988. 160 с.
8. Уланова К. Л. Реализация категории тождества в названии публичной речи, Университетский научный журнал, С. Пб № 16, С. 146–153, 2015.
9. Уланова К. Л. Структурно-смысловые компоненты в имплементации категории тождества при построении ораторской речи: автореф. дисс. ... к. филол. н. Москва, 2016. 25 с.
10. Цукерберг М. в МГУ. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.YouTube.com/watch?v=68yJEoKEI3s>. (Дата обращения: 14.05.2018).
11. Швейцер А. Д. Перевод: проблемы и перспективы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/shveyz/](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/shveyz/). (Дата обращения: 14.05.2018).
12. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. М.: Воениздат, 1979. 183 с.
13. The World's Famous Orations. America: Vol. VIII. (1761–1837) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bartleby.com/268/8/31.html> (Дата обращения: 15.05.2018).
14. The World's Famous Orations. Great Britain: Vol. III. (710–1777) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bartleby.com/268/3/6.html> (Дата обращения: 15.05.2018).

## ХУДОЖЕСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ИВАНА МИНТЯКА «ДВА ТОПОЛЯ»

### ARTISTIC-PSYCHOLOGICAL ASPECT IN THE WORK OF IVAN MINTAKA «TWO POPLARS»

*R. Tataeva*

*Summary.* The article reveals the content of the illusions of «space» as a key concept in the understanding of the world of Ivan Mintaka. The subject of the article is the image of the poplars and fire (the story of «Two poplars»). The main interest is paid to the discovery of the structure of the image, which is the basic boundaries of the artistic space (farm, village, outskirts), created by the author, complexes of motivations, form the semantics of nature. The whole intuition of the specificity of the image is the potential perception of the artistic intention (plan) and creative plans of the author.

*Keywords:* psychological, sensuality, concept, philosophy of nature, landscape lyrics, symbolism.

**Татаева Ровзан Бовкиевна**

*К.филол.н., доцент, Чеченский государственный педагогический университет  
liza.tataeva@yandex.ru*

*Аннотация.* Статья раскрывает контент иллюзий о «пространстве» как ключевая концепция миропонимания Ивана Минтяка. Предметом рассмотрения в статье является образ тополей (рассказ «Два тополя»). Основным интересом уделяется обнаружению структуры образа, объединившего в себя базисные границы художественного пространства (хутор, аул, околица), создаваемого автором, комплексам мотиваций, формирующим семантику природы. Целевая интуиция специфики образа — это потенциал восприятия художественной интенции (замысла) и творческих планов автора.

*Ключевые слова:* психологический, чувственность, концепция, философия природы, пейзажная лирика, символика.

*Язык есть исповедь народа:  
В нем слышится его природа,  
Его душа и быт родной.*

*П. Вяземский.*

**Т**ворчество чеченских русскоязычных писателей советского периода, обусловленное визуальным отображением действительности и провинциально-лимитированным мелкотемьем, из-за политических регламентов, с годами определило художественный стимул перспективного молодого поколения. Это был период «современного реализма», существенно изменивший статус литературы как «священного звена конфессий и народов», предоставивший потенциал творить на уровне западноевропейских мастеров слова.

Интенсивная динамика исследования проблем современника в чеченской прозе в 80 гг. XXв. значительно расширила тематику и вероятность создания универсальных характеров; отобразила полифонию эпохи. Одновременно, наметилась специфическая тенденция изучения духовной природы частного индивидуума и абсолютного романтика, насыщенная авторскими дефинициями легкого апломба фанатерии, преломляющиеся о диффузию реальности.

Современная литература от классической, дифференцирована стремлением изобразить модель иде-

ального мира, что не является целью акцентирования собственного таланта и миссионерства. Вероятно, это попытка демонстрации единого знаменателя посредством релаксации, пусть и аппроксимативно, но обращающее общество к модифицированному мирскому катарсису и блаженству.

Действующие лица их повествований находятся в перманентной фрустрации, которая непосредственно воздействует на рецензента, лишая возможности проникнуть в аутентично-эмоциональное ощущение героев, усиленное гиперболизированным сознанием. При этом обозначена парадигма неоромантизма — нового метода национального и индивидуального своеобразия в изображении героев и эмоций, пронизанного идеализированной действительностью, фееричностью, фикцией и мечтательной созерцательностью. Подобные целевые ориентиры молодых художников, скорее, описание — элизиума, к которому стремятся их герои, нежели — эмпатии.

В 90 гг. XXв. писатели, апеллируя к психологическим, религиозно-философским мотивам в рамках «модерна», устремились к духовно-этическим вехам развития. События в их текстах раскрываются вне зависимости от фатума, а от шанса, т.е. персонажи существуют произвольно, из-за отсутствия устойчивых канонических знаний судьбы. Это расстояние тождественно автономной динамике: от поступка до пространственного хаоса.

Современные российские лингвисты и литературоведы отмечают, что русскоязычная ветвь в этнолингвистической литературе нуждается в основательном изучении (М.М. Ауэзов, Н.Л. Лейдерман, И.С. Хугаев, Е.Н. Кремер, С.А. Гринберг и др.). Русскоязычные тексты авторов Чечни доказывают концепцию ученых: «Творящий на «приобретенном» языке автор выступает субъектом национальной культуры». [3, с. 204] Аргументируя выводы, рассмотрим творчество талантливого чеченского русскоязычного поэта-педагога, переводчика и журналиста Ивана Ивановича Минтяка.

И.И. Минтяк создал лаконично-рельефные художественные образы, характерные для чеченской культуры, отобразив их на русском языке, синкретизируя архетипы этнокультурного кода нации. Художественно-психологическая аксиология произведений талантливого педагога, поэта, переводчика и журналиста Ивана Ивановича Минтяка определяет, авторскую сенсуальность, доставляя реципиенту чувство эстетического наслаждения — катарсис. Примечателен в предоставленном аспекте принцип В.В. Кандинского о потенциальном доминировании искусства над человеком: «Истинное произведение искусства возникает таинственным, загадочным, мистическим образом из художника. Отделившись от него, оно получает самостоятельную жизнь, становится личностью, самостоятельным духовно дышащим субъектом, ведущим также и материальную жизнь; оно, как каждое существо, обладает дальнейшими созидательными, активными силами. Оно живет, действует и участвует в созидании духовной атмосферы...» [1, с. 99], способствует трансляции писательского ощущения «пространства» посредством языка.

Контент иллюзий о пространстве является ключевой концепцией мировоззрения автора, соответствующей общим закономерностям системы взглядов на природу и общество. Пессимистические настроения в творчестве И. Минтяка это сложные психологические чувства и мысли, обнаруживающие воспевание мировой скорби о «... краткости жизни. ...». [4, с. 228] Иначе, мировоззрение Минтяка — это совокупность эстетического сознания образно-выраженных и эмоционально пережитых чувств относительно прекрасного и безобразного, возвышенного и трагического, посредством искусства.

В произведении «Два тополя» И. Минтяк вспоминает о родителях; рисует картины своего детства, родного хутора, околицы. Рассказ насыщен аллегорическими мотивами, обнаруживающих выразительность авторских идей; его ощущения прошлого с размышлениями о будущем через настоящее.

Символика естества — природы в творчестве И. Минтяка существует и функционирует одновременно с инди-

видуумом, обнаруживаясь не только фоном, на котором разворачиваются лирические события, но и сенсуально-автономным и интеллектуальным психоконтентом «героя». Изображается это столь непринужденно, что иная альтернатива, для автора исключена, поскольку И. Минтяк высоко ощущал личное родство с окружающим миром.

Судьбоносная история старого тополя (райское дерево) неизвестна, а новый тополь (земное дерево) высажен юным героем с отцом вернувшегося с войны продолжает мысль о континууме человеческого рода: «Я смотрю на него и думаю, хорошо, что у меня есть два тополя, один из которых растет на околице всю жизнь, а другой, что восходит над всей деревней — я посадил». [5, с. 3]

Авторская идиллия — праздник духовного союза отца и сына, их единение с окружающим миром, скрывает трагедию войны. Герои в поиске спасения от отчаяния отстраняются от греха и обретают вечное блаженство. Душа человека в этом произведении обнаруживает способность возвыситься над болью и горечью обид, преодолеваемые им чувством причастности к исполинским явлениям природы и истории.

В подстрочнике рассказа И. Минтяка доминирует не картина войны, а тема сломленных судеб. Такого рода психологические моменты придают рассказу глубину, создают особую тональность. Интересен рельефный образ матери, преломляющийся в образе сына, не думающего о сложности мира и душевном волнении матери за отца, вернувшегося с фронта инвалидом.

О реальном месте войн и революций в судьбах людей задолго до Второй мировой войны писали О. Бальзак, Г. Флобер, Э. Золя, В. Гюго, полагая, что именно в экстремально-боевой обстановке совершеннее выявляются характеры героев. Они в один голос противостояли войнам и кровавой бойне, сотрясающей мироздание. Тем не менее, большинство писателей, будучи пацифистами, отстаивали идеи космополитизма (Т. Шевченко, Ф. Стендаль, М. Зоценко, А. Полежаев), видимо, отсюда неисчерпаемость их ревностного внимания к войне. Следовательно, подобного рода пограничные отношения писателей к проблеме войны внушают читателю мысль о том, что одни художники тяготеют к пацифизму.

Безусловно, большинство писателей, изобразивших войну, не были участниками военных баталий, тем не менее, этот факт не лишает их права исследовать и порицать апологетику войны. Этот «пробел» в биографиях В. Скотта, Ф. Купера, Г. Сенкевича, П. Мериме, Е. Чебалина, Х. Ошаева не мешал им, равно как В. Быкову, И. Бабелю, М. Шолохову, К. Симонову, Э. Ремарку, А. Барбюсу,

Э. Хемингуэю, Г. Бакланову и другим писателям, исследовать скрытые механизмы военных конфликтов. Они с философской точки зрения представили реципиенту «противостояния противоборствующих сил, человеческих характеров, деяний, всплесков эмоций, обнаружения той призрачной грани, за которой одному позволено лишать жизни другого». [2, с. 31]

В сюжетно-композиционной основе рассказа И. Минтяка объединены реставрированный исторический пласт и частные судьбы героев. Но самоценностью рассказа является то, что автор создал «узнаваемых» героев даже на современном этапе.

Драматизм рассказа «Два тополя» И. Минтяка усилен душевной болью утраты прекрасного прошлого, яркими воспоминаниями пережитого. Однако мрачные тона смягчены красочностью изображения родной природы. «Тонкая нега» — основной «обертон», сообщающий повествованию особенно задушевную, неповторимую поэтическую минтяковскую интонацию.

В рассказе И. Минтяка «Два тополя» прослеживается соединение поэтической и эпической мысли: «Поэзия пошла на смелое сближение с прозой. Она беллетристична, она содержательна, существенна, земна» [6, С. 3]. «Активное восприятие читателями определенной эпохи той или иной тональности, выраженной в нем, за счет известного приглушения других, естественно, сказывается и непонимании сущности основных коллизий произведения, особенностей его образов и содержания». [8, с. 222]

Лирические отступления Ивана Минтяка в рассказе «Два тополя» с первых строк насыщены силой авторского таланта, которые визуально сняли и зеркально отразили историческую дистанцию между героями и читателем. Параллельно в рассказе «Два тополя» автором рассматривается совокупность эпических мотивов, объединенных типологически с ранней моделью героя-воина-солдата.

Сравнительное исследование мотивов в рассказе «Два тополя» делает возможными дискуссии о трансформации образной системы, демифологизации сюжета, появлении деталей социальной мотивировки фольклора близких литературным формам, повествовательной структуры. Так, традиционный образ героя-воина-солдата, определенный художественно-психологическим аспектом, анализируются автором в субъектно-объектном контексте.

Анализ корреляции субъекта и объекта в рассказе «Два тополя» выявляет эволюцию минтяковской художественной организации в направлении новых отношений автора и героя. Обнаруживает тождественность созна-

ний автора и героя на, уход от открытой морально-нравственной оценки.

Искания героев себя и правды свидетельствуют о том, что автор погрузился в исследование психологизма, из которого вытекает, что к власти во все времена стремились люди не совсем душевно здоровые. Они на каком-то этапе решили, что им подвластно все. ... Это лидеры, следующие к своей цели, так как убеждены в истинности своих идеалов. Эти герои ничем не выделялись, но их скрытую, туманную и непредсказуемую силу.

Разбираемые образы лирических героев рассказа «Два тополя» И. Минтяка, представлены в триединстве: как литературные герои, близкая автору природа и реальные исторические события. Иначе в послевоенной жизни человек вновь учится жить и быть счастливым. Жизнь после страданий героев рассказа «Два тополя» награждает счастьем.

Вслушавшись в микроэлементы эпох, автор определил гармонию новой культуры, при которой рождается новая трагедия духа. Это не авторский ригоризм и интроспекции пессимизма, а форма гипотезы о ноократии и медленно грядущем мессианизме, в канун миллениума. Значит, концепция автора соответствует мировоззренческим убеждениям реальности, состоящей из антагонистичных компонентов: зримой сочетаемости противоположных ориентаций с преобладанием оригинального образного мышления.

Произведение И. Минтяка было тепло встречено широкой читательской аудиторией: «Тема больших стихов и поэм И. Минтяка — Чечня, ее неповторимая природа, лирические герои — трудолюбивые, мудрые, преданные в любви и дружбе люди; источник вдохновения — природа и народная мудрость ... Многие его поэмы и стихи созданы или по мотивам чеченского фольклора «Созвездие Веры», «Два дома у околицы», «Немой», «Осенний романс». Эти произведения были посвящены известным на всю республику и страну М. Эсамбаеву, А. Шахбулатову и др. Словом, поэт жил одной жизнью с чеченским народом, любил его и был ему «без лести предан». [7, с. 314]

Более того, по воспоминаниям его современников, соответствовал собственным заветам:

*Как ни крути,  
Кем ни пытайся зваться,  
Но сводится к единому игра:  
От колоса —  
Должно зерно остаться,  
От человека —  
Свет его добра...*

И. Минтяк

ЛИТЕРАТУРА

1. Кандинский В.В. О духовном в искусстве. М., 1992. С. 99.
2. Кацаев С–Х. Писатель и война. (Эссе) // Вайнах. № 5. 2003. С. 31.
3. Кремер Е. Н. Проблемы русско-инонационального билингвизма (языковая и этническая идентичность билингвальной личности): дисс. ... канд. филол. наук. — М., 2009. — 204 с.
4. Мечников И. И. Этюды оптимизма. Пессимизм и оптимизм. Главная редакция литературы на иностранных языках. Издательство «Наука», М.: 1988. С. 228.
5. Минтяк И. «Два тополя». 16 августа 1969: Комсомольское племя. С
6. Твардовский А. Выступление на XI пленуме Союза советских писателей // Литературная газета. — 1947. — 12 июля. — С. 3.
7. Туркаев Х., Кусаев А. Писатели Чечни. — Грозный, 2005. — С. 314.
8. Храпченко М. Собр. соч. в 4 т. Т. 4. Художественное творчество. — М., 1982. — С. 222.
9. Шаззо К. Художественный конфликт и эволюция жанров в адыгских литературах. — Тбилиси, 1978. — 237 с.
10. Шарипов А. Р. Формирование национального самосознания диссертация к. филос. наук. — Уфа, 2000. — 166 с.

© Татаева Ровзан Бовкиевна (liza.tataeva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Чеченский государственный педагогический университет

## ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ФРАНЦУЗСКОГО И АНГЛИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

### IDIOMS AS A REFLECTION OF FRENCH AND ENGLISH NATIONAL CHARACTER

**I. Fedorova  
N. Butorina**

*Summary.* The paper studies cultural and linguistic characteristics of idioms in French and English. Idioms, unlike vocabulary, is least subject to language change and retain their outdated and archaic forms and syntactic structures. This helps to accumulate information about the history, mentality and lifestyles of a particular people through the content of idioms, which are the basis of stereotypical ideas about peoples. The study is relevant due to the growing interest of today's linguists to the relationship between language and culture, language and people, as well as to ethnic and cultural identity of the idiomatic bulk of a language. The object of the study is the idioms in French and English. The subject of the research is their linguistic-cultural analysis. Idioms selected using the method of continuous sampling were subjected to comparative analysis, which allowed to identify common and specific character traits of the French and the British.

*Keywords:* idioms, national character, cultural linguistics of France and England, stereotypes.

**Федорова Ирина Александровна**

*К.филол.н., доцент, Удмуртский государственный университет  
sourirefr@gmail.com*

**Буторина Надежда Викторовна**

*К.филол.н., доцент, Удмуртский государственный университет  
butorina270880@mail.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию лингвокультурологических особенностей фразеологических единиц французского и английского языков. Фразеология, в отличие от лексики, наименее подвержена языковым изменениям и сохраняет в себе устаревшие и архаичные формы и синтаксические конструкции. Это помогает аккумулировать информацию об истории, менталитете и образе жизни того или иного народа через содержание фразеологических единиц, которые являются основой стереотипных представлений о народах. Актуальность работы обусловлена возрастающим интересом современных лингвистов к соотношению языка и культуры, языка и народа, а также к изучению национально-культурного своеобразия фразеологического фонда языка. Объектом исследования являются фразеологические единицы французского и английского языков. Предметом исследования выступает лингвокультурологический анализ фразеологических единиц французского и английского языков. Отобранные методом сплошной выборки фразеологические единицы были подвергнуты сравнительно-сопоставительному анализу, который позволил выявить общие и специфические черты характера французов и британцев.

*Ключевые слова:* фразеологизмы, национальный характер, лингвокультурология Франции и Англии, стереотипы.

**Ф**разеология — ценнейший источник сведений о менталитете и культуре народа, его мировоззрении и образе жизни. Во фразеологии в знаковой форме фиксируются факты духовной и материальной культуры нации, отражаются ценности социума и система его моральных предпочтений. Поэтому лингвокультурологический подход позволяет выявить универсальное, культурно-обусловленное и национально-специфическое во фразеологии на уровне языка и культуры [4, с. 119]. Фразеологические единицы, являясь средством накопления и передачи эталонов и стереотипов национальной культуры, отражают все материальные и духовные ценности, вырабатываемые человечеством на протяжении веков и характерные для культуры определенной общности. Необходимо отметить, что национальная специфика фразеологизмов выявляется при сопоставлении разных языков по алгоритму лингвистического анализа, а культурная специфика определяется лингвокультурологическим методом сопоставления образа языкового знака с другими символически

нагруженными знаками материальной и духовной культуры народа, сведениями из его истории, верований, обычаев [1, с. 23; 5, с. 91].

Цель настоящей статьи заключается в анализе французских и английских фразеологизмов с точки зрения культурного аспекта для изучения национального характера французов и англичан. Материалом послужили фразеологические единицы (ФЕ), отобранные из источников по французской [2, 9] и английской [10, 14] фразеологии. Всего проанализировано 440 фразеологических единиц: 220 ФЕ французского языка, 220 — английского. Понятие «фразеологизм» происходит от др.-греч. φράσις «выражение» и λόγος «понятие, учение» и представляет собой общее название семантически связанных сочетаний слов и предложений, которые воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определённого лексико-грамматического состава [17, с. 682]: рус. *ахиллесова пята*; *с глаза на глаз*; *дать стрекача*; фр. *être de la tête farine*;

*faire d'œuf un bœuf; tel père, tel fils; англ. take the helm of a state; a man or a mouse; welcome as flowers in May* и др.

Фразеологизмы часто носят ярко национальный характер. Для французской фразеологии, например, характерно преобладание в ней исконно французского элемента. Это результат того, что её пополнение и обогащение на протяжении всей истории происходило преимущественно за счет собственных средств [16, с. 64]. Трудности в определении национального характера вызвали длительные научные дискуссии, не приведшие к окончательным результатам. Часть ученых считает, что национальный характер — это реальность, проявляющаяся в истории, психологии, культуре и образе жизни нации, другая часть рассматривает национальный характер как миф, устоявшийся стереотип. Третьи комбинируют определения, считая определение и мифом и реальностью, как, например, И.С. Кон: «Если под национальным характером понимается некоторая неизменная сущность, свойственная всем людям конкретной нации, отличающая их от других и определяющая их поведение, то это, с научной точки зрения, миф. Однако он отражает определенную историческую реальность: общность выработанных в ходе исторического развития психологических черт, закрепленных групповым самосознанием» [6, с. 215–229].

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся определения понятия «национальный характер». По мнению В.Г. Крысько, национальный характер — это исторически сложившаяся совокупность устойчивых психологических черт нации, определяющих привычную манеру поведения и типичный образ жизни людей, их отношение к труду, другим народам, культуре [8, с. 190]. В национальном понятии, с точки зрения психологии, тесно переплетаются элементы сознания, идеологии, поведения, нравственной культуры и общественной психики. Отношение к окружающему характеризует национальное сознание людей. Одни ученые определяют национальный характер как стержень национального самосознания, не наследуемый от предков, а приобретаемый в процессе воспитания, проявляющийся в групповых действиях, особенно в процессе межэтнического взаимодействия [13, с. 37]. Черты национального характера могут меняться со временем, и, следовательно, не всегда описание национального характера в литературе может оказаться актуальным.

Гегель обращается непосредственно к духу народа, как к основе национального характера. В своём труде «Философия истории» он придает философское осмысление проблеме национального характера: «...таким образом, действует дух народа: он есть определенный дух, создающий из себя действительный мир, который

в данное время держится и существует в своей религии, культе, обычаях, государственном устройстве и политических законах, во всех своих учреждениях, действиях и делах» [3, с. 43]. На основании этого можно сделать вывод, что национальный характер нельзя описать одним словом, и это усложняет процессы понимания и охарактеризования определения. Другие исследователи изучают национальный характер с точки зрения языка, считая его определяющим фактором формирования национального характера. По определению Г.Г. Шпета, «каждый исторически образующийся коллектив — народ, класс, союз, деревня, город — по-своему воспринимает, оценивает, любит и ненавидит объективно текущую обстановку, условия своего быта, и именно в этом его отношении ко всему выражается его дух, или душа, или характер, в реальном смысле» [15, с. 9].

В XIX веке происходит тенденция перехода от теоретического описания национального характера к прикладному описанию, поэтому объектом изучения историков, философов и лингвистов становится не история народа, а его душа (дух), достижения в области культуры, искусства и религии. Данный поворот в изучении понятия «национальный характер» приводит нас к пониманию нации с точки зрения метафизики, а не истории его предков. Сегодня изучение фольклора, мифологии и языка становится важнейшей составляющей изучения национального характера. Язык, как средство отображения реальности, отображает и национальное сознание народа в целом. В языке фиксируются сущностные черты национального характера, принимая различные формы выражения, в частности фразеологические единицы [11; 12]. Исходя из вышеприведённых определений понятия «национальный характер», можно выявить одно комбинированное: национальный характер — это некое исторически сложившееся синтезирующее единство культурных, духовных особенностей народа, его ценностных ориентаций и психологических особенностей, которые проявляются в экономических и социальных условиях жизни и скрепляющее отдельных людей в единый народ, нацию.

Национальный характер связан с таким понятием, как стереотип. Так называемые этнические стереотипы широко известны и создаются не только благодаря наблюдениям «со стороны», но и самой нацией. Например, такие малые жанры фольклора, как анекдоты, пословицы и поговорки, и в особенности фразеологические обороты, предоставляющие огромный материал по теме этнических стереотипов, созданы наблюдателями, которые участвуют в жизни народа и его культуре. Этнический стереотип — это своеобразная «грамматика» правил поведения, обычаев, ритуалов народа. Стереотипное представление о народе возникает, прежде всего, из его истории, типичного поведения и культурного

наследия. Пословицы и поговорки, придуманные народом, выходя за пределы данной культуры, становятся своеобразным отображением мировоззрения и жизни этого народа для других культур. Следовательно, можно говорить о том, что этнические стереотипы отчасти создаются самой нацией посредством пословиц, поговорок и фразеологических оборотов.

Этнические стереотипы представляют собой образы этносов и отражают объективную реальность. Типологически этностереотипы подразделяются на гетеро- и автостереотипы [7, 15].

*Гетеростереотипы* — комплекс представлений других этнических групп по отношению к конкретному этносу. Гетеростереотипы, в зависимости от исторического взаимодействия народов, могут быть как позитивными, так и негативными. Данные стереотипы являются основой соответствующих типов межнационального общения. Так, по данным французских фразеологических словарей англичане в глазах французов предстают бесцеремонными и невоспитанными людьми: *s'en aller à l'anglaise* (уйти не прощаясь, букв. «уйти по-английски»), *traiter à l'anglaise* (поступить бесцеремонно, букв. «по-английски»), которым свойственны своеобразные семейные отношения: *mariage à l'anglaise* (брак, при котором каждый супруг живет на своей половине, букв. «брак по-английски»). В целом компонент *anglais* (английский) содержит негативную коннотацию, что связано с длительной исторической враждой Франции и Великобритании: *vedette anglaise* (артист, выступающий третьим номером, букв. «английская звезда»), *soûl comme un Anglais* (наевшийся до отвала, букв. «пьяный как англичанин»). Анализ английских фразеологических единиц показал, что историческая неприязнь двух стран также сыграла свою роль и в проявлении негативного отношения британцев к французам в английской фразеологии: *excuse my French* (простите за ругань, букв. «простите за мой французский»). Так для англичан «уйти не прощаясь», значит уйти по-французски: *French leave*. Французы, по мнению англичан, невоспитанны и ненадежны: *to assist in the French sense* (присутствовать, но не помогать, букв. «помогать во французском смысле»). Важно отметить, что отличительные признаки другой нации всегда осознаются этносом сквозь призму собственной культуры, следовательно, этностереотипы всегда субъективны.

*Автостереотипы* — это представления конкретной этнической группы о самой себе. Как правило, такие стереотипы представляют собой комплекс положительных оценок. Отличительной чертой автостереотипов является стремление конкретного этноса подчеркнуть самобытные черты национального характера, идеализируя его. Этностереотипы формируются не только

в процессе межнационального общения, но и передаются через фольклор, а также базируются на различных предубеждениях. Фольклорные произведения, в отличие от художественной или публицистической литературы, анонимны, их автором является народ, а значит, речь идет о коллективном мышлении. Следовательно, фольклор — это зеркало культуры, в котором отражена не только объективная реальность, но и общественное самосознание народа, его национальный характер. Фольклор, и в частности фразеологический фонд языка, представляет собой некое единообразие характера этноса. Так французы через фразеологические единицы характеризуют свою страну как лучшую: *la France est le cœur du monde* (Франция — сердце мира), *vivre comme Dieu en France* (жить как Бог во Франции). Сами себя французы называют сынами Франции, показывая свою любовь к стране: *les fils de la France* (сыны Франции), *les enfants de la France* (дети Франции). Они характеризуют себя как оптимистичный и веселый народ, это видно в выражении *en France tout finit par des chansons* (во Франции все заканчивается песнями). Англичане, как и французы, говорят о превосходстве своей страны: *everything, which is good, is made in England* (все, что хорошо, сделано в Англии), *save as the Bank of England* (как за каменной стеной, букв. «как в английском банке»), *with English sang-froid* (способность сохранять спокойствие в опасной ситуации, букв. «с английским хладнокровием»).

Автостереотипы создаются самим народом с целью идеализировать этнос и относятся к сфере национального самосознания [7, с. 15]. Национальная культура народа этноцентрична, а значит, гетеростереотипы в большей степени отражают автостереотипы, как проявление защитной реакции, выдавая собственные скрытые комплексы. Фразеология, как зеркало культуры, отражающее национальный характер этноса, является ярким примером авто- и гетеростереотипов. Национальный характер отражает определенную историческую реальность, общность выработанных в ходе исторического развития психологических черт, закрепленных национальным сознанием. Следовательно, стереотипы национального характера, изображенные во фразеологических оборотах языка, представляют собой исторически сложившееся самосознание этноса.

Принимая во внимание тот факт, что развитие французской и английской фразеологии шло в контексте взаимоотношений Франции и Великобритании, следует отметить, что на протяжении нескольких веков Великобритания находилась под влиянием Франции в связи с Нормандским завоеванием в 1066 году. Приблизительно 300 лет в стране преобладал англо-нормандский диалект, который оказал большое влияние на формирование и развитие современного английского языка.

Анализируя исторические факты, повлекшие за собой подчиненное положение Англии на многие годы, необходимо отметить, что в английском языке можно обнаружить гораздо больше французских заимствований в области фразеологии, чем английских идиом во французском языке. Нормандское завоевание принесло изменения не только в английский язык, но и в мировоззрение народа. Следовательно, мы можем судить о том, что британский национальный характер вбирает в себя некоторые черты французского характера, так как изменения в жизни англичан в период XI–XV вв. происходили под влиянием французской культуры.

Анализ фразеологизмов французского и английского языков показал сходства и различия в мировоззрении данных народов, в их отношении к жизни, предметам и явлениям и, следовательно, в их национальном характере.

### 1. Отношение к семье

Понятие семья французами и британцами воспринимается по-разному. Для французов по-прежнему важны традиционные семейные ценности. Об этом можно судить по количеству фразеологизмов, отображающих данную тему: *La voix du sang* (голос крови), *bon sang ne peut mentir* (порода скажется всегда), *l'homme sans abri est un oiseau sans nid* (человек без дома как птица без гнезда). Однако во французском языке можно выделить целый ряд идиоматических выражений с негативной оценкой: *belle femme, mauvaise tête* (красивая жена, да дурная голова), *femmes sont anges à l'église, diables à la maison et singes au lit* (женщины — ангелы в церкви, дьяволы — дома, и обезьяны — в постели). Английские фразеологизмы в основном отражают взаимоотношения между мужем и женой: *behind every great man there is a great woman* (за каждым великим мужем стоит великая женщина), восхваление матери: *a man's mother is his other God* (мать — второй Бог) и ответственность родителей в воспитании детей: *a miserly father makes a prodigal son* (у отца-скряги сын может оказаться мотом). Анализ французских фразеологизмов показал наиболее часто встречающиеся компоненты, передающие отношение французов к семье. Это — ответственность родителей в воспитании своих детей: *tel père, tel fils* (каков отец, таков и сын), *à père avare, fils prodigue* (у скупого отца сын мот), восхваление матери: *tendresse maternelle toujours se renouvelle* (материнская нежность всегда обновляется), а также взаимоотношения невестки и свекрови: *on frappe sur le sac, pour que l'âne le sente* (кошку бьют, а намеки невестке дают), брачные возможности женщины: *avoir le cul terreux* (разг. быть богатой, но не знатной невестой), *coiffer sainte catherine* (остаться старой девой), в частности, ярко представлен образ злой, сварливой жены:

*femme querelleuse est pire que le diable* (сварливая жена — хуже дьявола).

### 2. Отношение к домашним животным

В изучаемых языках чётко прослеживается сравнение человека с животными, основываясь на его физических качествах: фр. *ours mal léché* (грубый, невежественный человек, букв. «плохо вылизанный медведь»); англ. *be as busy as a bee* (трудиться как пчела). Сравнение фразеологизмов двух языков позволяет проследить степень универсальности понятий. Например, в английском языке хитрыми считаются лиса и собака: *sly as a fox* (хитрый как лиса), *sly dog* (хитрая собака); во французском языке — лиса, обезьяна и крот: *agir en renard* (поступать по-лиси), *malin comme un singe* (хитрый как обезьяна), *une vraie taupe* (настоящий крот). Образ лисы, как репрезентанта понятия «хитрость», универсален в обоих языках. Однако образ собаки отличается. Если для англичанина собака — друг: *man's best friend* (лучший друг человека), то для француза подчинённое положение собаки порождает мысль о низкопоклонстве, рабском поведении: *chien couchant* (букв. «лежащая собака»).

### 3. Отношение к себе

Во французских фразеологизмах отношение к себе проявляется в бережном отношении к своему здоровью: *santé passe richesse* (здоровье — это богатство). Следует отметить, что если у французов отношение к себе проявляется в первую очередь через отношение к частям своего тела: *avoir un poil dans le main* (быть лентяем, букв. «иметь шерсть на руках»), *avoir le cœur sur les lèvres* (быть искренним и открытым, букв. «иметь сердце на губах»), то у англичан на первом месте стоит дисциплинированность и строгое воспитание: *get under control* (установить контроль над чем-либо), *don't trouble troubles till trouble troubles you* (не тревожь беду, пока беда не потревожит тебя). Анализ фразеологизмов показал, что англичане относятся к себе более строго, они говорят о том, что если соблюдать предписанные правила, жить в дисциплине и сдержанности, то можно очень много достичь: *early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise* (будешь рано ложиться и рано вставать — станешь здоровым, богатым и мудрым).

### 4. Отношение ко времени

Если в английских идиоматических выражениях прослеживается четкое отношение ко времени (время очень ценно), что позволяет говорить о пунктуальности британцев и нетерпимости к опозданиям: *never put off till tomorrow what you can do today* (никогда не откладывай на завтра то, что можешь сделать сегодня), *time*

*flies* (время летит), то у французов отношение ко времени двоякое. С одной стороны, они могут опоздать, не то ропиться: *mieux vaut tard que jamais* (лучше поздно, чем никогда), с другой стороны, осознают, что пунктуальность важна: *le temps c'est d'argent* (время — деньги).

## 5. Отношение к обществу

Для англичан важное значение имеет личное пространство, поэтому мы можем говорить о таком понятии, как *privacy*. Понятие «неприкосновенности частной жизни» занимает центральное положение в культуре англичан как индивидуалистов. Самый простой способ борьбы с вмешательством в него они видят в том, чтобы избегать социальных контактов и заниматься делами в стенах собственного дома, где их никто не потревожит: *in private* (в домашней обстановке), *keep a thing private* (держат что-либо в секрете), *behind closed doors* (за закрытыми дверями, тайно), *keep a low profile* (держаться в тени, не привлекать внимания); *mind one's own business* (не лезть в чужие дела). Для французов же, напротив, важно показать себя на публике, поэтому во французской культуре существует такое понятие, как *savoir-vivre* (умение жить), представляющее большую ценность для народа: *se conduire comme il faut* (вести

себя как подобает), *se confondre en politesse* (рассыпаться в любезностях), *il n'a pas lu la Civilité puérile* (его хорошему тону не учили).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в изучаемых культурах присутствуют универсальные понятия, характерные и для других народов: единые представления о мироздании, понятия времени, семьи, общества и т.д. Это свидетельствует о совпадениях, присущих культурным картинам мира носителей французского и английского языков. Однако отношение к этим понятиям у разных народов может быть разным, чему способствуют исторические, географические, экономические и политические факторы. Несомненно, две национальные культуры не совпадают в полном объеме, несмотря на длительное взаимодействие двух стран. Сравнительный анализ национального характера французов и англичан показал скорее различия, чем сходства. Данные народы отличает отношение к семье, к домашним животным, ко времени, к самому себе и обществу. Лингвокультурологический анализ фразеологических единиц позволяет определить черты национального характера конкретного этноса, глубже понять его характер. Эти знания помогают выработать тактику поведения с представителями изучаемых культур.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е. В. Фразеологизм как национально-культурная метафора: филолого-герменевтический аспект: дис. ... канд. филол. наук / Тверской государственный университет. Тверь, 2015. 203 с.
2. Гак В. Г. Новый большой французско-русский фразеологический словарь. М.: Русский язык медиа, 2006. 1624 с.
3. Гегель Г. Философия истории. М.: Наука, 1993. 480 с.
4. Ковшова М. Л. Культурно-национальная специфика фразеологизмов и вопросы экспликации их культурных смыслов // Вопросы психолингвистики. 2016. № 4 (30). С. 91–99.
5. Ковшова М. Л. Сопоставительный анализ фразеологизмов: лингвокультурологический подход // Филология и культура. 2014. № 4 (38). С. 115–120.
6. Кон И. С. Национальный характер — миф или реальность? // Иностранная литература. 2009. № 9. С. 215–229.
7. Королев С. И. Вопросы этнопсихологии в работах зарубежных авторов. М., 1970. 100 с.
8. Крысько В. Г. Этнопсихологический словарь. М.: МПСИ, 1999. 343 с.
9. Кумлева Т. М. Самая современная фразеология французского языка. М.: АСТ, 2011. 147 с.
10. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 2011. 1455 с.
11. Моисеева С. А. Французский национальный характер в зеркале фразеологии. М.: Филология, 2008. 28 с.
12. Осипова И. А. Фразеология в ракурсе национально-культурной специфики (на материале английского языка) [Электронный ресурс] 2016. 2 с. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/frazeologiya-v-rakurse-natsionalno-kulturnoy-spetsifiki-na-materiale-angliyskogo-yazyka>
13. Сикевич З. В. Национальное самосознание русских (социологический очерк). М.: Механик, 1996. 208 с.
14. Смит Логан П. Фразеология английского языка. 2-е изд., доп. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во министерства просвещения РСФСР, 2000. 208 с.
15. Шпет Г. Г. Введение в этническую психологию. СПб.: Алетейя, 1996. 156 с.
16. Шульгин А. В. Национально-культурная специфика фразеологических единиц // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по материалам XLVII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 10 (47). Новосибирск, 2016. С. 63–69.
17. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 682 с.

# ИССЛЕДОВАНИЕ ИСТОРИИ ТРЁХ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА Ч.ДИККЕНСА «ПОСМЕРТНЫЕ ЗАПИСКИ ПИКВИКСКОГО КЛУБА»: ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Цатурян Марина Мартиросовна**

*Д.филол.н., профессор, Кубанский государственный университет (Краснодар)  
tsaturyan.mm@mail.ru*

## STUDY OF THE HISTORY OF THREE TRANSLATIONS OF CH.DICKENS' NOVEL "THE POSTHUMOUS NOTES OF THE PICKWICK CLUB": SYNTHESIS OF THE EXPERIENCE OF THE ART-TRANSLATION ACTIVITY

**M. Tsaturyan**

*Summary.* The article is devoted to the study of artistic and translation activity. Comparison of the three translations of the novel by Charles Dickens "The Posthumous Notes of the Pickwick Club" during various periods of time (I. Vvedensky (1853), M. Shishmaryova (1894), A. Krivtsova and E. Lann (1984)) provides a multidimensional interpretation artistic merits of the language of translation. The text of the translation is "bicultural": Adapting to a certain extent to the recipient culture, it never completely breaks with the original culture. The translator has a wide outlook of the literary critic and linguist, and the talent of the artist of the word.

*Keywords and phrases:* literary translation; language of translation; translation strategies; variability of translations; adequacy of translation, translation concept.

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию художественно-переводческой деятельности. Сопоставление трёх переводов романа Ч. Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» на протяжении разных периодов времени (И. Введенского (1853 г.), М. Шишмарёвой (1894 г.), А. Кривцовой и Е. Ланна (1984 г.)) обеспечивает многоплановость трактовки художественных достоинств языка перевода. Текст перевода «бикультурен»: Адаптируясь в некоторой мере к культуре-реципиенту, он никогда полностью не отрывается с исходной культурой. Переводчик обладает широким кругозором литературоведа и лингвиста, и талантом художника слова.

*Ключевые слова:* художественный перевод; язык перевода; переводческие стратегии; вариативность переводов; адекватность перевода; переводческая концепция.

**В** современной лингвистической науке одним из магистральных путей развития современной науки о переводе является исследование проблемы переводимости, а билингвизм в данном контексте рассматривается как продукт функционирования языка в динамике познания основных параметров рассматриваемого второго языка. Социолингвистический аспект изучения билингвизма предполагает одинаковое знание билингом двух языков, причём восприятие второго языка как метаязыка («языка второго порядка»). Однако процесс перевода стимулирует билингва производить отбор метаязыковой плазмы (образования) из обширного множества единиц одного языка — языка-основы — с максимальной параметральной лексикой, которая могла бы на тех же условиях функционирования определить своё место в новом метаязыковом субстанциональном пространстве, что и язык-основа. Та же ситуация наблюдается и в другом языке — языке-объекте (языке перевода), — который подтверждается такому же семантическому (и семио-

тическому) анализу для выбора наиболее оптимальных вариантов отбора значений в знаковой репрезентации коммуникантов, могущих составить метаязыковую плазму (образование) метаязыка-объекта (языка-перевода). Видимо, поэтому не может быть абсолютного перевода в условиях двуязычия (или многоязычия-полиязычия, мультязычия).

Процесс перевода складывается из серии выборов, определяющих как ориентацию на ту или иную стратегию, так и предпочтение того или иного конкретного языкового варианта. В процессе определения переводческой стратегии предпочтение может быть отдано текстуально точному переводу, приближающемуся к буквальному, или, напротив, переводу смело отходящему от формальной, а порой и смысловой структуры оригинала и приближающемуся к вольному. Решающую роль в этом выборе может играть социальная норма перевода, опирающаяся на культурную и, в частности, литературную традицию, характерную для тех или иных

эпох или культурных ареалов. В специальных статьях и книгах по вопросам перевода не найти сопоставленных характеристик одновременных переводов одних и тех же произведений художественной прозы. Между тем, повторные переводы имеют место в творческой деятельности переводчиков и в издательской практике. Переводы устаревают, требуются новые — этот факт очевиден. Происходит «материальный износ» переводов, выполненных в прежние времена. Новые переводы более полно воспроизводят смысловое содержание и семантическое своеобразие оригинала. Одним из основных принципов перевода является равноценность, то есть передача обычного — обычным, а оригинального — оригинальным.

На примере романа Ч. Диккенса, точнее трёх переводов данного произведения на протяжении разных периодов времени (И. Введенского, М. Шишмарёвой, А. Кривцовой и Е. Ланна), можно пронаблюдать расхождения между одновременными переводами, точнее их вариативность. Выборочное рассмотрение отдельных фрагментов из них (на примере глагольно-постпозитивных образований), следующее ниже, имеет целью проиллюстрировать на показательных примерах развитие переводческого искусства.

Сопоставляя переводы, мы имеем возможность отвлечься от фактора соотносимости силы индивидуальных дарований переводчиков и видеть в расхождении между переводами различные стадиональные уровни в развитии художественных переводов.

Вариативность переводов в принципе должна проявляться и в акте понимания, и в акте воссоздания текста на языке перевода. И в первом и во втором случае действуют как собственно факторы вариативности, так и факторы ограничивающие вариативность. Понимание есть процесс извлечения смысла, смысловой вывод. Понимание складывается в зависимости от: 1) многозначности лексических единиц и грамматических форм; 2) многозначности сочетаний слов во внеконтекстном высказывании; 3) многообразного когнитивно-тезаурусского вывода, зависящего от тезауруса знаний переводчика; 4) ситуативно определённой или неопределённой описательности высказывания. Вывод об описываемой предметной ситуации является результатом взаимодействия тезауруса знаний о мире и предметно-чувственного представления об описываемой ситуации. Он не может быть однозначным во всех случаях, когда переводчик имеет дело с письменным текстом, порождённым в его отсутствие, когда он не является и не является непосредственным участником этой ситуации. Таким образом, ситуативный вывод приобретает вероятностный (гипотетический) характер.

Что касается акта воссоздания текста, здесь можно говорить о прагматике, учёте аудитории, на которую рассчитан данный перевод. Поскольку прагматические факторы могут варьироваться независимо от текста весьма широко в зависимости от фактора адресата текста языка перевода, наиболее объективным фактором вариативности является семантическая эквивалентность референтного типа. Под данным конкретным случаем подразумевается информационная нагрузка контекста, к числу которых можно отнести: 1) плотность информации в тексте и темп введения в него новой информации; 2) совпадение информации известной или неизвестной в культурах исходного языка и языка перевода; 3) различия в степени избыточности речи на исходном языке и языке перевода.

Из сказанного следует, что перевод не может читаться как оригинал, он не может буквально копировать оригинал. Требование адаптации текста к нормам другой культуры едва ли выполним в полном объёме (по крайней мере, применительно к художественному переводу). Но текст перевода «бикультурен». Адаптируясь в некоторой мере к культуре-реципиенту, он никогда полностью не порывает с исходной культурой. В противном случае возникает опасность «русификации» английского подлинника или англизации русского. Стремясь точно передать специфику оригинала, переводчик нередко сохраняет верность собственному художественному кредо. Это есть своего рода свобода переводчика, его индивидуальность.

Итак «адекватность перевода», по нашему мнению, содержит два момента: точность, тождественность перевода, связанная с передачей содержания, и соответствие, связанное с передачей словесной формы и оставляющее зазор для свободы творчества переводчика. И даже, говоря об адекватности перевода, мы подразумеваем ни одну единственную, а ту, которую может представить переводчик.

Если сопоставить оригинал и три к нему хронологически и авторски разных перевода, можно сделать следующие выводы. Первый перевод И. Введенского сделан больше интуитивно, опираясь на догадку, подкреплённую текстом подлинника. Результаты его переводческой деятельности, как можно уже сравнивать с более поздними переводами, были порой удачны, а зачастую неудачны. Основная трудность, на наш взгляд, заключалась в отсутствии справочников, словарей того времени. Произведение Ч. Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» изобилует фразеологизмами, а также глагольно-постпозитивными образованиями, которые не рассматривались чётко и основательно грамматистами того времени. На наш взгляд, они представляли наибольшие переводческие трудности даже

в последующих переводах. Перевод И. Введенского можно назвать пословным, буквальным. При переводе имеет место лексическое и грамматическое совпадение, причём русские эквиваленты полностью соответствуют английским и по значению, и по стилистической направленности. Например:

- ◆ *Mr. Pickwick peeped into them as he passed along ...* [DPC1837, ch. XLI].
- ◆ Прогулявшись взад и вперёд, м-р Пиквик заглядывал в них [ДПК 1853, гл. XLI].
- ◆ Прогуливаясь по коридору, м-р Пиквик заглядывал в них [ДПК 1894, гл. XLI].
- ◆ Проходя мимо м-р Пиквик заглядывал в них [ДПК 1984, гл. XLI].

Второй перевод М. Шишмарёвой отличается от перевода И. Введенского. Это перевод творческий, можно сказать, преобразующий. Частичный отказ от буквального соответствия. Здесь немного другой уровень, более глубокий. Что же касается хронологически последнего перевода данного произведения, здесь можно говорить о диалектическом понимании соответствий переводчиками. Отказ в полном объёме от буквальных соответствий приводит к соответствию высшего порядка. Замечательным признаком этого перевода является выбор экспрессивных образных русских слов. Фактически каждое слово имеет свой, порою едва уловимый оттенок смысла или стилистической экспрессии. Мастерство современного переводчика в значительной мере и состоит в скрупулёзном различении этих оттенков и выборе единственно верного в данном контексте слова.

Для передачи английских фразеологических единиц И. Введенский использует частично совпадающие русские эквиваленты, которые совпадают по значению и стилистической окраске, но несколько отличаются по лексическому составу. Например, фразеологизмы близкой образности:

- ◆ *Everybody looked surprised. It was late — past eleven o'clock. Mr. Tupman laughed in his sleeve. They were loitering somewhere, talking about him. Ha, ha! Capital "notion that—funny"* [DPC1837, ch. IX].
- ◆ Все переглянулись с изумлением. Было уже одиннадцать часов. М-р Топман смеялся исподтишка с видом совершеннейшей самоуверенности, что Альфред и Рахим гуляют где-нибудь в саду, и без сомнения говорят о нём. Ха, ха, ха! [ДПК 1853, гл. IX].

Или, перевод М. Шишмарёвой с использованием весьма распространённого способа частичных соответствий. Автору для выбора одного из возможных соответствий приходится прибегать к широкому контексту,

а также обращаться к значениям реальной действительности. Например:

- ◆ Все переглянулись с удивлением. Было уже поздно — двенадцатый час. М-р Топман посмеивался себе в кулак и думал: «Бродят где-нибудь в саду и говорят обо мне. Ха, ха! Вот так потеха!» [ДПК 1894, гл. IX].

И, наконец, перевод А. Кривцовой и Е. Ланна, с присущим ему быстрым темпом повествования.

- ◆ Все с недоумением посмотрели друг на друга. Было поздно — двенадцатый час. М-р Топмен посмеивался в рукав. Они где-нибудь задержались, беседуя о нём! Ха! Чудесная выдумка — забавно [ДПК 1984, гл. IX].

Или сравним, например:

- ◆ *"Well, my dear Sir, we won't waste time in splitting straws", resumed the little man* [DPC1837, ch. X].
- ◆ «Что вы, почтеннейший, Бог с вами!» — возразил адвокат. — «Ведь всё это дело, говоря по совести, выеденного яйца не стоит» [ДПК 1853, гл. X].
- ◆ Знаете, почтеннейший, не будем тратить время на пустые пререкания [ДПК 1984, гл. X].
- ◆ Отлично, уважаемый сэръ, не стоит тратить время на такие пустяки, — произнёс маленький человек [ДПК 1984, гл. X].

В первых двух переводах, в английских и русских фразеологических соответствиях, грамматическая структура не совпадает при полном совпадении общего лексического значения и стилистической окраски, что нельзя сказать о последнем переводе, где достигается то же самое по-иному, естественнее и нагляднее, уклоняясь от явного буквализма.

Если говорить о ГПО, наши наблюдения показали, что отношение к ним (в частности в плане перевода) на протяжении времени изменилось. Перевод рассматриваемых нами ГПО в работе И. Введенского частично опускается, или наоборот, буквализируется. Далее, в работе М. Шишмарёвой, перевод ГПО приобретает совершенно иной характер. Создаваемая ими образная наглядность, способствует постижению сущности изображаемых писателем явлений. Стиль эволюционирует, фраза его приобретает большую конкретность и сжатость, слово становится более весомым носителем объективной информации.

При сопоставлении с подлинником вначале может показаться, что первый перевод ближе к оригиналу. Однако при анализе обнаруживается, что соблюдение словарных соответствий ещё не обеспечивает близости первой редакции к оригиналу. Во второй концепции перевода ГПО предлагаются с повышенной эмоционально-

стью. Так, вместо «вспыхивает» дан перевод «разгорается», что свидетельствует об усиливающих действиях, более экспрессивных, нагнетающих обстановку, создающих динамическую картину нарастания эмоций.

В результате вторая редакция воспроизводит все компоненты фразы оригинала, отказываясь от прямых словарных соответствий, ибо учитывает различные связи слов, их дополнительные смысловые оттенки, стилистическую окраску, эмоционально-образные ассоциации. Переводческая концепция второй редакции рождалась не только из тщательного «взвешивания» каждого слова оригинала и его возможных соответствий в русском языке, но и из подхода к отдельной фразе, как к части широкого контекста, из оценки её в свете всего произведения, рассматриваемого как художественное целое.

В последней редакции переводческой концепции, в соответствии с представлениями 80-х годов XX века, под влиянием моды и культуры Запада, сказывается давление на психику переводчика, и как результат авторского замысла — возросшая динамика и энергия перевода.

Творчество переводчиков А. Кривцовой и Е. Ланна удовлетворяли наиболее авторитетных целителей литературного слова и воспринимались превосходными мастерами реалистической детали. Сопоставляя переводы рассматриваемого нами произведения, мы имеем возможность отвлечься от фактора соотносительной силы индивидуальных дарований переводчиков и видеть в расхождении между переводами различные стадиональные уровни в развитии художественного перевода в нашей стране. Авторы хронологически последнего перевода очень близко подходят к английскому тексту и отличаются от предыдущих переводов простотой произведения, его расчленённостью и кажущейся неторопливостью, зримой наглядностью, обыденностью, а также реалистической детализованностью. Переводчики добросовестно следуют за английским текстом. Хотя в нём есть и некоторые смысловые ошибки, в целом он содержит ту смысловую информацию, которую даёт

подлинник. Решительное облегчение синтаксиса, сокращение числа придаточных предложений и причастных оборотов, которые замещаются самостоятельными предложениями; устраняются необязательные слова, которые либо естественно укладываются в другом предложении, либо вовсе не нужны. Лексика тщательно отобрана так, чтобы дать возможно более конкретное, чувственное восприятие вещей. Перевод, созданный А. Кривцовой и Е. Ланной, в корне отличается от предыдущих переводов творческим, преобразующим оригинал, диалектическим характером.

Исследованные нами три перевода романа Ч. Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» — 1) перевод И. Введенского 1853 года, 2) перевод М. Шишмарёвой 1894 года и 3) перевод А. Кривцовой и Е. Ланна 1984 года — достаточно представительно демонстрируют изменения, которые произошли в самом подходе к переводу произведений этого писателя и, в известной мере, эволюцию отечественного художественного прозаического перевода вообще. Благодаря утвердившемуся в переводческой практике творческому методу передачи иноязычного художественного текста, отечественный перевод с некоторых пор шагнул в новое качество. Истинное творчество в переводе должно быть ориентировано на возможно более полное воспроизведение оригинала. Оно эффективно только в том случае, если переводчик обладает широким кругозором литературоведа и лингвиста, и талантом художника слова. Благодаря работе таких переводчиков, иностранный писатель-классик встаёт перед читателем во весь свой рост, а сами переводы входят в высокую литературу той страны, где они создаются, как её достойные творения.

Процесс перевода складывается из серии выборов, определяющих как ориентацию на ту или иную стратегию, так и предпочтение того или иного конкретного языкового варианта. Решающую роль в этом выборе может играть социальная норма перевода, опирающаяся на культурную и, в частности, литературную традицию, характерную для тех или иных эпох или культурных ареалов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Dickens Ch. The Posthumous Papers of the Pickwick Club. M., 1837.
2. Диккенс Ч. Замогильные записки Пиквикского клуба. С.-Петербург, 1853 (перевод И. Введенского).
3. Диккенс Ч. Посмертные записки Пиквикского клуба. М., 1894 (перевод М. А. Шишмарёвой).
4. Диккенс Ч. Посмертные записки Пиквикского Клуба. М., 1984 (перевод А. В. Кривцовой и Е. Ланна).

© Цатурян Марина Мартиросовна ( tsaturyan.mm@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОТРАЖЕНИЕ «ДОКТОР ЖИВАГО» В КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКЕ В 1950–1970Х ГОДАХ

### REFLECTION «DOCTOR ZHIVAGO» IN THE CHINESE LITERARY CRITICISM IN THE 1950S-70S OF THE YEAR

*Chzhan Syaomin'*

*Summary.* This article is devoted to the representation of the reflection of the novel «Doctor Zhivago» in Chinese literary criticism, finding out the causes of the critical attitude to the work, as well as to the study of the influence of the period of heyday of literature of China on its reception.

*Keywords:* Pasternak, Doctor Zhivago, Nobel prize, criticism, bureaucracy, dogmatism.

**Чжан Сяоминь**

Аспирант,

Российский университет дружбы народов, г. Москва

chzhan@list.ru

*Аннотация.* Данная статья посвящена представлению отражения романа «Доктор Живаго» в китайской литературной критике, выяснению причин возникновения критического отношения к произведению, а также изучению влияния периода «расцвета литературы» Китая на его рецепцию.

*Ключевые слова:* Пастернак, «Доктор Живаго», Нобелевская премия, критика, бюрократизм, догматизм.

**У**крепление и расцвет советско-китайских отношений в 50-х годах 20-го столетия, а в частности «Хрущевская оттепель», оказала непосредственное влияние на становление, формирование и дальнейшее развитие «Расцвета литературы» 1950-х годов Китая. Можно утверждать, что весь XX век прошел под знаменем влияния русской литературы на литературу Китайской Народной Республики. Существует мнение, что русская литература была своеобразной опорой, которую китайские писатели и критики использовали для проверки отечественной литературы. Однако, они видели в русской литературе не только образец, но и инструмент вдохновения людей, средство развития их социальных и нравственных качеств, а также метод пропаганды национальных идей.

Неудивительно, но результатом подобного отношения стало появление различных сходств в произведениях двух культур: организационные формы, сюжеты, мотивы, персонажи, их мотивации и желания, описание быта, идеологический посыл произведений. Однако, руководящие круги двух стран имели достаточно различающиеся взгляды на тенденцию социальной критики в литературе, что в свою очередь привело к достаточно отличным друг от друга результатам развития этих двух периодов.

Закономерно, в поздних 1950-х годах период «расцвета китайской литературы» встретил свой упадок. Именно в этот временной промежуток, по предложению другого нобелевского лауреата Альберта Камю, было объявлено о присуждении Нобелевской премии по литературе Борису Пастернаку, за его роман «Доктор Жи-

ваго». Как следствие, его роман «Доктор Живаго» впервые попал в поле зрения китайской интеллигенции, а стало быть, становился объектом пристального и внимательного изучения.

К середине 20-го века Пастернак уже сыскал достаточно известность и узнаваемость не только в Советском Союзе, но и Европе, в качестве поэта, писателя и переводчика. Он неоднократно был номинирован на Нобелевскую премию, причем он номинировался ежегодно в период с 1946 по 1950 года, после чего был номинирован еще раз в 1957 году.

Однако, непосредственно до 1958-го года имя Пастернака было совершенно незнакомо китайской аудитории читателей. Его имя еще никаким образом не появлялось в китайской печати до тех пор, пока 23 октября 1958 года не было объявлено о присуждении Нобелевской премии по литературе. Эта новость вызвала настоящий шквал негодования и вызванный «шторм» потряс весь литературный мир.

Несмотря на достижение, в Советском Союзе бытовало мнение, что сама премия вручалась исключительно за публикацию «антисоветского» произведения. Не стоит забывать, что в том же году на Нобелевскую премию по литературе был номинирован другой известный советский писатель — Михаил Александрович Шолохов, и для советского руководства выбор в пользу Пастернака выглядел как явное предпочтение Шведской академией писателя с достаточно антисоветскими взглядами. Как известно, последствием такого выбора скандинавских академиков стала травля Пастернака.

Через неделю после объявления о вручении премии в мировой общественности, китайское литературное сообщество также начало высказывать свою позицию: в китайских публикациях последовательно был воспроизведен и опубликован ряд статей с критикой писателя и его трудов. Обзорная статья под названием «мы должны решительно устранить антисоветские и антисоциалистические ядовитые сорняки, Борис Пастернак был исключен из союза писателей СССР» была опубликована в «Жэньминь жибао» 30 октября 1958 года. Статьи «Даллес выбрал доктора Живаго» и «Как Нобелевская премия присуждена Пастернаку?» опубликованы в 21-м выпуске газеты «Литература и искусство». Знаменитый писатель Занг Эцзя опубликовал политическую статью «Язва или драгоценность? Почему Нобелевская премия была присуждена Пастернаку?». 26 ноября 1958 года Лю Нин написал «Мещанин, предатель Живаго и его «Творец» Пастернак» в 1959 году. Именно с тех пор его имя непосредственно находилось в поле зрения китайских читателей. Очевидным выводом являлось то, что этот роман был принят достаточно негативно и соответственно подвергнут критике в 1950-х годах в Китае, которая возникла несмотря на небольшие масштабы распространения писателя среди китайской пролетарской интеллигенции.

До того, как «Доктор Живаго» был переведен в 1985 году, и официально опубликован в 1987 году, в Китайской Народной Республике мало кто имел непосредственный доступ к прочтению этого романа на русском языке. Большинство китайских критиков копировало доводы, аргументы, выводы и клише советской прессы, которая очевидно негативно воспринимало творчество писателя. Тем самым подобная деятельность навязывала аудитории определенную, достаточно однобокую и категоричную точку зрения. Именно это послужило катализатором формирования отношения читателей к этой книге, а именно отношение к роману как к воображаемому «ядовитому сорняку». Встает логичный вопрос, почему это происходило?

Выступивший на XX съезде КПСС в 1956 году Никита Сергеевич Хрущев жестоко раскритиковал культ личности Сталина в докладе под названием «О культе личности и его последствиях». Основными пунктами критики являлись бюрократизм и догматизм, что логично вызвало общее осуждение бюрократизма и догматизма в странах социалистического лагеря. Речь «К вопросу о правильном разрешении противоречий внутри народа», произнесенная Мао Цзэдуном 28 апреля 1956 года на 7-м расширенном заседании Верховного Государственного Совещания, на котором был выдвинут курс «пусть расцветают все цветы, пусть соперничают все школы», в целях содействия развитию искусства и прогрессу науки, и также для продвижения процветания

социалистической культуры, также затрагивала данные насущные вопросы.

Хрущёвская оттепель оказала непосредственное влияние на формирование и развитие расцвета литературы в Китае, продолжавшегося с 1956–1958 года, которая характеризовалась осуждением бюрократизма во внутривластной жизни, появлением определенного уровня свободы слова, значительно большей свободой творческой деятельности. Начиная с 1956 года, появилась тенденция на печать большего количества анти-бюрократических романов в официальных литературных публикациях. Наряду с сюжетами и мотивами в произведениях во время оттепели, основной темой служит конфликт между идеалистической, талантливой молодежью и равнодушными и осторожными бюрократами.

Однако, период относительной либерализации общественной и литературной жизни продолжался относительно недолго. В 1956 году в Польше и Венгрии произошли кризисы, которые были непосредственно связаны с осуждением культа личности Сталина. В то же время также случились забастовки в нескольких местах в Китае. При анализе причин данного ряда происшествий, огромное, возможно даже чрезмерное, значение придавалось именно факторам классовой борьбы. В то же время преувеличение значимости классовой борьбы применимо к данным событиям привело к тому, что при анализе причин возникновения противоречий внутри китайского народа, основное внимание заострялось на неверных причинах, что в конечном итоге привело к еще большему действительному увеличению и расширению классовой борьбы.

Международная и национальная напряженность между определёнными социальными группами настоятельно требовала Мао Цзэдуна, который будучи опытным, внимательным и осторожным политиком всегда находился в состоянии так называемой «политической бдительности». Он рассуждал, что в литературных произведениях начали появляться не только «душистые цветы», но и «ядовитые травы». Результатом подобных рассуждений стало заявление о том, что ожесточенная критика бюрократии и догматизма не способствует строительству и укреплению социалистического общества и консолидации руководства Коммунистической партии, поэтому литература, содержащая подобную критику относится к категории «ядовитых сорняков», которые должны быть искоренены максимально быстро и эффективно. Таким образом, процветающая, развивающаяся литература встретила свою гибель вследствие политического приказа, так и не успев полностью раскрыть свой потенциал. Индивидуальная единоличная воля лидера страны явила собой прекращение развития лите-

ратуры, которая не успела вступить в оттепель. После ее упадка, ситуация стала еще более напряженной. Работы, которые еще совсем недавно казались читателям великолепными произведениями, сразу относились к разряду так называемых «ядовитых сорняков».

Именно в связи с этими событиями роман «Доктор Живаго» считался клеветнической, антисоветской, политиче-

ской работой. Считалось, что роман порочил достоинство Октябрьской революции в СССР, а множество видных советских литераторов требовали высылки Пастернака из Советского Союза. Как только данное произведение было введено в Китай, безусловным, закономерным и даже очевидным результатом было немедленное включение романа в список «ядовитых книг» и естественно писатель и его труд был подвергнут выше указанной критик

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Вэньшэн. «Переосмысление литературы Байхуа в сравнении с оттепелей в литературе» Нанкинский педагогический университет. Н., 2000
2. Федор Дж. «Традиции чекистов от Ленина до Путина. Культ государственной безопасности» Питер. М., 2012
3. Чжан Цзилиан. «процветание литературы под влиянием хрущевской оттепели в литературе» Академическая разведка. К., 2014

© Чжан Сяоминь ( chzhan@list.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

# ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕАЛЬНОЙ АНТРОПОНИМИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ И ПРОБЛЕМЫ ЕГО СОХРАНЕНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Д.Б. ПРИСТЛИ И ИХ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ)

## FUNCTIONAL AND STYLISTIC POTENTIAL OF REAL ANTHROPONYMS IN WORKS OF FICTION (BASED ON J.B. PRIESTLEY'S NOVELS AND THEIR RUSSIAN TRANSLATIONS)

*N. Shutova*

*Summary.* The study concerns the functional and stylistic expressiveness of really existing anthroponyms in fiction. It is argued that the author's choice of names is always motivated. In the process of speech production a name is always influenced by a number of social and cultural factors; as a result, it acquires additional connotations. Over time the obtained connotations become fixed on the language level allowing writers to use definite names, their derivatives and combinations for describing characters. The issue is relevant as many connotations of real names are usually lost or distorted in translations. Social and stylistic connotations of real anthroponyms present the object of the research. Characterising potentialities of names in a work of fiction are the subject of conducted analysis. J. B. Priestley's novels served as the material for investigation. Methods used are communicative, contextual, lexicographic and comparative analysis.

*Keywords:* work of fiction, anthroponym, anthroponymycon, anthroponymic formula, connotations, translation, social context.

*Шутова Нелла Максимовна*

*К.филол.н., доцент, Удмуртский государственный университет  
Nella\_Shutova@mail.ru*

*Аннотация.* В статье анализируется функционально-стилистический потенциал реально существующих антропонимов в художественном тексте. Проводится мысль о том, что авторский выбор именованных персонажей всегда не случаен. В процессе речевого функционирования антропоним подвергается влиянию многих социально-культурных факторов, что приводит к появлению у него дополнительных смыслов. Эти коннотации впоследствии закрепляются и на языковом уровне, позволяя писателям использовать определенные антропонимы, а также варианты антропонимических формул в качестве средств характеристики персонажей. Актуальность рассматриваемой проблемы состоит в том, что при переводе многие коннотации реальных антропонимов в художественном тексте не доводятся до читателя, просто утрачиваются или искажаются. Объектом исследования являются социальные и стилистические коннотации реальных антропонимов. Предметом исследования выступают характеризующие коннотации имен персонажей в художественном произведении. Материалом для исследования послужили произведения Д. Б. Пристли. Для проведения исследования использовались методы коммуникативного, контекстуального, лексикографического и сопоставительного анализа.

*Ключевые слова:* художественный текст, перевод, антропоним, антропонимикон, антропонимическая формула, коннотации, социальный контекст.

**Д**олгое время в литературоведческих исследованиях существовало мнение, что, так как в реалистической литературе XX века прием «говорящих имен» не пользовался большой популярностью, то, следовательно, антропонимикон (т.е. совокупность собственных имен всех персонажей в определенном произведении) писателя-реалиста XX века не представляет особого интереса для ономастических исследований. Тем не менее, благодаря интенсификации изучения функциональной стороны языка в целом, в настоящее время можно по-новому ставить и вопрос о функционировании антропонимии в художественной литературе. В последние годы исследователи все чаще обращают внимание на выразительные возможности различных классов антропонимов [4]. Вопросы антропонимии в настоящее время все больше интересуют не только лингвистов, но и социологов, историков, этнографов, и видимо не случайно. Антропоним теснейшим

образом связан с именуемым объектом — человеком, членом определенного общества. Социальная структура этого общества, его идеология, культура неизбежно должны влиять на систему антропонимии. В имени, его оформлении всегда, так или иначе, содержится какая-то информация о статусе человека в обществе, об отношении к нему других членов общества — представителей различных социальных, профессиональных, возрастных и т.д. групп. Вопрос о суггестивности антропонимов в художественной литературе чрезвычайно сложен и многопланов. «Говорящими» в художественном произведении могут быть не только сами имена, их выбор, а также содержащиеся в них коннотации, но и особенности употребления имен в речи, способы их оформления, соотношенность с другими именами и т.д.

Нередко, на первый взгляд интуитивно, читатель (носитель языка оригинала) воспринимает собствен-

ные имена без выраженной семантики и эксплицитных коннотаций как стилистически маркированные, несущие определенную функциональную нагрузку. Одни из них вызывают у читателя положительные эмоции, другие явно окрашены негативно. Например, в романе Д.Б. Пристли «Улица Ангела» есть героиня по имени *Maud Verever*, которая характеризуется автором как “one of those people who at a first meeting demand to be disliked” [A.P., p. 102]. Уже само фонетическое оформление личного имени и фамилии персонажа не обладает положительной экспрессией, не вызывает у читателей особых симпатий к их носительнице, что обусловлено повторением звука [r] и его сочетанием с [v]. Современные исследования, посвященные звуковому символизму, позволяют по-новому взглянуть на причины признания одних имен благозвучными, несущими положительный эмоциональный заряд, а других — неблагозвучными, маркированными отрицательно [3]. Причем, предпочтения относительно определенных сочетаний звуков могут значительно различаться в отдельных языковых общностях. Действующими лицами романа Д.Б. Пристли «Добрые друзья» являются преимущественно актеры; помимо реальных имен, они имеют псевдонимы, в которых практически всегда присутствует аллитерация: *Jerry Jerningham*, *Morton Mitcham*, *Monte Mortimer*. Наблюдения показывают, что это характерно именно для англоязычных социумов, в русской литературе аллитерация собственных имен не столь популярна. В рассмотренных нами русских переводах романов Д.Б. Пристли полностью отсутствует какой-либо комментарий относительно звукового оформления и соответствующих коннотаций используемых автором имен.

С одной стороны, символическую функцию в художественном произведении может выполнить даже оболочка имени, с другой стороны, эта функция может быть в той или иной мере затуманена. Известно, что в реальной коммуникации этимология антропонима не имеет значения, связь имени с характеристиками лица обычно утрачена; в художественной же речи дело может обстоять совсем иначе. По воле автора оживляются уже забытые импликации имен, ставших вполне обыденными, привычными. Попытка этимологизировать такие имена и связать их с характерами персонажей дает интересные результаты. Например, имя одного из героев романа Д.Б. Пристли «Улица Ангела» — *James (James Golspie)*. Согласно словарю У. Артура, *James* означает ‘the supplanter’ [8, p. 168], т.е. «захватчик»; это значение полностью соответствует той роли, которую персонаж выполнил в романе, разорив вполне благополучно существовавшую до него фирму. Самый опытный и надежный работник той же фирмы *Mr Smeeth* получает у Пристли имя *Herbert* — ‘an expert soldier or the glory of an army’ [8, p. 158], т.е. ‘опытный солдат, гордость ар-

мии.’ Изучение этимологии имен в рассматриваемых романах Д.Б. Пристли свидетельствует о том, что она, как правило, соответствует сущности их носителей, тем не менее, в опубликованных переводах эти характеризующие особенности антропонимов также никак не комментируются.

Вполне возможно, однако, что автор не рассчитывал на такое прямое «прочтение имен» даже англоязычным читателем, но при рассмотрении художественного произведения всегда существуют разные уровни его восприятия, зависящие от подготовленности, лингвистического и экстралингвистического опыта читающих. Работая над текстом в процессе перевода, русские переводчики вполне могли бы постараться донести до своего читателя все заложенные в нем смыслы. Подобные примеры свидетельствуют об общих авторских принципах при подборе имен персонажей, о способности Д.Б. Пристли уже одним именем программировать какой-то характер.

И все-таки, вся ли информация, заложенная в авторской системе имен, декодируется читателем? По-видимому, предполагаемые ассоциации могут возникать у реципиента, а могут и отсутствовать. С другой стороны, читательская реакция на используемые имена может и не соответствовать авторским замыслам. Прежде всего, ассоциативные связи антропонимов, коннотации, лежащие в основе каких-то имяупотреблений, рассчитаны на носителей данного языка и, в первую очередь, на современников писателя. В этой связи встает вопрос о коммуникативно-прагматическом аспекте при восприятии антропонимов. При переводе он обычно приобретает особое значение. Так, например, следующий диалог представляет собой нелегкую переводческую задачу:

“Nice day, **George**,” he remarked with a wink.

“Ay,” said Mr. Oakroyd; and then, not to be outdone in this matter of handing out names, he added, dryly: “Nice enough, **Herbert**.”

“‘Ere,” said the man, straightening himself, “now I ask you. Do I look like Herbert?”

“Nay, I don’t know.” Mr. Oakroyd paused a moment. “But I’ll tell you what you don’t look like, if you ask me.”

“Go on, George. I’ll buy it.”

“You don’t look like a chap as knows how to use a saw,” replied Mr Oakroyd, softening the severity of this criticism with a companionable grin [G.C., book 1, p. 177].

Из контекста следует, что *George* и *Herbert* не личные имена собеседников, обращение *George* использовано по отношению к персонажу по имени *Jess Oakroyd*, а *Herbert* — по отношению к герою по имени *Joby Jackson*. Налицо ситуативный переход имен собственных в нарицательные — ситуативная антономасия. Как справедливо замечает Л.А. Феоктистова, любой факт вторичного употребления имени можно представить как

экспликацию одного или нескольких компонентов его значения [5, с. 89]. Судя по всему, персонажи используют в речи закрепившиеся социальные коннотации личных имен *George* и *Herbert*. Личное имя *George* в процессе речевого использования приобрело значение «какой-то неизвестный парень», оно входит, например, в состав английской идиомы *"Let George do it"* со значением «поручите это кому-нибудь другому», «пусть кто-нибудь другой это сделает» [У.С.]. Личное имя *Herbert*, как мы уже отмечали, означает *'an expert soldier or the glory of an army'* [8, p. 158]. Кроме того, имя *Herbert*, по свидетельству антропонимических словарей и справочников, в описываемый период пользовалось особой популярностью, было очень «модным» [7, с. 192–194]. Таким образом, Мистер Джэксон, по-видимому, называет мистера Окройда *George* из-за его внешности, общего вида простого «работяги» (тем более что у него в руках был ящик с инструментами). Мистер Окройд, в свою очередь, употребляет имя *Herbert* иронически, подчеркивая, что он заметил несколько высокомерное отношение к себе. В данном контексте это имя имеет обратный смысл, оно акцентирует неопытность и беспомощность Джоби, который не имеет элементарных навыков обращения с пилой, хотя и смотрит на мистера Окройда несколько свысока. Очевидно, что коннотации этих имен хорошо известны обоим собеседникам, закрепились в их речевом опыте.

В переводе Е. Б. Романовой стилистическая функция используемых имен не будет до конца понятна русскому читателю:

*Отличный денек, Джордж!*

– Ага, — ответил мистер Окройд и, не желая уступать незнакомцу в выдумывании имен, сухо добавил: — Неплохой, Герберт.

– Ну-ка, ну-ка! — Он выпрямился и расправил плечи. — Я что, похож на Герберта?

– Не знаю... — Мистер Окройд помолчал. — Но ежели спросишь, я отвечу, на кого ты не похож.

– Валяй, Джордж. На кого?

– Ты не похож на человека, который умеет обращаться с пилой. — Мистер Окройд смягчил суровую критику добродушной улыбкой [Д.Д., книга 1, с. 32].

Необходимо подчеркнуть, что это был не процесс «выдумывания» имен, а процесс реализации существующих в обществе коннотаций употребляемых имен. Прагматический эффект, на который рассчитывал автор, в переводе не достигнут. Переводчице необходимо было или сделать сноску, разъясняющую импликацию используемых антропонимов, или ввести в контекст слова, поясняющие читателю смысл такого имяупотребления. Можно предложить следующий вариант перевода:

– Хороший денек, **трудяга Джордж!** — сказал он, подмигивая.

– Отличный, — заметил мистер Окройд и, не желая уступать незнакомцу **в умении присваивать имена**, сухо добавил: — Неплохой, **умелец Герберт.**

– Ну-ка, ну-ка! — Он выпрямился и расправил плечи. — Я что, похож на Герберта?

– Не знаю... — Мистер Окройд помолчал. — Но если спросишь, я отвечу, на кого ты уж точно не похож.

– Давай, Джордж, договаривай. На кого?

– Ты не похож на человека, который умеет как следует обращаться с пилой. — Мистер Окройд смягчил свою суровую критику добродушной улыбкой.

Значимые потери смысла произошли и при переводе следующего диалога из романа Д. Б. Пристли «Улица Ангела»:

*"Bloody bad, I call it, if Ethel here'll excuse me."*

*Miss Matfield turned on him at once.*

*"My name is Matfield," she told him. "If you want to say 'bloody' you can, for all I care, but I'm not 'Ethel here' or Ethel anywhere else, and I don't intend to be"* [A.P., p. 36].

В переводе, выполненном М. Е. Абкиной, читаем:

– Гнусно. Дерьмовые дела, сказал бы я, если **Этель** извинит меня за такое выражение.

*Мисс Мэтфилд немедленно обрушилась на него.*

– Моя фамилия Мэтфилд! — крикнула она. — Можете выразаться как угодно, меня это не касается. Но я вам не Этель и не желаю быть Этель (У.А., с. 51).

Русскому читателю наверняка будет непонятен гнев героини по поводу употребления имени Этель в ее адрес. Из контекста романа следует, что настоящее имя героини — *Lilian Matfield*, и говорящий знает это. *Ethel — Sax. 'Noble'* ('благородная') (8, p. 101). Герой называет героиню *Ethel*, чтобы подчеркнуть присущее ей некоторое высокомерие, с которым она обычно относилась к другим служащим конторы, ее нетерпимость к вульгаризмам в речи и т.д., т.е. он исходит из этимологии имени *Ethel* и его социальных коннотаций. Кроме того, говорящий использует антропонимическую формулу *Ethel here*, которая является несколько небрежной разговорной формулой привлечения внимания к определенному лицу. Знание всех этих коннотаций и вызвало у мисс Мэтфилд соответствующую реакцию. В переводе следовало бы сделать сноску, объясняющую причины появления данного именования в этом контексте или снова ввести в контекст перевода лексические единицы, поясняющие причину своеобразного имяупотребления. Можно предложить следующий перевод:

– Дела — хуже некуда, мы в полном дерьме, сказал бы я, если **наша благородная Этель** позволит мне так выразиться.

*Мисс Мэтфилд немедленно обрушилась на него.*

— *Моя фамилия Мэтфилд! — крикнула она. — Можете выражаться как угодно, меня это не волнует. Но я вам ни «наша Этель», ни «ваша Этель», и я не желаю быть Этель* (У.А., с. 51).

Кроме того, требует пояснения тот факт, что героиня настаивает на том, чтобы ее называли по фамилии. В описываемый период времени в профессиональном социальном поле (термин В.И. Болотова) [1, с. 6] Великобритании было принято обращаться к коллегам по фамилии, даже к женщинам).

Реакция самих персонажей на те или иные имена, те оценочные характеристики, которые они им дают, указание на вызываемые антропонимом ассоциации представляют большой интерес для исследователя. Приведем пример из романа «Добрые друзья»:

*“Miss Trant was now positive that the little man, the very uneasy little man was Mr Eric Tipstead. To begin with, he looked exactly like a Mr Eric Tipstead”* [G.C., book 1, p. 97].

По-видимому, ни личное имя героя, ни его фамилия не вызывают у мисс Трэнт каких-либо положительных ассоциаций в пользу своего носителя (не свидетельствуют, например, о его высоком социальном положении, т.к. фамильные имена с субтемой *-stead* (суффиксом, сохранившим свое значение) исторически относятся к «простонародным», кроме того, имена нельзя назвать благозвучными и т.д.). По-своему реагирует на эту фамилию официант:

*“If ‘e was that by name, ‘e wasn’t that by nature,” the man observed rather bitterly* [G.C., Book 2, p. 168].

Этот персонаж, по-видимому, исходит из структуры фамилии и семантики ее составляющих: *Tip + stead*. *Tip* — «чаевые», *stead*, по всей вероятности, воспринимается в одном из устаревших сейчас значений этого слова — «польза», «выгода». Говорящий имеет в виду, что, хотя фамилия посетителя предполагала чаевые, от него самого он их не дождался. В переводе Е. Б. Романовой просто указывается: «Типстед — от английского *tips* — чаевые» [Д.Д., с. 41]. Необходимо было дать более развернутое пояснение. Социальные параметры антропонимии весьма изменчивы, и чаще всего именно антропонимикон реалистического художественного произведения, относящегося к определенному историческому периоду, дает представление о социальных импликациях тех или иных имен и антропонимических формул. В.В. Виноградов отмечал в свое время, что изучение литературной антропонимики обязательно должно затрагивать социально-речевой фон [2, с. 38].

Исследование семантики антропонима свидетельствует о том, что в ней неизбежно присутствует

социальный компонент. Сигнификативное значение антропонима включает универсальный социальный компонент — указание на национальную принадлежность носителя. Сема национальности имплицитно всегда присутствует в антропониме и может быть представлена хотя бы оппозицией «соотечественник / иностранец». Языковое значение ряда антропонимов может включать и факультативные социальные компоненты, в частности, указание на социальное происхождение носителя и его территориальную локализацию (указание на место рождения или жительства). Личное имя имеет также социальную отмеченность в плане популярности (модности) данного имени в определенный период жизни общества, косвенно указывающую на возраст носителя [6, с. 29]. Характерные для определенной местности словообразовательные типы фамилий обычно хорошо известны носителям языка, легко идентифицируются ими, Д. Пристли достаточно активно использует этот потенциал реальных антропонимов, их характеристические возможности. Приведем ряд примеров, в которых употребление имен комментируется в самом контексте и благодаря этому объясняется в переводе:

*“Oakroyd’s my name. It’s a right old Bruddersford name.” — “And mine’s Trant, and that’s an old name too, in Gloucestershire”* [G.C., book 1, p. 117].

*«Меня зовут Окройд. Старая браддерсфордская фамилия. — А меня Трانت, это тоже старая фамилия — в Глостершире»* [Д.Д., книга 1, с. 48].

Однако читатели перевода, как правило, не «считывают» всю информацию с используемых имен. Так, в романах Д.Б. Пристли много фамилий со следующими субтемами: — *royd* (диалектное для *'road'* — «дорога»), — *wick* (О.Е. *'dairy-farm'* — «ферма»), — *thorp(e)* (О.Е. *'farm'* — «ферма»). Пристли — певец Йоркшира, а данные субтемы характерны для фамильных имен уроженцев именно этого края. Рассмотрение антропонимикона анализируемых романов свидетельствует и о том, что структура используемых фамилий всегда связана с социальной принадлежностью персонажей. Фамилии представителей низших классов в большинстве своем — однотемные, безаффиксированные — *Black* (A.P.), *Moore* (G.C.), или аффиксированные — *Briggs* (G.C.), *Cripps* (G.C.), *Sellers* (A.P.). Весьма многочисленны среди персонажей незнатного происхождения фамилии с субтемой — *son* (A.S. *sunu* — «сын»): *Jackson* (G.C.), *Dobson* (A.P.), *Tomlinson* (A.P.). Большинство персонажей, представляющих в произведениях писателя лондонское простонародье — кокни, носят фамилии с субтемой — *ton* (A.S. *tun* — «город»): *Pelumpton* (A.P.), *Purton* (G.C.), *Newwington* (A.P.). Для персонажей знатного происхождения наиболее типичны фамилии с топонимическими субтемами — *field*, — *ford*, — *ham*: *Burpenfield* (A.P.), *Chillingford* (G.C.), *Dersingham* (A.P.). Желательно, чтобы

и читатель перевода мог производить эту социальную дифференциацию английских фамилий.

Подбирая личные имена для своих героев, Пристли, прежде всего, как и при подборе фамилий, следует «закону национального соответствия», он также учитывает возраст персонажа, т.е. исходит из популярности имен в определенные годы. Большинство героинь очень «многонаселенного» романа «Добрые друзья» носит, например, имена, которые были популярны в Великобритании в 20-е — 30-е годы XX века только в средних и низших слоях общества: *Daisy, Elsie, Freda, Hilda, Lily* [8, 187–188]. То же самое относится и к мужским именам: *Albert, Eric, Fred, Leonard* [7, с. 192–194]. Однако некоторые имена «выбиваются» из этого общего социального фона. Так, например, школьный учитель — выпускник Кембриджа в романе «Добрые друзья» носит необычное имя — *Inigo*, которое не было обнаружено нами в английских антропонимических словарях. Интернет поиск выявил следующую информацию об этом имени: «English form of ÍÑIGO. It became well-known in Britain due to the 17th-century English architect Inigo Jones. He was named after his father, a Catholic who was named for Saint Ignatius of Loyola» [B.N.]. — «Английская форма имени ÍÑIGO. Оно приобрело известность в Британии благодаря английскому архитектору XVII века Иниго Джоунсу. Его так называли в честь отца, католика, который, в свою очередь, получил это имя в честь Святого Игнатия де Лойола» (перевод наш — Н.Ш.). Кроме того, данное личное имя имеет помету *rare* ('редкое'). По всей вероятности, главной задачей Пристли было найти имя, которое бы просто выделялось на общем фоне, т.к. герой действительно являлся незаурядным человеком, у которого неожиданно открылся талант виртуозного пианиста и композитора. Конечно, и это имя заслуживало комментария в переводе.

Большую социальную нагрузку в исследуемых романах несут и антропонимические формулы, т.е. вариативные формы личных имен и фамилий с добавлением антропонимических формантов *Mr, Mrs, Miss*, титульных слов *Sir, Lady* и т.д. Рассматривая способы номинации персонажей, можно установить связь между набором компонентов в антропонимической формуле и социальным статусом именуемого. Средние имена и двухсоставные фамилии имеют только персонажи с определенным социальным статусом — *Howard Bromport Dersingham* [A.P.], *Mrs Bevison-Burr* [G.C.]. Чем больше компонентов содержит именование персонажа, тем выше его социальный статус или официальнее ситуация общения: *Sir Joseph Higden, Bart* (сокращение от *Baronet*) [G.C.], *the Reverend Higginworth Wenderby* [G.C.]. Социально маркированным является также употребление полного имени или его деривата, сокращенной или полной формы антропонимического форманта и т.д. Приведем пример из романа «Добрые друзья»:

“What’s your name?”

“Oa——” he began, then recollected himself. “Oglethorpe,” he announced boldly, “Sam Oglethorpe. And I come from Wabley i’ Yorkshire”.

“And you sound as if you do, **Mister**,” said the sergeant [65].

«Как вас зовут?»

– О... — начал было он, но вовремя опомнился. — Оглторп. Сэм Оглторп. Я, стало быть, из Уэбли, что в Йоркшире.

– Оно и слышно, **мистер**, — сказал сержант» [Д.Д. книга 2, 86].

Русский читатель наверняка не знает, что употребление полной формы антропонимического форманта *Mister* в качестве эквивалента имени собственного в обращении обычно свидетельствует о принижении говорящим собственного социального статуса. Так обычно обращались к согражданам полицейские, официанты, попрошайки и т.д.

В свою очередь антропонимический формант *Missus* (*Missis*) часто используется героями Пристли для номинации жены, и русские переводчики обычно используют это слово:

“My *missis* knows that. She’s on the right side of me. We’re the best of pals, the very best [G.C., Book 2, 88].

«Моя **жена** это знает. Она со мной заодно. Мы с ней лучшие друзья, самые лучшие!» [96].

Однако данные номинации содержат в себе определенные социально-стилистические коннотации, в разных контекстах в русском языке в качестве соответствий лучше использовать: «моя половина», «хозяйка», «хозяйка», «женушка», «супружница», «благочестивая» и т.д.

Отражая в своих произведениях нормы реального имяупотребления в определенные исторические периоды, писатели-реалисты предоставляют интересный материал для их сопоставления с современным использованием антропонимов и антропонимических формул. Обладая многочисленными социально-культурными коннотациями, приобретенными в процессе речевого использования, антропонимы возрождают ассоциации, вызываемые определенными именами и формами имен, существующие в обществе в определенный исторический период и в определенной социальной среде. Реальная ономастика предоставляет большие возможности для стилистической ономастики, для творческого использования существующих или существовавших когда-то имен собственных в художественной литературе. Экспрессивные коннотации антропонимов могут быть обусловлены их звучанием, этимологией, а также социальным и личным опытом общения участников коммуникации. К сожалению, при переводе этот экспрессив-

ный потенциал нередко утрачивается, русский читатель не видит ничего особенного в использовании таких, как ему кажется, «обычных» английских имен. Желательно,

чтобы перевод любого художественного произведения сопровождался отдельным комментарием относительно его антропонимикона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В. И. Актуализация антропонимов в речи: дис. ... канд. филол. наук. Л., 1971. С. 6–8.
2. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М.: Изд.-во Акад. наук СССР, 1963. 255 с.
3. Воронин С. В. Основы фоносемантики. 2-е изд., стереотип. М.: Эдиториал УРСС, 2006. 248 с.
4. Соколова М. В. Функционально-стилистическая нагрузка имени собственного в художественном тексте // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). Филология. Искусствоведение. Вып. 60. С. 182–184.
5. Феоктистова Л. А. К методике анализа ассоциативно-деривационной семантики личного имени // Вопросы ономастики. 2016. Т. 13. № 1. С. 85–116.
6. Шутова Н. М. Социальный компонент в семантике английских антропонимов и его структура // Вестник Удмуртского университета. 1993. Вып. 7. С. 29–32.
7. Dunkling L. A. First names first. London: Hodder and Stoughton /Coronet books/, 1978. 285 p.
8. Arthur W. An etymological dictionary of family and Christian names. New York: Sheldon, Blakeman and Co., 1857. 300 p.
9. Универсальный англо-русский словарь (У.С.) Режим доступа: [https://universal\\_en\\_ru.academic.ru/1483159/let\\_George\\_do\\_it](https://universal_en_ru.academic.ru/1483159/let_George_do_it)
10. Priestley J. V. Angel Pavement (A.P.). М.: Progress Publ., 1974. 504 с.
11. Priestley J. V. The Good Companions (G.C.). Publisher: Arrow Books Ltd, 2000. Books 1, 2, 3. Режим доступа: [https://www.goodreads.com/book/show/625233.The\\_Good\\_Companions](https://www.goodreads.com/book/show/625233.The_Good_Companions)
12. Пристли Д. Б. Улица Ангела (У.А.). / Пер. с англ. М. Е. Абкиной. М.: Гослитиздат, 1960. 504 с.
13. Пристли Д. Б. Добрые друзья (Д.Д.) / Пер. с англ. Е. Б. Романова. Издатель: АСТ: Астрель, М. 2012. Книги 1, 2, 3. Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=170796>

© Шутова Нелла Максимовна (Nella\_Shutova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

**Anokhina V.** — Ph.D. in Philology, Rostov State University of Economics  
anokhinav@mail.ru

**Bakulin N.** — Senior lecturer of the FGKOU DPO CIPK of the MIA of Russia, Tyumen  
bakullin@mail.ru

**Bazina N.** — Federal state autonomous institution of higher education «Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation  
nataly-bazin@yandex.ru

**Beim V.** — Lecturer of Northern (Arctic) Federal University (Arkhangelsk)  
beym.viktoriya@mail.ru

**Bradeckaya I.** — Ph. D. of pedagogical Sciences, associate Professor of the Russian State University of Justice  
irabradetska@bk.ru

**Bruskova R.** — Kirov military medical academy (Saint Petersburg)  
rakhil.bruskova@gmail.com

**Butorina N.** — Candidate of Philology, Associate Professor of the Udmurt State University  
butorina270880@mail.ru

**Chzhan Syaomin'** — Post-graduate student of the Peoples' Friendship University of Russia, Moscow  
chzhan@list.ru

**Dalgat F.** — Candidate of historical Sciences, associate Professor, Dagestan state University  
dalgat63@mail.ru

**Deberdeeva E.** — Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of Rostov State University of Economics (RSUE) (Rostov University of National Economy (RUNE))  
edeberdeeva@mail.ru

**Dubin P.** — Postgraduate, Surgut State University  
duba39@yandex.ru

**Dzagova Z.** — Applicant, Kabardino-Balkarian State University  
lilian\_hhh@mail.ru

**Ermilova T.** — Teacher, Astrakhan State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation

**Fadeyeva M.** — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Orsk Humanities and Technology Institute (branch of the OGU)  
marina-fadeeva-1978@mail.ru

**Fedorova I.** — Candidate of Philology, Associate Professor of the Udmurt State University  
sourirefr@gmail.com

**Fetisova E.** — Candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer, «Kursk state medical University»

**Goncharova E.** — Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg)  
eagon@rambler.ru

**Gorshkov D.** — Ph.D. (History), senior research associate, Pushkin's state historico-literary memorial estate, Russian Federation  
le84e-regiment@mail.ru

**Grafeva C.** — Teacher, Military Medical Academy named after SI Kirov  
PrincessaChristina@yandex.ru

**Grigoryeva N.** — Doctor of Science, Professor, Peoples' Friendship University of Russia  
ofisrudn2014@mail.ru

**Huren-ool Stella Hurel-oolovna,** — Candidate of History, Associate Professor, Tuvan State University  
stella.khuren-ool@yandex.ru

**Ivanov N.** — Chuvash State University named after I.N. Ulyanov (Cheboksary)  
ivanov.n.v58@mail.ru

**Kainova M.** — Lomonosov State University Business School  
masmik@mail.ru

**Khoroshenkova A.** — PhD, Associate Professor, Volgograd State Socio- Pedagogical University

**Kravchenko O.** — Ph.D. in Philology, Rostov State University of Economics  
aspiranttgpi@yandex.ru

**Krylova V.** — Associate Professor, Volgograd state Institute of arts and culture  
v.krilowa2017@yandex.ru

**Kurbanov I.** — Candidate of Philology, Professor, Surgut State University  
ibragimkurbanov@mail.ru

**Lu Chi** — Postgraduate, Shanghai International Studies University  
luchi617@126.com

**Marochkina N.** — Candidate of Psychology, teacher, Astrakhan State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation  
agma@astranet.ru

**Nasadyuk E.** — Senior lecturer, Far Eastern law Institute of the Ministry of internal Affairs of Russia, Vladivostok, Russia  
nev04121973@mail.ru

**Novichkova T.** — Senior lecturer, «Kursk state medical University»

**Ondar C.** — Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Tuvan State University  
chechena.o@mail.ru

**Orlova I.** — Teacher, Astrakhan State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation

**Petrishcheva N.** — Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Nizhny Novgorod Institute of Public and Business Administration-branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

**Pogromskaya R.** — Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of Rostov State University of Economics (RSUE) (Rostov University of National Economy (RUNE))  
rimma.pogromskaya@bk.ru

**Pokoikova K.** — Katanov Khakas State University (Abakan)  
karina\_p.84@mail.ru

**Poturaeva L.** — Candidate of philological sciences, associate professor, Taganrog Institute named after A. P. Chekhov  
poturaevaln@gmail.com

**Pozhidaeva E.** — Candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer, «Kursk state medical University»

**Ramazanova M.** — Associate Professor, Dagestan State Medical University  
mari@yandex.ru

**Ravochkin N.** — Kemerovo state agricultural institute  
nickravochkin@mail.ru

**Rudneva M.** — PhD, Associate Professor, RUDN University  
rudneva\_ma@rudn.university

**Ryaboshapka M.** — Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of Rostov State University of Economics (RSUE) (Rostov University of National Economy (RUNE))  
riaboshapcka.maria@yandex.ru

**Ryshkova A.** — Candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer, «Kursk state medical University»

**Salamova Z.** — Associate Professor, Dagestan State Medical University

**Shutova N.** — Candidate of Philology, Associate professor of Udmurt State University  
Nella\_Shutova@mail.ru

**Simontovsky A.** — Teacher, Far Eastern law Institute of the Ministry of internal Affairs of Russia, Vladivostok, Russia

**Soloveva N.** — Candidate of Art Criticism, associate professor of the Russian State University of Justice  
nayusol@rambler.ru

**Sorokin O.** — Murmansk State Technical University  
mur1000@list.ru

**Tarassenko E.** — Candidate of philological sciences, associate professor, Taganrog Institute named after A. P. Chekhov  
tarassenkoev@mail.ru

**Tarasova O.** — Candidate of philological Sciences, associate Professor, Nizhny Novgorod Institute of Public and Business Administration-branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration  
olyatarasova8@rambler.ru

**Tataeva R.** — Candidate of philological Sciences, associate Professor, Chechen state pedagogical University  
liza.tataeva@yandex.ru

**Tsaturyan M.** — Philology Doctor, Professor, Kuban State University (Krasnodar)  
tsaturyan.mm@mail.ru

**Ulanova K.** — PhD, RUDN University  
ulanova\_kl@pfur.ru

**Vasilyeva E.** — Postgraduate student of the St. Petersburg State University of Culture  
vasil-liza@yandex.ru

**Wang Yang** — Jiangsu Normal University (China)  
eyuwangyang@mail.ru

**Zadorozhnyaya O.** — Candidate of historical Sciences, associate Professor, Surgut state University  
zadorozhniaya.olga@yandex.ru

## 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 допускаются.
- ◆ 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](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).