

ISSN 2223–2982



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

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№3–3 2022 (МАРТ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

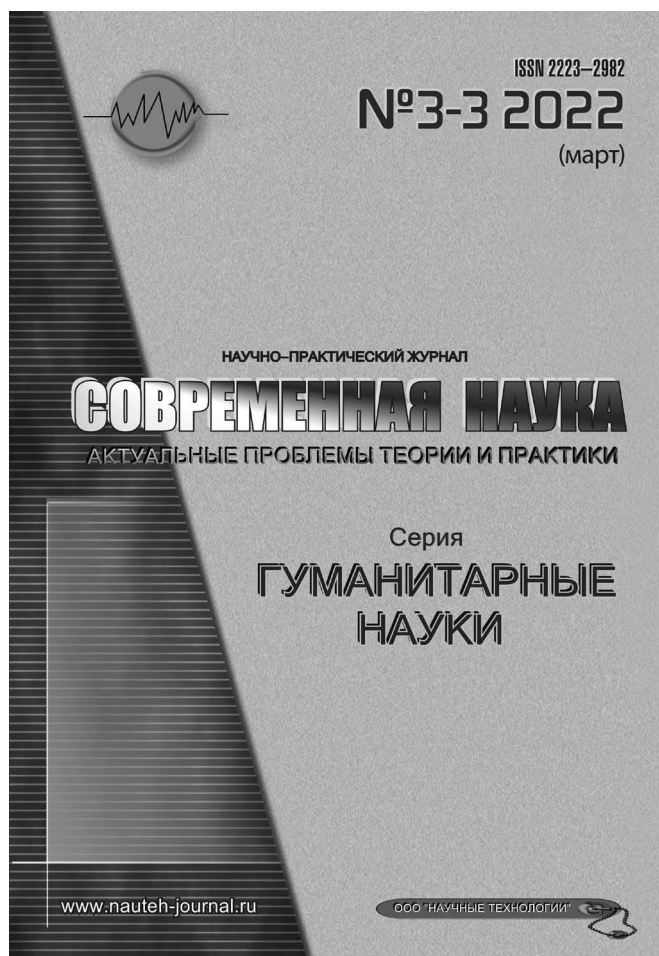
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 3-3 (март) 2022 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

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

Подписано в печать 28.03.2022 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Ибрагимов Р.Р., Саматова Ч.Х. – Государственно-конфессиональные отношения в Татарской АССР в период хрущёвской оттепели

Ibragimov R., Samatova Ch. – State-confessional relations in the Tatar ASSR in the period of the Khrushchev thaw 7

Ларионов А.Э., Дворковая М.В., Куренкова Е.А. – Особенности самопрезентации монархов в царских анналах Древнего Востока
Larionov A., Dvorkovaya M., Kurenkova E. – Features of Monarchs' self-presentation in the Royal Annals of the Ancient East 11

Моисеев А.Н., Моисеева Т.А. – Порядок особого учета военнообязанных, служащих на железных дорогах в годы гражданской войны (1918-1920 гг.)
Moiseev A., Moiseeva T. – The procedure for special accounting of military service personnel serving on the railways during the civil war (1918-1920) 15

Николаев Д.А., Дорофеев Ф.А. – Комплекс первоначальных мер по организации нижегородского ополчения 1806 г.
Nikolaev D., Dorofeev F. – The complex of initial measures for the organization of the Nizhny Novgorod militia in 1806 19

Тимошенко В.О., Челнокова Т.М., Шубкин М.В. – Значение работы общества врачей Енисейской губернии по профилактике заразных болезней и анализ смертности в г. Красноярске на конец XIX века (по данным архивных документов)
Timoshenko V., Chelnokova T., Shubkin M. – The significance of the work of the society of doctors of the Yenisei province on the prevention of infectious diseases and the analysis of the estimate in Krasnoyarsk at the end of the XIX century (according to archival documents) 23

Фан-Юнг Г.Ю. – Система оплаты труда работниц-женщин и несовершеннолетних рабочих на Казанском заводе фирмы братьев Крестовниковых: от основания предприятия в 1855 г. до издания «фабричных законов» в 1882-1886 гг.

Fan-Yung G. – Wage system female workers and underage workers at the Kazan plant of the firm of the Krestovnikov brothers: from the foundation of the enterprise in 1855 to the beginning of the creation of "factory laws" in 1882-1886 28

Фан-Юнг Г.Ю. – Краткий обзор важнейших итогов социальной политики, осуществлявшейся владельцами Казанского завода фирмы братьев Крестовниковых до начала революционных событий 1905-1907 годов

Fan-Yung G. – Short review the most important results of the social policy implemented by the owners of the Kazan plant of the firm of the Krestovnikov brothers before the start of the revolutionary events of 1905-1907 36

Педагогика

Абдалина Л.В., Фролова О.С. – Педагогическая модель формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации
Abdalina L., Frolova O. – A pedagogical model for shaping the innovative competence of a teacher in the process of in-school professional development 44

Анисина Ю.В. – Лингвометодическая модель элективного курса РКИ, основанного на профессионально ориентированном культуроведческом материале
Anisina Yu. – Linguistic and methodological model of the elective course of Russian as a foreign language based on professionally-oriented culturological material 48

- Белослудцева М.В., Пушкарев А.В., Феофилактов Н.З.** – Развитие скоростной выносливости спринтеров 18-20 лет посредством повторно-челночного метода
Belosludtseva M., Pushkarev A., Feofilaktov N. – Development of speed endurance sprinters 18-20 years by means of repeated-shutch method 53
- Каитов А.П.** – Сравнительный анализ опыта исследований по проблеме мотивации профессиональной педагогической деятельности в России и за рубежом
Kaitov A. – Comparative analysis of research experience on the problem of motivation of professional pedagogical activity in Russia and abroad 56
- Калугин Ю.Е., Прохоров А.В.** – Учебные тексты для дистанционного образования
Kalugin Yu., Prokhorov A. – Teaching texts for distance education 66
- Леонтьев М.И., Михайлова Э.И., Деревлева Е.Б.** – Фитнес как средство общей физической подготовки юных спортсменов 11-13 лет, занимающихся мини-футболом
Leont'ev M., Mikhailova E., Derevleva E. – Fitness as a means of general physical training of young athletes aged 11-13 involved in mini-football..... 70
- Маркова О.А., Цыганенко О.С., Величко Т.И.** – Эффективность применения комплекса дыхательных упражнений в процессе развития плавательной выносливости у студентов
Markova O., Tsyganenko O., Velichko T. – The effectiveness of the use of a complex of breathing exercises in the process of developing swimming endurance in students 73
- Маякова Е.В., Тужилкова О.Д.** – Игровая деятельность в обучении английскому языку дошкольников и младших школьников
Mayakova E., Tuzhilkova O. – Play activities in teaching English to preschoolers and primary schoolchildren 76
- Медведева О.А.** – Цифровая компетентность педагога в контексте профессионального стандарта
Medvedeva O. – Digital competence of a teacher in the context of a professional standard 81
- Миронова А.В., Рыкова Е.А.** – Использование здоровьесберегающих технологий в работе с детьми раннего возраста
Mironova A., Rykova E. – The use of health-saving technologies in working with young children 86
- Набирухина А.В., Кубачева К.И., Гуль Н.В., Сулова О.В.** – Профессиональный стандарт как основа современного иноязычного обучения
Nabiruhina A., Kubacheva K., Gul N., Suslova O. – Foreign language professional standard as the basis of modern training..... 89
- Овезова У.А., Вагнер М-Н.Л.** – Критерии отбора прецедентных феноменов культуры для обучения иностранному языку
Ovezova U., Wagner M-N. – Criteria for the selection of precedent phenomena of culture for teaching a foreign language..... 94
- Рыжкова-Дудонова Т.А.** – Теоретические аспекты формирования профессиональной компетенции педагогов музыкантов в процессе обучения
Ryzhkova-Dudonova T. – Theoretical aspects of the professional competence formation during the pedagogical education of music teachers..... 98
- Скопа В.А.** – применение исследовательских технологий в преподавании дисциплин гуманитарного цикла
Skopa V. – application of research technologies in teaching disciplines of the humanities cycle 101
- Цао Дань** – Практика преподавания и модели развития талантов в художественном образовании бакалавриата
Cao Dan – Teaching practices and models of talent development in undergraduate art education 105

Чижова Ю.В. – Ресурсный класс в системе сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра
Chizhova Ju. – Resource class in the system of accompanying children with autism spectrum disorders109

Юй Ган – Синергетическое преподавание дизайнерского рисунка и дизайнерского цвета в художественном и дизайнерском образовании
Yu Gang – Synergetic teaching of design drawing and design color in art and design education.112

ФИЛОЛОГИЯ

Альгина О.В. – К вопросу о ментальном лексиконе
Algina O. – On the issue of mental lexicon115

Будкина Ю.В. – Соматические фразеологизмы с компонентом «dast» в современном персидском языке: семантические особенности и символичные значения
Budkina Yu. – Phraseological units with somatic component "dast" in Modern Persian: semantic features and symbolic meaning120

Глашев А.А. – Карачаево-балкарский язык и тюркоязычные памятники X-XIV вв.
Glashev A. – Karachay-Balkar language and Turkic written monuments of X-XIV centuries124

Греховодов В.А. – Корпусный анализ синонимического ряда английских фразовых глаголов с сателлитом off
Grekhovodov V. – Corpus-based analysis of the synonymic row English phrasal verbs with satellite off128

Елизаров А.Б. – Особенности организации военно-политического дискурса
Elizarov A. – Characteristics of the organization of military-political discourse132

Елисеева Ю.В., Варнавская О.О., Хусаинова Е.Н., Вендина О.В. – Лексико-семантические особенности ирландского варианта английского языка
Yeliseeva Yu., Varnavskaya O., Khusainova E., Vendina O. – Lexico-semantic features of the Irish version of English language135

Зудаева В.В. – Синонимический ряд как резерв возможностей языковой личности в выражении смысла во всем разнообразии его возможностей оттенков
Zudaeva V. – The synonymic row as a reserve of the possibilities of the linguistic personality in the expression of meaning in all the variety of its possibilities of contrasts139

Иванов В.Д. – Управление предлогов wegen, während, trotz, statt и dank в публицистических текстах
Ivanov V. – The case control of the prepositions wegen, während, trotz, statt and dank in journalistic texts141

Колесник Е.С. – Фразеологические единицы, отображающие концепт «успех» в профессиональной деятельности
Kolesnik E. – Phraseological units that represents the concept of "success" in professional activity144

Кулиева Н.М., Шахова М.Х., Эфендиев И.И. – О семантических признаках звукоподражательных слов лезгинского языка
Kulieva N., Shakhova M., Efendiyev I. – About semantic features of onomatopoeic words of Lezgin language147

Кун Вэйкань – Понятие «стереотип» и средства выражения стереотипизации в русском языке
Kong Weikan – Stereotype and the verbal means of stereotyping in the Russian language151

Лу Цзыи – Коннотативная информация в значении некоторых глагольных фразеологических единиц с абстрактным субстантивом мысль в современном русском языке

Lu Ziyi – Connotative information in the meaning of some verbal phraseological units with an abstract substantive thought in modern Russian154

Трубченинова А.А. – Репрезентация категории эмотивности в спортивных текстовых онлайн-трансляциях

Trubcheninova A. – Representation of the category of emotiveness in sports text online broadcasts159

Туманова Е.О. – Концепт ГДР в современной виртуальной немецкоязычной коммуникации (на материале социальной сети «Инстаграм»)

Tumanova E. – The concept of the GDR in modern virtual German-language communication (based on the material of the social network "Instagram"). ...163

Фам Тхи Ни На – Способы выражения оценки в научной рецензии

Pham Thi Ni Na – Ways of expressing an assessment in a scientific review169

Хаматова Ю.И. – Перевод Библии как фактор для развития и сохранения языка зулу в южной Африке

Khamatova Yu. – Role of the bible translation in the development of the Zulu language (Isizulu).....174

Информация

Наши авторы. Our Authors.....179

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....181

ГОСУДАРСТВЕННО-КОНФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ТАТАРСКОЙ АССР В ПЕРИОД ХРУЩЁВСКОЙ ОТТЕПЕЛИ

STATE-CONFESSIONAL RELATIONS IN THE TATAR ASSR IN THE PERIOD OF THE KHRUSHCHEV THAW

*R. Ibragimov
Ch. Samatova*

Summary: The article is devoted to the peculiarities of the functioning of religious associations of the Tatar ASSR in the conditions of the Khrushchev thaw. The authors consider the reasons that led to the tightening of the policy of the Soviet state towards religion in this period, the forms and methods of implementing this course in such a multi-confessional region as the Tatar Autonomous Soviet Socialist Republic, their results and effectiveness are determined. The factors that allowed the functioning of the religious associations of the republic in the conditions of severe administrative pressure from the authorities are shown.

Keywords: Soviet state, religion, Khrushchev thaw, atheistic propaganda, Tatar ASSR.

Ибрагимов Руслан Рустамович

Казанский (Приволжский) федеральный университет;
Институт татарской энциклопедии и регионоведения
Академии наук Татарстана (г. Казань)
rus-ibr@inbox.ru

Саматова Чулпан Хамитовна

Казанский (Приволжский) федеральный университет
chulpan-samatova@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена особенностям функционирования религиозных объединений Татарской АССР в условиях хрущёвской оттепели. Авторами рассмотрены причины, обусловившие ужесточение политики Советского государства в отношении религии в данный период, исследованы формы и методы реализации этого курса в таком поликонфессиональном регионе как Татарская АССР, определены их результаты и эффективность. Показаны факторы, позволившие функционировать религиозным объединениям республики в условиях жёсткого административного давления властей.

Ключевые слова: Советское государство, религия, хрущёвская оттепель, атеистическая пропаганда, Татарская АССР.

Во второй половине 1950-х – середине 1960-х гг. жизнь советского общества во многом определялась решениями XX съезда КПСС. Прочитанный на нём доклад Н.С. Хрущёва «О культе личности и его последствиях» дал импульс процессу обновления общества, освобождению сознания людей от определённых идеологических догм и стереотипов. В то же время, стала проявляться и поверхностность проводимых новым руководителем перемен. В частности, степень дозволенности в духовной жизни, по-прежнему определялась из принципа, насколько её проявления соотносились с идеологической доктриной государства. В 1961 году на XXII съезде КПСС была принята новая Программа партии, намечавшая построение коммунистического общества к 1980-м гг. В этой связи религия, будучи, в сущности, альтернативой господствовавшей в стране материалистической форме мировоззрения, становится объектом новых массированных нападков. Данный курс подтверждался и углублялся решениями Пленума ЦК КПСС, прошедшего в июне 1963 года, где утверждалось о невозможности формирования коммунистической морали без борьбы с религиозной идеологией [10, с. 46].

Одновременно в обществе начинается инициированный государством процесс переоценки роли религиозных организаций в Великой Отечественной войне. Казалось бы, неоспоримый факт – значимость для государства материальной и моральной поддержки кон-

фессиональных объединений в борьбе с внешним врагом, – стал подвергаться сомнению. В 1964 г. философ В.Е. Ладоренко в ежегодном издании Института истории Академии наук СССР «Вопросы религии и атеизма», написал «Не следует преувеличивать значение патриотической деятельности церкви в годы Великой Отечественной войны» [11, с. 121].

Религиозная жизнь представлялась средствами пропаганды как неизбежный процесс «вырождения» и «угасания». В основном данный постулат обосновывался количественными показателем зарегистрированных религиозных обществ, которые, по мнению властей, адекватно отражали состояние религиозной активности населения.

В этой связи на территории Татарской АССР в начале 1960-х гг. с регистрации были сняты православные объединения сёл Царицыно Столбищенского района и Тюрясево Октябрьского района. Причиной ликвидации последней, стало то, что зданию занимаемой ею церкви потребовался капитальный ремонт, однако средств на его осуществление у религиозного объединения не оказалось [7, л. 80]. В результате верующим было предложено объединиться с зарегистрированной православной общиной села Биляр-Озеро, находившегося от села Тюрясево на расстоянии 12 километров, хотя согласно директивам, подобное решение могло приниматься

только в тех случаях, когда расстояние между населёнными пунктами составляло не более 5–6 километров. Ещё раньше, в 1959 году были сняты с регистрации мусульманские общины деревень Туба Шереметьевского района, Кармалы Алькеевского района, Муслюмкино Чистопольского района [2, л. 8, 79].

В то же время несостоятельность и иллюзорность постулата о корреляции численности официально действовавших религиозных объединений уровню религиозности в обществе продемонстрировал проведённый в 1961 г. единовременный учет религиозных объединений и духовенства. Следует заметить, что в Советском Союзе подобное мероприятие проводилось впервые. В его рамках предполагалось взять на учет все реально функционирующие религиозные общины и группы. По итогам данной кампании в Татарской АССР было выявлено: 646 неофициально действующих мусульманских объединений, а также 366 нелегально работающих мулл; 167 общин Русской православной церкви; 14 групп евангельских христиан-баптистов; 5 сектантских групп старообрядцев; 9 групп сектантов истинно-православной церкви [3, л. 107; 4, л. 88]. Материалы учета показали, что культовой деятельностью среди верующих занималось немало людей, в прошлом занимавших руководящие посты, работавших в сфере образования, в колхозах, совхозах, на производстве, служивших в рядах Советской Армии. Эти данные не соответствовали стереотипу того времени о том, что влиянию религии были подвержены исключительно отсталые и малограмотные слои общества.

Применительно к началу 1960-х гг. следует отметить и такую тенденцию, как рост доходов религиозных организаций и объединений. Так, если доход Казанского епархиального управления в 1962 г. составил 111980 рублей, то в 1963 г. – 151242 рубля [5, л. 12].

Предметом особого контроля со стороны властей было воспитание подрастающего поколения в духе воинствующего материализма, прикрываемое термином «научно-атеистическое воспитание». В ярко выраженном антирелигиозном Постановлении ЦК КПСС от 7 июля 1954 г. «О крупных недостатках в научно-атеистической пропаганде и мерах её улучшения», говорилось о необходимости «преподавать школьные предметы (историю, литературу, природоведение, физику, химию и т.д.) с позиций атеизма..., усилить антирелигиозную направленность в школьных программах» [9, с.37]. В этой связи, в 1961 году Н.С. Хрущёв в отчётном докладе ЦК КПСС на XXII съезде КПСС отметил: «Нужна продуманная и стройная система научно-атеистического воспитания, которая охватила бы все слои и группы населения, предотвращала распространение религиозных воззрений, особенно среди детей и подростков» [3, л. 10]. Из этих слов видно, что одним из важнейших направлений в религиозной

политике партии и государства было недопущение преемственности религиозного мировоззрения от старшего поколения к молодёжи. В тех случаях, когда в семьях школьников имелись верующие, власти всячески стремились оградить детей от их влияния путём противопоставления религиозному мировоззрению, бытующему в домашней обстановке, мировоззрения «воинствующего материализма». Неудивительно, что плоды всепроникающей атеистической пропаганды были весьма значительны. К примеру, настоятель Казанской Никольской церкви, несмотря на свою глубокую религиозность, с предубеждением относился к тем родителям, которые приводили крестить детей школьного возраста. По словам Уполномоченного Совета по делам Русской православной церкви по Татарской АССР, настоятель в подобных случаях начинал уговаривать родителей не совершать обряд крещения, мотивируя это тем, что «... в школе воспитание атеистическое, и что в школе и на улице над этими ребятами будут смеяться товарищи» [8, л. 62].

В борьбе с религиозностью населения государство стремилось охватить все формы её проявления. Как известно, местом особого почитания верующих были святые места, куда осуществлялись массовые паломничества. С целью их ликвидации в 1959 г. выходит Постановление ЦК КПСС «О мерах по прекращению паломничества к т.н. «святым местам».

Для иллюстрации методов работы по ликвидации святых мест можно отметить организацию этого дела в Пестречинском районе Татарской АССР, где до 1963 г. отмечалось массовое паломничество к святому источнику близ села Куюки и групповые паломничества к ключу близ села Верхние Девлезери [6, л. 87]. В районе был проведён персональный учёт лиц, посещающих эти места, а полученный материал был использован в индивидуальной работе с верующими по месту жительства. Районная санэпидемстанция опубликовала в печати, данные пробы воды из этих источников, а врачи провели беседы среди населения и с паломниками. Ежегодно летом в сёлах Куюки и Верхние Девлезери в дни паломничества проводились массово-политические и атеистические мероприятия, в которых принимали участие учителя, врачи, специалисты сельского хозяйства, лекторы-атеисты. Предмет особого почитания верующих – икона «Николая Чудотворца», хранившаяся у одной из жительниц села Куюки, была передана в Никольский собор города Казани. Построенные верующими сторожки, кресты и часовни – снесены [6, л. 87]. В результате указанных действий святые места в районе были ликвидированы.

В Лаишевском районе в селе Бима главный организатор паломничества была помещена в дом престарелых. Всё культовое имущество, находившиеся в её доме, было передано в действующую церковь в селе Большие Каба-

ны.

Властями была выработана особая система по противодействию лицам, стремящимся получить религиозное образование. В соответствии с ней, духовные учебные заведения были обязаны представлять Уполномоченным Совета по делам Русской православной церкви и Совета по делам религиозных культов при Совете Министров СССР сведения о лицах, подавших заявления о поступлении в данные заведения. Далее Уполномоченный знакомил с этими сведениями своих коллег из тех областей, краёв и республик, где проживали абитуриенты. В отношении последних просил принять меры воспитательного характера, а также запрашивал о наличии компрометирующих материалов, которые могли бы послужить препятствием к зачислению их в духовное учебное заведение. Таким образом, власти проявляли известную гибкость, используя политику «кнута и пряника». С одной стороны, они стремились создать таким людям всевозможные условия для их самореализации во вне-религиозной сфере, с другой – использовали изъяны их биографии для «силового» противодействия получению ими религиозного образования.

Антирелигиозные мероприятия властей затронули не только верующих, но и их духовных пастырей. В соответствии с Постановлением ЦК КПСС от 13 января 1960 г. «О мерах по ликвидации нарушений духовенством советского законодательства о культах», власти стали ещё жёстче относиться к представителям духовенства, проявлявших чрезмерную активность в стремлении реализовать свои права и права верующих на отправление религиозных потребностей. Так, в 1960 г. на три года заключения был осужден Казанский архиепископ Иов. Официально он был обвинён в неуплате налогов. Однако нельзя исключать и того, что возможно, это была расплата за частые ходатайства в центральные органы власти о передаче верующим Петропавловского собора в г. Казани и «... противодействию закрытию храмов в епархии» [1, с. 115].

В своей пропагандистской деятельности власти максимально использовали случаи отречения некоторых верующих и духовенства от Бога и духовного сана. Подобные факты широко освещались в прессе, а самих от-

рёкшихся органы власти стремились привлечь к антирелигиозной пропаганде, в результате чего бывшие духовные лица выступали с атеистическими лекциями. С точки зрения действенности на аудиторию подобные лекции имели большой эффект, по сравнению с теми, что читали простые лекторы общества «Знание», так как они читались лицами, на себе испытывшими «религиозный дурман» и знавшими о каких-либо неприглядных сторонах в деятельности религиозных объединений не понаслышке. К тому же следует учитывать, что большая часть служителей культа являлись прирождёнными ораторами и хорошими психологами, что делало их незаурядными лекторами. В Татарской АССР тоже были такие представители духовенства. К примеру, здесь в 1960-е гг. от духовного сана отказались бывший мухтасиб Расулов, мулла Чистопольской мечети Вагапов и проповедник Казанского общества евангельских христиан-баптистов Герасимов [2, л. 91]. Местные власти создали для вышеупомянутых лиц всевозможные условия как в быту, так и в плане последующей профессиональной самореализации: Расулов после ухода от культовой деятельности работал преподавателем французского языка в средней школе г. Казани, помимо этого, ему была назначена персональная пенсия. Проповеднику Герасимову была назначена пенсия в размере 40 рублей. Вагапов после отречения от сана уехал в Казахскую ССР и дальнейшая его судьба неизвестна. В своей «новой» жизни Расулов и Герасимов активно выступали с докладами и лекциями на антирелигиозные темы, более того Герасимов являлся членом общества по распространению политических и научных знаний, где также активно вёл атеистическую работу [2, л. 91].

Таким образом, период хрущёвской оттепели характеризовался усилением административного давления на верующих и духовенство. В это время в Татарской АССР шло постепенное сокращение религиозных объединений; признав факт концентрации религиозной жизни на нелегальном уровне, власти провели широкомасштабные мероприятия по ликвидации деятельности незарегистрированных религиозных объединений, их священнослужителей и святых мест; были выработаны меры по противодействию поступлению граждан в духовные учебные заведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алов А.А., Владимиров Н.Г., Овсиенко Г.Ф. Мировые религии. М.: Изд-во ПРИОР, 1998. 488 с.
2. Государственный архив Республики Татарстан. Фонд Р-873. Опись 1. Дело 7.
3. Государственный архив Республики Татарстан. Фонд Р-873. Опись 1. Дело 11.
4. Государственный архив Республики Татарстан. Фонд Р-873. Опись 1. Дело 13.
5. Государственный архив Республики Татарстан. Фонд Р-873. Опись 1. Дело 14.
6. Государственный архив Республики Татарстан. Фонд Р-873. Опись 1. Дело 87.

7. Государственный архив Республики Татарстан. Фонд Р-873. Опись 2. Дело 28.
8. Государственный архив Республики Татарстан. Фонд Р-873. Опись 2. Дело 40.
9. Законодательство о религиозных культах. Сборник материалов и документов. М.: Юридическая литература, 1971. 356 с.
10. Ильичёв Л.Ф. Очередные задачи идеологической работы партии. Доклад на Пленуме ЦК КПСС 18 июня 1963 г. М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1963. 80 с.
11. Ладоренко В.Е. К вопросу об изменении политической ориентации Русской православной церкви (1917–1945) // Вопросы истории религии и атеизма. – 1964. – Вып.12. С.106–123.

© Ибрагимов Руслан Рустамович (rus-ibr@inbox.ru), Саматова Чулпан Хамитовна (chulpan-samatova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОСОБЕННОСТИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ МОНАРХОВ В ЦАРСКИХ АННАЛАХ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА

FEATURES OF MONARCHS' SELF-PRESENTATION IN THE ROYAL ANNALS OF THE ANCIENT EAST

A. Larionov
M. Dvorkovaya
E. Kurenkova

Summary: This article is devoted to identifying the features of the self-representation of the kings of the Ancient East in memorable apologetic inscriptions. As examples for comparative analysis, the annals of the kings of the Hittite kingdom, Urartu, Assyria and Persia of the Achaemenid era are taken. On the basis of the texts of the primary sources, the features of the royal titlature are studied in the royal annals. Conclusions are drawn about the inextricable connection of the sacred image of the tsarist power with military campaigns, which left an imprint on the entire political history of the despotists of the Ancient East.

Keywords: war, representation, royal annals, sacralization of power.

Ларионов Алексей Эдиславович

К.и.н., доцент, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»
allar71@yandex.ru

Дворковая Марина Васильевна

К.и.н., доцент, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»
marinadvorkovaya@yandex.ru

Куренкова Евгения Алексеевна

К.и.н., доцент, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»
ea.kurenkova@mgou.ru

Аннотация: Настоящая статья посвящена выявлению особенностей самопрезентации царей Древнего Востока в памятных апологетических надписях. В качестве примеров для сравнительного анализа взяты анналы царей Хеттского царства, Урарту, Ассирии и Персии эпохи Ахеменидов. На основе текстов первоисточников исследованы особенности царской титулатуры, в царских анналах. Делаются выводы неразрывной связи сакрального образа царской власти с военными кампаниями, что наложило отпечаток на всю политическую историю деспотий Древнего Востока.

Ключевые слова: война, репрезентация, царские анналы, сакрализация власти.

Посвящается памяти замечательного учёного и педагога Екатерины Алексеевны Черкасовой, открывшей для нас удивительный мир Древнего Востока.

Не будет открытием утверждение о том, что война составляет хоть и печальную, но неотъемлемую часть человеческой истории. В таком своём качестве она пронизывает историческое время как синхронно, так и диахронно исторического времени. Не было эпохи или века, когда бы где-нибудь не воевали. И точно также, в любой момент истории на карте можно без особого труда отыскать «горячие точки», в которых оппоненты с оружием в руках бьются насмерть «за всё хорошее и против всего плохого». Война транс-темпоральна и транс-географична. Иными словами, хронотоп [5] войны есть константа истории. Война обладает функциональным свойством вездесущности – по крайней мере, пока мы говорим о земном плане исторического бытия человечества. Следовательно, война неизбежно оказывает влияние на все прочие сферы жизни государства, общества и человека. Культура, экономика, политика неизбежно и глубоко испытывают влияние милитарных интенций. Мышление и мировоззрение, быт и межличностные отношения – во многом определяются присутствием войны как реалии-константы – даже если это

присутствие фоновое, на заднем плане.

Если же общество хоть раз вступило в войну – то его жизнь и мироощущение меняются кардинально и необратимо. Война не просто вездесуща в истории – она постоянно оставляет неизгладимые следы на всём, к чему хоть раз прикасается. Легенду о Мидасе следовало бы перелицевать в легенду о Марсе. Так было и есть с глубокой древности и до настоящего времени. Ярким примером искусного показа многостороннего показа разностороннего и глубокого влияния войны на общество, культуру, мышление людей – от царей до жителей маленьких полисов «на краю Ойкумены», может служить блестящее исследование Ангелоса Ханиотиса «Война в эллинистическом мире» [14].

Подход этого автора вызывает симпатию и, во многом, созвучен нашему. Хотя хронологически, географически и субстанционально предмет нашего небольшого исследования иной. Мы приглашаем читателя силой мысли и воображения перенестись на Древний Восток, в эпохи, предшествовавшие расцвету Античной цивилизации. Война для древневосточных стран, их жителей и владык значила ничуть не меньше, чем тысячелетия спустя для эллинов и римлян. Более того, именно на Древнем Востоке война конституируется в качестве неотъемлемого

и важнейшего фактора и компонента социо-, полито- и культурогенеза. Подобно самому государству, институтам власти и права, дипломатии, война и борьба великих держав за сферы влияния также родом с Древнего Востока. И её следы прослеживаются во множестве дошедших до нашего времени памятниках, которые, таким образом, служат источником бесценной информации о древнейших государствах. Однако, сколь бы подробно ни был изучен тот или иной период человеческой истории, всегда можно отыскать те грани, которые ещё не подвергались достаточному и специальному изучению. В нашем случае объектом нашего научного внимания служат мемориальные надписи царей деспотий Древнего Востока, тогда как предметом изучения являются особенности самопрезентации древневосточных правителей через военную тему в содержании мемориальных надписей. Посредством анализа комплекса царских надписей правителей стран Древнего Востока мы попытаемся реконструировать особенности их ментальности в публичном пространстве и те средства легитимации своей власти, способы коммеморации, которые были типичны для различных древневосточных обществ. Также представляется возможным выявление тех аксиологических установок, которые детерминировали государственную деятельность правителей, придавая ей смысл, направленность и конкретное содержание. Не будет преувеличением утверждать, что в царских надписях себя в истории увековечивали сами народы и цивилизации Древнего Востока, формируя свой образ в мировой истории.

В хронологическом отношении, подвергнутые исследованию надписи древневосточных правителей, принадлежат разным периодам истории Древнего Востока. Их география простирается от Малой Азии (Хеттское царство) через Двуречье (Ново-Ассирийская держава) и Закавказье (Урарту) до Иранского плато (Царство Ахеменидов). Но сам тип транс-темпоральной коммуникации, когда владыки стремились увековечить свои имена и свершения, не говоря уже о схожести социально-политических моделей восточной деспотии, является достаточным основанием для компаративного анализа с целью поиска универсальных закономерностей и локальной специфики древних цивилизаций.

В приводимой ниже таблице 1 указаны цари Древнего Востока, анналы которых привлечены нами для анализа в рамках сформулированной темы. Критерием для отбора служили как само наличие надписей, так и их соотношение с периодами подъёма могущества конкретных государств. Проще говоря, для анализа привлечены, преимущественно, надписи тех восточных царей, в правление которых их царства достигали наибольшей степени мощи и международного влияния. Соответственно, монументальные надписи служили не просто средством самовозвеличения, но и отражали реальное положение дел, пусть и достаточно субъективно. И они же позволяют увидеть, как осмыслили себя правители и элита этих государств, строили свою историческую идентичность и историческую (имперскую) миссию на пике своего государственного могущества, когда почти никто, как казалось, не мог им противостоять.

Структура царских анналов Древнего Востока обладает определёнными сходными чертами. Так, в большинстве надписей начало носит формульный ритуальный характер, включая в себя элементы титулатуры и сакрального обращения/посвящения богам-покровителям царства и царя. Царские анналы мы находим уже в Старо-Хеттском царстве. Подъём его международного значения начался в XVIII-XVII вв. до н.э. В летописи Хаттусилиса I мы видим характерную формулу: «Так говорит Табарна Хаттусилис, Великий царь, царь страны Хатти, человек города Куссара» [9].

Четыре столетия спустя далёкий наследник этого царя – Хаттусилис III начинает свою автобиографическую надпись в почти идентичных выражениях: «Так говорит Табарна Хаттусилис, Великий царь, царь страны Хатти, сын Мурсилиса, Великого царя, внук Суппилулиумаса, Великого царя, царя страны Хатти, потомок Хаттусилиса, царя города Куссара» [2].

Типологически сходно, но иначе осуществляется репрезентация деяний царей Урарту в начале большинства царских надписей. Преемственность зачинательных формул отчётливо прослеживается из поколения в поколение. В надписях царя Менуа, в частности, читаем: «Величием бога Халди Менуа, сын Ишпуини...» и далее

Таблица.

Сильнейшие владыки Древнего Востока.

Хеттское царство	Ново-Ассирийская держава	Урарту	Персидская держава Ахеменидов
Мурсилис II (1345-1315 гг. до н.э.) Муваталлис (1315-1296 гг. до н.э.) Хаттусилис III (1289-1265 гг. до н.э.)	Тиглатпаласар III (744-727 гг. до н.э.) Салманасар V (726-722 гг. до н.э.) Саргон II (721-705 гг. до н.э.) Синахерриб (704-681 гг. до н.э.) Ассархаддон (680-669 гг. до н.э.) Ашшурбанапал (668-635 гг. до н.э.)	Менуа (810-781 гг. до н.э.) Аргишти I (781-760 гг. до н.э.) Сардури II (760-730 гг. до н.э.) Руса I (730-714 гг. до н.э.)	Кир II Великий (559-530 гг. до н.э.) Дарий I Гистасп (522-486 гг. до н.э.) Ксеркс (486-465 гг. до н.э.)

следует расширенный повтор: «Величием бога Халди Менуа, царь могущественный, царь великий, правитель Тушпа-города» [10, с. 153].

Потомок Менуа, царь Сардури II, при котором Урарту достигает максимума своего могущества (увы, недолговечного!): начинает надписи о своих многочисленных походах следующим образом: «Богу Халди, владыке, эту надпись Сардури, сын Аргишти, царь могущественный, царь великий, царь вселенной, царь страны Бианили, царь царей, правитель Тушпа-города» [10, с. 197].

Более удачливый и долговечный соперник Урарту – Ново-Ассирийская держава оставила большое количество царских анналов, которые начинаются значительно более лапидарными и пространными формулами. В частности, один из великих царей-завоевателей Синахериб оставил систематическое описание своих деяний на т.н. «Призме Тейлора», начинающееся со следующих слов: «Я – Синахериб, великий царь, могучий царь, царь обитаемого мира, царь Ассирии, царь четырех стран света, премудрый пастырь, послушный великим богам, хранитель истины, любящий справедливость, творящий добро, приходящий на помощь убогому, обращающийся ко благу, совершенный герой, могучий самец, первый из всех правителей, узда, смиряющая строптивых, испепеляющий молнией супостатов. Бог Ашшур, Великая гора, даровал мне несравненное царствование, и над всеми обитающими в чертогах, возвеличивает он свое оружие» [4].

Привлекает внимание по стилю и содержанию известное «Письмо богу Ашшуру», составленное как победная реляция царём Саргоном II в 714 г. до н.э. Его начало отличается оригинальностью: «Ашшуру, отцу богов, владыке великому, моему владыке, живущему в Эхурсагалькуркурре, своем великом храме, – большой, большой привет! Богам судеб и богиням, живущим в Эхурсагалькуркурре, их великом храме, – большой, большой привет! Богам судеб и богиням, живущим в городе Ашшуре, их великом храме, – большой, большой привет! Граду и людям его – привет! Дворцу и живущим в нем – привет! Шаррукин, светлый первосвященник, раб, чувший твою великую божественность, и войско его – весьма, весьма благополучны» [12]. Ещё более проникнуты религиозностью апологетические надписи Ашшурбанапала, где последовательно перечисляются основные боги как собственного Ассирии, так и всей Месопотамии. Только после этого царь кратко говорит о собственной персоне.

Полтора-два века спустя великие персидские цари династии Ахеменидов внесут свой вклад в ритуальные формулировки царских анналов Древнего Востока. Кир Великий в своём манифесте жителям Вавилона умело использует ритуальные формулы для утверждения своей легитимности во взятой силой оружия стране: «20.

Я есмь Курош, царь вселенной, великий царь, могущественный царь, царь Вавилона, царь Шумера и Аккада, царь четырех частей света, 21. сын Камбиза, великого царя, царя города Аншан, правнук Куроша, великого царя, царя города Аншан, потомка Тейсписа (Чешпиша) великого царя, царя города Аншан, 22. вечное семя царства, чью власть любят Баал (Мардук) и Набу, о чьем правлении они ликуют и заботятся. Когда я пришел вестником мира в Вавилон, 23. я установил свой царский трон посреди всеобщего ликования и празднеств. Мардук, великий господь, одарил меня для выполнения моей миссии великим благородством того, кто любит Вавилон, и я каждый день стремился к нему в трепете» [11]. В то же время, историкам знакома предельно краткая самопрезентация Кира Великого на остатках дворца в Персеполе, всего из 4-х слов: «Я, Кир, Царь Ахеменид». Возможно, создатель мировой державы персов не без оснований полагал, что слава его имени будет говорить сама за себя.

Наследник первых ахеменидских царей Дарий I Гистасп в знаменитой Бехистунской надписи преподносит себя потомкам следующим образом: «Я – Дарий, царь великий, царь царей, царь в Персии, царь стран, сын Виштаспы, внук Аршамы, Ахеменид... По воле Ахурамазды я – царь. Ахурамазда дал мне царство» [6].

Сын Дария Гистаспа Ксеркс, более всего известный своим неудачным походом в Элладу, также позаботился об увековечении себя в монументальной записи: «Бог великий Ахурамазда, который создал эту землю... который сделал Ксеркса царём, единым над многими царями, единым над многими повелителем. Я Ксеркс, царь великий, царь царей, царь стран многоплеменных, царь этой земли великой... Дария царя сын, Ахеменид, перс, перса сын, ариец, из арийского племени» [1, с. 136].

Как видим, за исключением хеттских царей, все остальные владыки так или иначе начинали описание своих деяний с упоминания богов, тогда как хеттские цари предпочитали частое упоминание небожителей по тексту. Автобиография Хаттусилиса III, где он постоянно подчёркивает покровительство богини Иштар во всех значимых моментах своей жизни, служит показательным примером.

Помимо ритуальных воззваний к богам обязательным элементом анналов являлась заявка о царском величии (непременная формула «великий царь»), притязания на всемирность своей власти («царь четырёх сторон света»), далее могли перечисляться те качества, которыми персона царя должна была обладать априори (сила, мудрость, справедливость и т.п.). Часто встречающимся элементом было упоминание своих предков – родовых (хетты, ассирийцы, персы, урарты) и племенных (персы, вспомним самоидентификацию Ксеркса – «перс,

ариец...»). Таким образом, легитимность и исключительность института царской власти и собственно фигуры царя зиждились на сверхъестественных (апелляция к богам), династических (перечисление предков), племенных (принадлежность к господствующему племени) и личностных (положительные качества в превосходной степени) характеристиках в различном сочетании. При этом же роль божеств в древневосточной царской титулатуре могла варьироваться от незаметной, возможно только подразумеваемой (хетты) до чрезвычайной (избыточная показная набожность Ашшурбанапала). Особняком стоит некая фамильярность Саргона II, который в своём «Письме» приветствует богов почти как равный. Вероятно, громкие победы над самым опасным врагом Ассирии – Урарту, совершённые длинные, многотрудные и победоносные походы утвердили этого царя в мысли о собственном величии. Череда военных побед и отсутствие равновеликой силы на земле являлось как будто доказательством божественности персоны царя и его деяний. Промежуточное положение занимают формульные тексты персов и урартов – боги в них упоминаются как неперменное основание царской власти и податели милостей, но чрезмерного внимания им не уделяется.

Можно высказать осторожную гипотезу, что религиозность индоевропейских и иранских народов (к каковым относились хетты, урарты и персы) отличалась меньшей склонностью к религиозной экзальтации, нежели народов семитской группы, к которой относились ассирийцы. Но, повторимся, это не более, чем вольная авторская гипотеза.

Из сказанного напрашивается общий вывод: сакрализация царской власти в древневосточных деспотиях была неразрывно связана с войной и военными победами как важнейшими доказательствами царского величия и божественного статуса царской власти. Из чего напрашивается предположение о том, что оформившаяся идеология сама превратилась в фактор исторического развития, обуславливая милитаризм и захватнические войны не в меньшей степени, нежели утилитарные соображения типа военной добычи и расширения сферы влияния. В дальнейших публикациях авторы предполагают более подробно рассмотреть особенности репрезентации самой войны в царских анналах Древнего Востока, чтобы придать дискурсу целостный и завершённый характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абаев В.И. Антидэвовская надпись Ксеркса // Иранские языки. Труды Института языка и мышления АН СССР. Т.1. М.-Л., 1945. С. 136.
2. Автобиография Хаттусилиса III // http://rulibs.com/ru_zar/antique_east/ivanov/0/j62.html Дата обращения 08.05.2021.
3. Анналы Саргона II // <https://web.archive.org/web/20090401194942/http://hworld.by.ru/text/assir/sargon.html> Дата обращения 17.05.2021.
4. Анналы Синахерриба // <https://pandia.ru/text/77/390/29767.php> Дата обращения 09.05.2021.
5. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. С. 234-407.
6. Бехистунская надпись Дария I / перевод В.И. Абаева // <http://rec.gerodot.ru/behistun/abaev01.htm> Дата обращения 19.01.2022.
7. Боура С.М. Героическая поэзия. М.: НЛО, 2003.
8. Евдокимов Р.Б. После молчания. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», 2000. С. 344-357.
9. Летопись Хаттусилиса I // http://rulibs.com/ru_zar/antique_east/ivanov/0/j20.html Дата обращения 08.05.2021.
10. Меликишвили Г.А. Урартские клинообразные надписи. М.: Изд-во АН СССР, 1960. С. 274.
11. О чём повествует Курош в своей Хартии // <https://web.archive.org/web/20110420063404/http://russian.irib.ir/radioculture/iran/history/item/77434> Дата обращения 03.05.2021.
12. Письмо Саргона II к богу Ашшуру с описанием похода против Урарту 714 г. до н. э. // <http://Annales.info/urartu/avi/049.htm> Дата обращения 09.05.2021.
13. Струве В.В. Хрестоматия по истории Древнего мира. Том 1. Древний Восток. М.: Учпедгиз, 1950. С. 199.
14. Ханиотис А. Война в эллинистическом мире. Социальная и культурная история. СПб.: Нестор-История, 2013. – 432 с.

© Ларионов Алексей Эдиславович (allag71@yandex.ru), Дворковая Марина Васильевна (marinadvorkovaya@yandex.ru),

Куренкова Евгения Алексеевна (ea.kurenkova@mgou.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОРЯДОК ОСОБОГО УЧЕТА ВОЕННООБЯЗАННЫХ, СЛУЖАЩИХ НА ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГАХ В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ (1918-1920 ГГ.)

THE PROCEDURE FOR SPECIAL ACCOUNTING OF MILITARY SERVICE PERSONNEL SERVING ON THE RAILWAYS DURING THE CIVIL WAR (1918-1920)

*A. Moiseev
T. Moiseeva*

Summary: The article reveals the procedure for special accounting of military service personnel serving on railways during the Civil War, emphasizes the role of Military enlistment offices and Mobilization departments of railways in accounting and mobilization, employees, craftsmen, workers on lines and in railway departments.

Keywords: mobilisation, commissariat, agent of special railway accounting, medical discrepancy.

Моисеев Андрей Николаевич

*К.воен.н., доцент, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова,
vertolet_k27tb@mail.ru*

Моисеева Татьяна Алексеевна

*К.и.н., доцент, Сызранский филиал Самарского государственного экономического университета
t-nekst@mail.ru*

Аннотация: В статье раскрывается порядок особого учета военнообязанных, служащих на железных дорогах в годы Гражданской войны, подчеркивается роль Военкоматов и Мобилизационных отделов железных дорог в проведении учета и мобилизации, служащих, мастеровых, рабочих на линиях и в управлениях железных дорог.

Ключевые слова: отобюджетирование, комиссариат, агент особого железнодорожного учета, меднесоответствие.

Введение

Первая мировая война нанесла значительный урон российскому народному хозяйству. К числу наиболее пострадавших отраслей можно отнести железнодорожную транспортную систему. Революционные события 1917 г., затем Гражданская война довершили дело. Железные дороги, являясь стратегически важным направлением, приковывали к себе пристальное внимание Советского правительства. В.И. Ленин в статье «Грозящая катастрофа и как с ней бороться» в сентябре 1917 г. писал: «России грозит неминуемая катастрофа. Железнодорожный транспорт расстроен неимоверно и расстраивается всё больше. Железные дороги встанут. Прекратится подвоз сырых материалов и угля на фабрики. Прекратится подвоз хлеба» [1]. На то момент паровозно-вагонный парк российских железных дорог, составлял немногим более 30 % от имевшегося в 1913 г., а неисправность вагонов доходила до 90 %. Не хватало дров, угля и мазута, и к ноябрю 1917 г. запасы топлива на железных дорогах не превышали десятидневной потребности [2].

Усугублялось положение вторгшимися в Советскую Россию германскими войсками. В ходе наступления февраля 1918 г., ими в первую очередь захватывались, ни кем не защищаемые участки железнодорожной сети. Создавшееся летом 1918 г. кризисное положение вынудило Советское правительство, возглавляемое В.И. Ле-

ниним вести переговоры с французскими монархистами об оказании услуг России по привлечению специалистов подрывного дела, из числа французских офицеров, для подрыва железнодорожных путей в целях срыва наступления немцев с западного направления в глубь России [7, с. 157 – 160].

Парализующе воздействие на жизнестойкость железнодорожной сети оказывали вспыхивающие боестолкновения между основными представителями партий революции и их антиподами. Зловеще-угрожающая перспектива начала голода в стране, в связи с разрастающимися мятежами в различных регионах страны, А.И. Дутова на Волге и в Оренбуржье, казачьих атаманов, частей и соединений белой гвардии на Дону, Южном Урале и Северном Кавказе. Прямое непризнание власти большевиков отдельными регионами страны и проведением на их территории бывшими высокопоставленными военными, агитации и пропаганды народных масс на борьбу с большевистскими силами. Усиленный разгул различных по пестроте национально-сепаратистских движений и правительств, поднявших свои «хищные и алчные головы» с провозглашением II-м съездом Советов права наций на самоопределение [7, с. 165], прождал хаос, в том числе и на железнодорожном транспорте.

Жизнестойкость большевиков, оказавшихся в сложившихся условиях, зависела от качественного и первоочередного решения весомого объема задач, таких как:

расширение и укрепление территориально-властных плацдармов по стране; изоляция и ликвидация очагов контрреволюционных сопротивлений; минимально-возможное установление жизнеспособной деятельности железнодорожного транспорта и его инфраструктуры [8, с. 95 - 110]. Надежным и эффективным способом их решения стал стремительный, революционно-централизованный захват красногвардейскими и партизанскими отрядами, важных в экономическом, политическом и военном отношениях крупных и стратегически важных железнодорожных узлов по основной части территории России с целью уничтожения в них контрреволюционных восстаний и установления диктатуры советской власти. Применение бронепоездов оказалось единственно возможным средством выполнения поставленных задач.

Овладение узловыми железнодорожными станциями с их развитым путевым хозяйством, телеграфной и телефонной связью давало возможность не только осуществлять управление и взаимодействие частей, но и позволяло сосредоточить оперативно-тактическое, а иногда и оперативно-стратегическое количество эшелонов, на подконтрольном железнодорожном направлении. К тому же на ремонтно-обслуживающей железнодорожной базе можно было строить новые бронепоезда и броневые платформы, производить ремонт и восстановление подвижного состава [8, с. 119].

Захваченное путевое хозяйство требовало обслуживания и охраны. Железнодорожные войска царской армии, осуществляющие эти мероприятия, под видом демобилизации были расформированы решением Всероссийского съезда железнодорожных войск в январе 1918 г. с последующей передачей железнодорожного имущества и личного состава Комиссариату путей сообщения. А, по сути, данная реорганизация представляла собой бездумный, скороспешный разгон частей. На основании решений декрета Совнаркома, более 130 тысяч воинов железнодорожников разъехались по железным дорогам России [9].

Столкнувшись со сложившейся угрозой транспортного и экономического коллапса, Советы, оценив риски потери управления страной и последующей за этим для них кровавой расплаты, декретом Совнаркома от 29 июня 1918 г. приняли решение немедленно приступить к восстановительному формированию железнодорожных войск. Однако, быстро собрать бывших военных железнодорожников не представлялось возможным, так как особого их учёта в Народном комиссариате путей сообщения (НКПС) не велось. Силы же оставшихся в строю железнодорожников в основном задействовались на восстановление железнодорожных путей и прилегающей к ним инфраструктуры, отчасти на их обслуживание [3, с. 80 – 82].

Проблему решили путем принятия положения «О порядке особого учета военнообязанных, служащих на железных дорогах» [6, с. 440 – 441] с одновременным созданием мобилизационных отделов и агентов особого учета на железных дорогах, тесно взаимодействующих с губернскими и уездными Комиссариатами по военным делам.

Порядок особого учета

Общий учет военнообязанных, служащих на железных дорогах в годы Гражданской войны 1918 – 1920 гг., осуществлялся Комиссариатами по военным делам на местах, согласно требований правил особого учета, изложенных в «Инструкции для особого учета военнообязанных, служащих на железных дорогах», утвержденных Революционным Военным Советом Республики 13 ноября 1918 г. Непосредственный учет этих лиц велся Мобилизационными отделами железных дорог по сведениям и документам, доставляемым особо назначенными для этой работы лицами, именуемыми «агентами особого железнодорожного учета» [4, д. 791, л. 24.].

Особому железнодорожному учету подлежали все военнообязанные лица мужского пола в возрасте от 18-ти до 40 лет, служащие, мастеровые, рабочие на линиях и в управлениях железных дорог, определяемые на должности приказами по дороге и получающие содержание из кредитов, отпускаемых по сметам дорог. Вне зависимости от вида учетной специальности, на них возлагалась обязанность пройти курс обучения по программе Всеобуча, по месту приписки к местному отделению, наравне с другими категориями граждан Российской Федеративной Советской Республики. [4, д. 791, л. 24]

Военнообязанные, нанимаемые временно для работ на железных дорогах, как-то: поденные рабочие по ремонту пути, грузчики, рабочие на товарно-станционных работах, а также нанимаемые от артелей: станционные носильщики, сторожа охраны, артельщики, кассиры и плательщики, не подлежали особому железнодорожному учету и должны были находиться на учете, на общих основаниях в Комиссариатах по военным делам по месту проживания.

Согласно «Инструкции для особого железнодорожного учета военнообязанных» и требований «Временного руководства для общего учета граждан, призываемых к военной службе» получали освобождение от постановки на учет в Мобилизационном отделе только лица, заявившие об имеющихся у них телесных увечьях или неизлечимых болезнях, признанных призывными медицинскими комиссиями Комиссариатов по военным делам, негодными к несению действительной военной службы по медицинскому несоответствию. [4, д. 791, л. 24об]

Граждане, достигшие 18-ти летнего возраста принимались на особый железнодорожный учет лишь по зачислении их в категорию военнообязанных. Порядок и время отправления молодых людей в Комиссариаты по военным делам для зачисления в категорию военнообязанных устанавливался ежегодно между 25 и 30 числами ноября месяца, по согласованию Мобилизационных отделов железных дорог с Губернскими комиссариатами по военным делам. С 1919 г. организация взаимодействия этих органов осуществлялась Народным комиссариатом путей сообщения, им же, по особому распоряжению определялись даты и ход мобилизации граждан [4, д. 791, л. 24об]. Губернские комиссариаты по военным делам обязаны были довести до сведения призывников, в каком месяце, в какие дни, и в каком наибольшем количестве они могут явиться для принятия на учет. Мобилизационными отделами железных дорог составлялись особые расписания команд и маршруты их движения, в соответствии с установленной «Инструкцией» формой, определенной в параграфе № 9. [4, д. 791, л. 25]

Для лиц, подлежащих принятию на особый железнодорожный учет, выбирались уездные (районные) комиссариаты по военным делам, в таких городах и пунктах, передвижение до которых было наиболее удобным. Военнообязанным, выдавались особые удостоверения (отрезки В), взамен личных карточек, которые на время их службы хранились в Мобилизационных отделах железных дорог. Такие же удостоверения о зачислении на особый учет (отрезки Г), отсылались Мобилизационными отделами железных дорог в волостные, уездные (районные) Комиссариаты по военным делам, в которых принятый на железнодорожную службу военнообязанный числился на общем учете, в соответствии с требованиями параграфа № 13 «Инструкции». Лишь по получении Комиссариатами «отрезка Г», военнообязанный снимался с общего учета, порядком, определенным в пункте 1-м параграфа № 17 (абзацы б, в, г) Временного Руководства для учета военнообязанных. [4, д. 791, л. 25 об]

При достижении военнообязанными, служащими на железных дорогах 40-летнего возраста, они подлежали исключению Мобилизационными отделами железных дорог, из категорий военнообязанных, с проставлением соответствующих отметок об этом в личных карточках и последующей их им выдачей на руки.

Медицинское освидетельствование числящихся на особом железнодорожном учете лиц при получении ими увечий или неизлечимых болезней, на предмет исключения в общеустановленном порядке из категорий, производилось по кварталам текущего года, после: 15-го марта, 15-го июня, 15-го сентября и 15-го декабря, в ближайших к месту жительства этих лиц приемных комиссиях, куда они отправлялись в распоряжение Мобилизационных отделов железных дорог. Фактически в

1919 г. моботделы железных дорог не имели сведений о местах расположения медицинских комиссий и порядке их работы, запрашивая информацию у Губернских военных комиссариатов.

Порядок снятия с особого железнодорожного учета, прописанный в параграфе № 25 Временного Руководства для учета военнообязанных предусматривал обязательное уведомление Мобилизационными отделами железных дорог соответствующих Комиссариатов по военным делам об убытии военнослужащего, в независимости от причины, будь то увольнение, самовольное оставление, добровольное поступление в действующие войска или продовольственные отряды. По получении сведений, военкоматы проводили корректировку своих учетных данных. [4, д. 791, л. 26]

С объявлением полной или частичной мобилизации в Красную армию в местностях с развитой железнодорожной сетью, для всех или отдельных категорий возрастов, железнодорожные служащие отправлялись на формирование и пополнение железнодорожных частей с их введением в состав красноармейских частей и соединений. Регламентация процесса от мобилизации осуществлялась в соответствии с требованиями Декрета № 565 «Об организации военно-железнодорожных частей и о порядке призыва железнодорожных служащих по мобилизации» от 02.07.1917 г. [4, д. 791, л. 26об]

Заключение

Возобновление Советским правительством, существовавшей в царской мобилизационной системе, порядка особого учета военнообязанных, служащих на железных дорогах в начале Гражданской войны, способствовало качественному и своевременному решению огромного пласта транспортно-восстановительных, перевозочных и боевых задач, возникших на железных дорогах после захвата власти в стране большевиками.

Четко отлаженный порядок особого учета военнообязанных, служащих на железных дорогах, позволил Реввоенсовету и Народному комиссариату путей сообщения решать задачи в ходе Гражданской войны по следующим направлениям: обеспечению фронтовых перебросок войск и грузов; снабжению Красной армии боеприпасами, вооружением и продовольствием; осуществлению titanic работы по восстановлению разрушенного железнодорожного транспорта и всей железнодорожной инфраструктуры.

Возрождение и налаживание работы системы железнодорожного транспорта, помогло поднять разрушенное государственное народное хозяйство, наладить взаимобмен между городом и деревней по окончании Гражданской войны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бут. В. На фронтах гражданской войны. Бронепоезда «Красных». Часть 1. 2/ В. Бут // Наука и техника. 2012, № 5 (72) май.
2. Зотова М. В. Гражданская война в России (1918-1920 гг.) [Электронный ресурс]: История Отечества.ру. Дата обновления: 01.09.2020. URL: http://www.great-country.ru/content/letopis/1918_1922.php (дата обращения 25.01.2022 г.).
3. Лукьян В.П. Больше века на службе России: 120 лет Свердл. ж. д., 1878-1998. Екатеринбург. 1998.
4. Российский государственный военный архив (РГВА). Ф. 11. Оп. 8.
5. Скрыбина В. Железнодорожный транспорт в годы Гражданской войны на Урале / В. Скрыбина // Гражданская война как феномен мировой истории : материалы научной конференции, Екатеринбург, 26 апреля 2008 г. С. 116-120.
6. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1919 г. Управление делами Совнаркома СССР М. 1943.
7. Старостенков Н.В. Железнодорожные войска России. Кн. 2. От Первой мировой до Великой Отечественной: 1917–1941. / Под ред. Г. И. Когатько. – М.: «Стэха», 2001. 496 с.
8. Железнодорожный транспорт СССР в документах Коммунистической партии и Советского правительства (1917 -1957 гг.): Сб. док. М.: Трансжелдориздат, 1957, 383 с.
9. Терёшина Н.П., Кокарева В.А., Нездолин М.Н., Певнева К.А. Железнодорожный транспорт России во время революционных событий 1917 г., в годы гражданской войны и восстановления народного хозяйства [Электронный ресурс]: Наш транспорт.ру. Дата обновления: 01.11.2021. URL: <https://wiki.nashtransport.ru/wiki/> (дата обращения 27.01.2022 г.).
10. Шилова С.Г., Пивоваров Ю.Ф. Железные дороги Юга России в годы Гражданской войны. / С.Г. Шилова, Ю.Ф. Пивоваров. // Вестник ВГУ. Серия: История. Политология. Социология. 2020, № 1.

© Моисеев Андрей Николаевич (vertolet_k27tb@mail.ru), Моисеева Татьяна Алексеевна (t-nekst@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

КОМПЛЕКС ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ МЕР ПО ОРГАНИЗАЦИИ НИЖЕГОРОДСКОГО ОПОЛЧЕНИЯ 1806 Г.

THE COMPLEX OF INITIAL MEASURES FOR THE ORGANIZATION OF THE NIZHNY NOVGOROD MILITIA IN 1806

**D. Nikolaev
F. Dorofeev**

Summary: The article is devoted to the consideration of the features of the initial stage of the formation of the Nizhny Novgorod militia in 1806: the identification of the number of militia and the analysis of the class-corporate features of the era identified in the process of collecting the militia. Based on the study of the materials of the Central Archive of the Nizhny Novgorod region and the analysis of historiographical works, the general and special features of the local militia corps at an early stage of its formation are revealed.

Keywords: Nizhny Novgorod province, Nizhny Novgorod militia of 1806, volunteer movement, Napoleonic Wars, officers, military and civilian ranks, mobilization.

Николаев Дмитрий Андреевич

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

Дорофеев Федор Александрович

К.и.н., доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
feddor70@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению особенностей начального этапа формирования нижегородского ополчения 1806 г.: выявлению количества ополченцев и анализу сословно-корпоративных особенностей эпохи, выявленных в процессе сбора ополчения. На основе изучения материалов Центрального архива Нижегородской области и анализа историографических трудов выявлены общие и особенные черты местного ополченного корпуса на ранней стадии его формирования.

Ключевые слова: Нижегородская губерния, нижегородское ополчение 1806 г., добровольческое движение, наполеоновские войны, офицерский состав, военные и гражданские чины, мобилизация.

После вторжения войск Наполеона на территорию Российской Империи, Александр I в официальном рескрипте сообщил о начале новой войны [2, с.129] и выразил мнение, что этот ее этап носит общий и всенародный характер [1, с.117]. Манифестом от 6 июля 1812 г., обращенном ко всем подданным и сословиям Империи, утверждалась необходимость создания по всей стране местных губернских ополчений, которые «составляли бы вторую ограду, в подкрепление первой (т.е. регулярных войск – авт.) и в защиту домов, жен и детей...»; несколько позднее территории, где должны быть созданы ополчения, ограничили 16-ю губерниями, ближе всего расположенных к местам боевых действий [6, с.39]. 1 сентября 1812, согласно формализованным положениям, начался сбор ополчения в Нижегородской губернии, которое действительно стало народным [4, с.95], поскольку состояло, в основной своей массе, из помещичьих крестьян, и дворянским [9, с.96], по своему начальствующему офицерскому составу [3, с.121]. Всего по губернии, с сентября по декабрь 1812 г., подлежало сбору 12 275 пеших и 653 конных воинов для формирования 5 пехотных и 1 кавалерийского полков под командованием полковников А.К. Шебуева [17, с.27], А.П. Ровинского, Я.И. Каратаева, Ф.Ф. Ралля и Ф.И. Звенигородского [18, с.98]. Конный полк ополчения возглавил действительный статский советник П.Ф. Козлов [19, с.115]. Среди полномочных структур [15, с.217], созданных специально для этой цели, особо выделялись, по своему значению

и функциям, комитеты пожертвований [5, с.95] и вооружения [13, с.58]. Обмундирование [14, с.58], снаряжение [12, с.39] и даже вооружение [10, с.75] ополчений той поры осуществлялось за счет «отдатчиков ратников», т.е. помещиков [11, с.345], либо мещанских сообществ [16, с.35]. Все полки нижегородского ополчения входили в состав так называемого III ополченного округа (вместе с ополчениями казанским, вятским, симбирским, пензенским и костромским) [7, с.368] под предводительством генерал-лейтенанта П.А. Толстого [8, с.67]; начальником же нижегородского ополчения являлся князь Г.А. Грузинский.

Но следует учесть, что первый опыт формирования региональных ополчений России был получен гораздо ранее. Осенью 1806 г. образовалась очередная, 4-я по счету антинаполеоновская коалиция (в составе Англии, Пруссии, Швеции и России), но действия ее против Наполеона были не очень удачными: в октябре 1806 г. Пруссия потерпела тяжелые поражения и ее территория была оккупирована, что напрямую угрожало границам Российской империи. В этих условиях Александр I принимает решение о мобилизации сил и 30 ноября 1806 г. царь обратился к подданным с манифестом «О составлении и образовании повсеместных временных ополчений, или милиции».

Согласно манифесту, на территориях 31 губернии

Российской империи, создавалось 7 т.н. «областных войск» общей численностью 612 000 чел. Нижегородская губерния входила в VII областное войско (вместе с губерниями Вятской, Казанской, Костромской и Вологодской) и была обязана собрать, снарядить (в трехмесячный срок) и отправить на воинскую службу 16 500 ратников. Главкомандующим (назначаемым «из особ, верно-стью, службою и достоинствами общественную доверенность приобретающих») над ополченской милицией VII области был назначен генерал-от-инфантерии князь Ю.В. Долгоруков. «В стороне» от формирования ополчений остались 19 губерний страны: 14 – ввиду их слишком большой географической удаленности, 5 – ввиду того, что они могли бы оказаться в зоне боевых действий.

Губернским начальником милиции, или «командующим в Нижегородской губернии земским войском», дворянство избрало генерал-лейтенанта И.С. Белавина. Для формирования и подготовки земской милиции на территории губернии были учреждены особые территориальные отделения. Первое отделение возглавил генерал-майор Е.Ф. Куприянов, второе отделение – генерал-лейтенант Н.О. Кутлубицкий, третье отделение – генерал-майор П.Б. Григорьев.

Помещики должны были отобрать крепостных крестьян, могущих по состоянию здоровья нести военную службу. При этом каждый крестьянин вооружался и экипировался, первоначально, не военную форму, а в крестьянскую же одежду, но лучшего качества, за счет помещика, который также выдавал на каждого ратника трехмесячное жалованье в три рубля и провианта на три же месяца. На время службы ратники освобождались от подушной и оброчной податей [20, л.1]. Кроме того, помещики были обязаны сделать дополнительное «добровольное пожертвование» и с каждой «владеемой души» выплатить еще по 50 коп. «Градские общества» обязывались выставлять от мещанского населения ратников также с их полным материальным обеспечением; свободные люди могли вступать в земскую милицию добровольно. Был ограничен, по прошению Святейшего Синода на имя императора, прием в милицию для лиц «духовного звания» и студентов духовных семинарий; тем не менее, такой весомый потенциальный мобилизационный ресурс не мог остаться без внимания и в дальнейшем по этому поводу были внесены уточнения: поскольку страта «церковно - и священнослужителей» была достаточно большой и не все, в ней состоящие, имели реальную востребованность в обществе, то, при записи в ратники, должен быть произведен «разбор» как наличия/отсутствия места учебы, или службы, так и индивидуальных поведенческих характеристик человека, особенно из категории «праздноживущих», «непорядочного поведения» [21, л.1-2] и пр. В итоге, по сведениям, доставленным в военную коллегию от нижегородского губернского правления, «принятых на службу церковни-

ков» значилось 82 чел. [22, л.2].

С начала – середины января 1807 года уездные предводители дворянства и начальники уездных земских ополчений сообщали нижегородскому губернатору А.М. Руновскому о первоначальных (промежуточных) результатах сбора ратников по уездам. Хотя основной контингент ратников составляли помещичьи крестьяне, немалое количество ополченцев относилось к другим категориям населения. Согласно «Списку набираемых Балахнинского уезда с нижеозначенных казенных волостей в состав земской милиции ратникам», всего с казенных селений (только одного уезда) было отправлено в ополчение (к середине января 1807 г.) 176 чел. при 49 ружьях, 176 пиках и 3 саблях [22, л.122]; позднее это количество увеличилось до 291 чел. [22, л.122]. В документах канцелярии нижегородского губернатора имеется и список ратников (1041 чел.), зачисленных в земское войско от «ведомства казанской удельной экспедиции», управляющей «приказами» по некоторым местностям Нижегородской губернии [22, л.37-38]. В январе же 1807 г. нижегородский уездный предводитель дворянства П.А. Ленивец сообщил о сборе с уезда ратников, в количестве 1798 чел., из которых 1536 являлись крепостными крестьянами, 157 - крестьянами казенного ведомства, 94 мещанина и 11 ямщиков [22, л.38].

Согласно рапорта нижегородского губернатора министру внутренних дел от 11 января 1807 г., набор ратников шел вполне успешно и «... приготовление людей в милицию по 11 число сего генваря в семи округах, а именно: Семеновском, Балахнинском, Макарьевском, Васильском, Горбатовском, Ардатовском, Лукояновском совершенно кончено, кроме весьма малого недостатка в последних 3-х уездах; в прочих же 4-х округах: Нижегородском, Арзамасском, Сергачском, Княгининском составление сего войска производится с возможною деятельностью, и, хотя число следующих с них ратников по числу жителей в сих округах несравненно превосходит прочие, но, вероятно, и там по сие время уже кончено ... весьма малое количество ратников оставалось неприготовленным ... Ружей вместе с ратниками, сколько до сего времени известно, предоставлено до 2212; прочие же вооружены пиками, некоторые при том и саблями ...» [23, л.5]. Следует отметить, что ввиду неудачного прогнозирования действий высшей власти и неправильной «просчитываемости» ситуации наперед, многие распоряжения и конкретные действия нижегородских властей, которые несколько опередили конкретные предписания «сверху», приходилось отменять и «переделывать наоборот»: например, большое количество заготовленного провианта и снаряжения, еще до получения необходимых предписаний, было свезено с мест на базы хранения в уездные города [23, л.5], а затем (после того, как эти предписания не были получены) развезено обратно.

По составлении списков ратников, подавляющее большинство их «распустили в дома, с истолкованием каждому, что (ратники – авт.) из казенных селений поступившие должны быть наравне с другими местному их начальству послушны, а (ратники – авт.) помещичьи в той же зависимости и повиновении обязаны находиться к помещикам и их начальникам и чтоб землю они пользовались и исправляли работы, как и прежде» [23, л.56]. Помещикам и вотчинным управляющим были даны, от милиционного начальства, необходимые инструкции, «дабы каждый знал управление записанных в милицию людей и какие обязанности их есть по земскому и волостному начальству над ними ...» [23, л.56]. Ответственность за наличие и сохранность милиционного оружия брали на себя сотенные начальники ополчения [23, л.56].

5 февраля 1807 г., очевидно, в силу нехватки призывного контингента, вследствие «Высочайшего повеления» разрешалось «на перемену представляемых ратников» (на замену в процессе сбора ополчения – авт.) принимать людей уже иных возрастных пределов – от 17 до 50 лет [22, л.99]. 14 февраля 1807 г. князь Долгоруков выразил свое неудовольствие Руновскому за, по его мнению, слишком медленный сбор ополчения и предложил «... оное как можно (более – авт.) ускорить» [22, л.95]; после этого послания в течение ближайших дней организаци-

онные мероприятия были завершены и 28 февраля 1807 г. Руновский доложил Долгорукову, что «по Нижегородской губернии назначение в милицию ратников совершенно по сие время окончено, которые и поступили в ведомство гг. уездных начальников в полном числе» [22, л.96]. Список ратников земской милиции по уездам выглядел следующим образом: Нижегородский уезд – 1792 ополченца, Ардатовский уезд – 1459, Арзамасский уезд – 1770, Балахнинский уезд – 1474, Васильский уезд – 1179, Горбатовский уезд – 1368, Княгининский уезд – 1540, Лукояновский уезд – 2158, Макарьевский уезд – 1130, Семеновский уезд – 1073, Сергачский уезд – 1557 человек. Всего насчитывалось, строго по положенному «областному» расписанию, 16500 человек [22, л.96]. Следует отметить, что успешный набор ратников в установленные сроки стал возможен не только благодаря действиям властей – административных и вотчинных – ратники, фактически, набирались «на бумаге», оставаясь, будучи записанными в ополчение, «в своих селениях» и выполняя прежние обязанности, изредка являясь, как правило, по воскресеньям, на военно-учебные сборы, без врачебного освидетельствования на пригодность к службе и при непостоянном военно-административном контроле. На этом содержание первоначальных мероприятий по формированию «списочного» состава нижегородского ополчения было исчерпано.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2018. №1. С.116-117
2. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2019. №2. С.129-131
3. Дорощев Ф.А., Николаев Д.А. Особенности формирования офицерского корпуса в нижегородском ополчении 1812 г.//Вопросы истории. 2020. №1. С.121-128
4. Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Народное ополчение 1812 г. и общественный договор//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. 2012. №6 (3). С.95-99
5. Егоров Г.В., Николаев Д.А. Формирование «подвижного магазейна» по снабжению армии в Нижегородской губернии в 1812 г.//Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. №5 (96). С.95-98
6. Кауркин Р.В., Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Отечественная война 1812 г. Нижегородское ополчение и его участие в заграничных походах 1813-1814 гг. Н. Новгород: НО ИРИ, 2012. 158 с.
7. Народное ополчение в Отечественной войне 1812 года. Сборник документов /Под ред. Л. Г. Бескровного. М.: Изд-во АН СССР, 1962. 548 с.
8. Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском ополчении 1812 г.: исторические реалии и историографические мифы//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского.2018. №2. С.67-77
9. Николаев Д.А. Заболевимость офицеров нижегородского ополчения 1812 г. (по материалам официального делопроизводства начала XIX века)// Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.96-99
10. Николаев Д.А. Как и чем вооружалось нижегородское ополчение в 1812 году//Военно-исторический журнал. 2019. №2. С.75-79
11. Николаев Д.А. Комплекс документов по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Торговля, купечество и таможенное дело в России в XVI – XIX вв. Сборник материалов Четвертой международной научной конференции. Редактор-составитель А.И. Раздорский. Редколлегия: В.Н. Беляева [и др.]. 2018. С.345-349
12. Николаев Д.А. Материалы официального делопроизводства по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе. Сборник статей участников XVI Региональной научно-практической конференции. Под редакцией В.И. Грубова, А.А. Исакова. 2019. С.39-43
13. Николаев Д.А. Некоторые аспекты развития военного производства Нижегородской губернии в начале XIX века (на примере вооружения нижегородского ополчения 1812 г.)//Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской

- научно-практической конференции. 2017. С.58-62
14. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №12. С.58-61
 15. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224
 16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №9. С.35-37
 17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «...Упражняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
 18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
 19. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
 20. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО), Ф.5, Оп.41, Д.205
 21. ЦАНО, Ф.5, Оп.41 за 1807 г., Д.536
 22. ЦАНО, Ф.2, Оп.4, Д.56
 23. ЦАНО, Ф.5, Оп.41 за 1807 г., Д.325

© Николаев Дмитрий Андреевич (dmnikolaeff@mail.ru), Дорофеев Федор Александрович (feddor70@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

ЗНАЧЕНИЕ РАБОТЫ ОБЩЕСТВА ВРАЧЕЙ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАРАЗНЫХ БОЛЕЗНЕЙ И АНАЛИЗ СМЕРТНОСТИ В Г. КРАСНОЯРСКЕ НА КОНЕЦ XIX ВЕКА (ПО ДАННЫМ АРХИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ)

THE SIGNIFICANCE OF THE WORK
OF THE SOCIETY OF DOCTORS
OF THE YENISEI PROVINCE
ON THE PREVENTION OF INFECTIOUS
DISEASES AND THE ANALYSIS
OF THE ESTIMATE IN KRASNOYARSK
AT THE END OF THE XIX CENTURY
(ACCORDING TO ARCHIVAL DOCUMENTS)

**V. Timoshenko
T. Chelnokova
M. Shubkin**

Summary: The article discusses the issues of the work of the Society of Doctors of the Yenisei province on the prevention of the spread of infectious diseases in Krasnoyarsk. For the first time, data concerning specific preventive measures to reduce infectious diseases among the population are presented. The analysis of mortality in Krasnoyarsk at the end of the XIX century is presented.

Keywords: society of Doctors of the Yenisei province, infectious diseases, prevention, mortality.

Тимошенко Вера Олеговна

*К.м.н., доцент, ФГБОУ ВО "Красноярский государственный
медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-
Ясенецкого" Минздрава России
timoshenkover@yandex.ru*

Челнокова Татьяна Михайловна

*Ст. преподаватель, ФГБОУ ВО "Красноярский
государственный медицинский университет имени
профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого" Минздрава России
chelnokova@list.ru*

Шубкин Михаил Владимирович

*К.м.н., доцент, ФГБОУ ВО "Красноярский государственный
медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-
Ясенецкого" Минздрава России
Oziz24@yandex.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы о работе Общества врачей Енисейской губернии по профилактике распространения заразных болезней в г. Красноярске. Впервые приводятся данные, касающиеся конкретных профилактических мероприятий для снижения заразных болезней среди населения. Представлен анализ смертности в Красноярске на конец XIX века.

Ключевые слова: общество врачей Енисейской губернии, заразные болезни, профилактика, смертность.

В развитии здравоохранения Сибири большую роль имеет деятельность Общества врачей Енисейской губернии. Общество было организовано в городе Красноярске осенью в 1886 года [4;16].

О врачах общества и значении его плодотворной и такой нужной практической и научной работе в архивах Красноярска хранятся и до сих пор представляют интерес для изучения исторические документы.

Несмотря на то, что большинство исследований практических врачей не носили исчерпывающего характера, но они привлекали внимание широкой медицинской общественности и послужили основой для всестороннего изучения выдвинутых проблем учеными и врачами последующих лет. Деловые контакты Общества врачей Енисейской губернии позволяли сибирякам внедрять в здравоохранение отсталой окраины передовые методы, выработанные русской общественной медициной. Они развивали, в силу своих возможностей, профилактиче-

ское направление, стремились шире использовать статистический метод исследования.

Особое внимание врачи общества уделяли мерам против распространения заразных болезней в г. Красноярске. На наш взгляд представляет интерес анализ смертности в городе Красноярске, проведенный врачами Общества примерно к шестому году его работы в Енисейской губернии. Нами были обнаружены архивные документы, данные которых демонстрируют показатели смертности в г. Красноярске на период конца XIX века.

Согласно архивным документам, смертность городского населения от острозаразных заболеваний составляла повсюду весьма большой процент по отношению к общему ежегодному числу умерших. В конце 19 века город Красноярск в этом отношении не уступал многим городам Европейской России. В Красноярске в 1890 году при численности населения города 16212 умерло 600 человек, показатель общей смертности составил 37 на

1000 населения. «Из 600 умерших, 288 или 48%, умерло только от заразных и паразитарных болезней. Детская смертности при этом была чрезвычайно велика: из 600 умерших, дети до 1 года составили 226 чел., что составило 37,6 % от общего числа умерших» [8].

О смертности вообще и, особенно о смертности от заразных болезней в тот период в г. Красноярске судить трудно за неимением точных статистических или каких-либо достоверных данных.

Интересны данные отчета Врачебной Управы, в котором значится, что за 1888 год из 15566 числа населения умерло 727 человек, т.е. 46,6 %, и за 1889-й год из 16235 человек умерло 686 человек или 42,2 %. [8]. Но, по всей видимости, эти данные нужно считать преувеличенными, так как в эти же числа умерших вошли и пересыльные арестанты, и больные, поступившие в больницу Красноярска из провинции.

На основании же данных о лечении больных в эти года в красноярской больнице, общественной лечебнице и в частной практике врачей можно сказать, что смертность и от заразных болезней была не менее смертности по данным 1890 года [7].

Как отмечает в своем докладе на заседании общества по шестому году его работы врач Общества врачей Енисейской губернии Александр Герасимович Куркутов, большое число смертей от инфекционных болезней обуславливается большим числом заболеваний этими заболеваниями и очень слабыми мерами борьбы с возникающими в городах эпидемиями. Особо Куркутов, отмечает тот факт, что брюшной тиф и дифтерия довольно часто наблюдаются в городах. «Некоторые из этих болезней, по-видимому, давно уже свили себе прочные гнезда эпидемического распространения на благоприятной для того почве города, отличающегося вообще плохими санитарными условиями жизненной обстановки» - отмечает А.Г. Куркутов. [8].

Александра Герасимовича Куркутова характеризует большая научная продуктивность. В 1881 году он защитил докторскую диссертацию, выполнив ее в клинике известного в то время российского врача Вячеслава Авксентьевича Манассеина (1841 – 1901), создателя и первого главного редактора журнала «Врач». Его называли «врачебной совестью», «рыцарем врачебной этики». В.А. Манассеин высоко оценил работу А.Г. Куркутова и его самого. В письме к директору медицинского департамента Л.Ф. Рагозину он писал: «А.Г. Куркутова я узнал близко в течение последнего года. Он писал у меня свою почтенную диссертацию о влиянии ванн на усвоение жира у брюшнотифозных больных. Могу по совести удостоверить перед Вами, что это человек честный, знающий и late not last – человек серьезного дела. Сибиряк

по происхождению и по привязанности он настоятельно стремится в Сибирь» [17].

После защиты диссертации А.Г. Куркутов возвратился в Сибирь. Здесь он отличился удивительным трудолюбием и организаторским талантом. Главный врачебный инспектор В.К. Фон-Анреп, во время поездки по Сибири, признал деятельность помощника врачебного инспектора Енисейской губернии Куркутова А.Г. «выдающейся и заслуживающей поощрения». За 24-летний период службы в Сибири А.Г. Куркутов опубликовал более 20 научных работ, одновременно он был президентом Общества врачей Енисейской губернии, принимал больных в бесплатной амбулатории, участвовал в бесплатных ночных дежурствах.

Врачи Общества для снижения смертности от заболеваний предлагали постоянно проводить санитарные мероприятия в виде дренажа почвы, следить за состоянием водопровода и канализации и удалять нечистоты из городов. С точки зрения эффективных профилактических мер необходимо было организовывать приюты и, так называемые, рабочие дома. Оказывать бесплатную медицинскую помощь бедному населению [12; 13; 16].

Практика подобных мер предохранения городов Западной Европы и некоторых городов в России того периода времени показала наглядные доказательства успешности и неоспоримой целесообразности применения их с точки зрения значительного уменьшения процента смертности вообще.

Не менее важным аспектом для профилактики распространения заразных заболеваний являлись и мероприятия по улучшению «жилищной обстановки городского населения». Интересными представляются данные, которые приводит Куркутов А.Г. по практике профилактических мероприятий против распространения заразных болезней в Англии. Она не поскупилась затратить громадные капиталы на оздоровительные сооружения. С 1875 года в Англии издается санитарный закон обязательный для всех общественных хозяйств по улучшению противоэпидемических мер. Согласно этому закону, Англия затратила на санитарные работы в стране - более 3 миллиардов по тем временам! Но, как отмечает А.Г. Куркутов, санитарные меры за 10 лет (с 1880 по 1890 гг.) спасли в Англии 876581 жизнь, что с избытком окупило затраты на все необходимые профилактические санитарные мероприятия. Значительно упала смертность от чохотки, тифа и скарлатины. По данным статистики, на данные которой опирается А.Г. Куркутов в 1860-1870 гг. в Англии от заразных болезней умирало 42,54 % из тысячи, а после внедрения профилактических мероприятий по стране 1880-1890 гг. умирало 24,52 % [8; 9]. Что касается благоприятных мероприятий по улучшению санитарной обстановки в России того времени и уменьшению

смертности в отдельных городах можно привести пример по Петербургу, на который ссылается врач Куркутов. «Так смертность с 38.3 % (1881 год) упала до 24.5% (1890 год), а смертность от заразных болезней уменьшилась так. В 1886 году она составляла 40.5% общего числа умерших или 11.8% жителей. В 1887 году – 36.6% общего числа умерших – 9.6% жителей. 1888 год – 36.0% или 10.6 % жителей. В 1889 году общее число умерших составило 34.5% или 8.7% жителей» [8].

Показателен пример положительной динамики введения оздоровительных мероприятий в городе Херсоне. А.Г. Куркутов отмечает, что в Херсоне с 32.77% (1883 год) умерших снизилась до 25 % (1889 год), а смертность от заразных болезней, высчитывая на 100 общего числа умерших, представляла следующее постепенное уменьшение. В 1883 году – 29.5%; в 1884 году – 20.8%; в 1885 году почти не изменилась – 20.5%; в 1886 году отмечался подъем смертности до 24%, но все-таки ниже по сравнению с 1883 годом; в 1887 году уже снижение до 11.5%; 1888 год – 7.5% и наименьший показатель смертности от заразных болезней отмечался в 1889 году – 5.7%. Справедливости ради нужно отметить, что в 1890 году в Херсоне смертность поднялась до 19% вследствие бывших тогда эпидемий оспы и скарлатины. Однако указанные данные считаем достаточным аргументом для понимания важности и благоприятного влияния оздоровительных мер на жизнь городского населения [8].

Согласно приведенной информации можно с уверенностью сделать вывод, что врачи Общества Енисейской губернии владели современной мировой медицинской информацией своего времени, знали актуальные направления в медицине и старались внедрить достижения и на территории Енисейской губернии [11].

Врачи Общества отмечают, что для исполнения этих мер понадобится много средств и времени, но все они, непременно, будут иметь положительные результаты. А на тот период времени заразные заболевания в Красноярске быстро распространялись среди населения города, образуя новые и новые очаги.

Для борьбы с распространением заразных заболеваний врачи Общества уделяли внимание специальным мерам, отмечая, что не все из заразных болезней одинаково уступают общим санитарным мероприятиям [3;6]. На примере все той же Англии замечено, что оздоровительные работы больше повлияли на скарлатину и тиф. Но скарлатина поддавалась мерам дезинфекции и изоляции [8]. Заболеваемость тифом снизилась благодаря дренажу почвы и подаче чистой воды в городские сети водопровода. Но большой проблемой, несмотря на проводимые санитарные мероприятия, оставалась корь и дифтерия. Было замечено, что при дифтерии изоляция больного, систематическое обеззараживание жилища,

одежды и предметов обихода являются основными мерами борьбы с заболеванием и дают положительный результат.

Но какие общие санитарные мероприятия были и осуществлялись в Енисейской губернии? Известно, что городское самоуправление издавало обязательные по санитарной части постановления для жителей города и общественных учреждений и следило за выполнением этих постановлений. С этой целью выдавались субсидии санитарной комиссии, красноярской общественной лечебнице и разным благотворительным учреждениям. Время от времени оказывалась экстренная помощь в особых случаях, например, в виде уплаты за дезинфицирующие средства при дезинфекционной обработке в домах бедных или в виде усиленного оспопрививания в случае эпидемии оспы. Но каких-либо капитальных оздоровительных работ из-за отсутствия средств не проводилось. Эти мероприятия проводились самими врачами Общества [5]. Существующая в Красноярске в то время санитарная комиссия в своем составе имела людей энтузиастов своего дела и боролась по мере сил с санитарными беспорядками, но комиссия не имела надлежащей законной власти. Поэтому ее действия ограничивались пресечением беспорядков в частных случаях и не носили характер систематических исследований и мероприятий. Но даже в этой ситуации санитарная комиссия сделала много для снижения распространения заразных заболеваний в Красноярске.

Общество врачей Енисейской губернии в своей работе по снижению распространения заразных заболеваний отмечало, что многие случаи заболеваний оставались неизвестными, поскольку не было специального санитарно-эпидемиологического надзора. Нехватка врачебных кадров для бедного населения имела негативное значение. Поэтому эти слои населения, как правило, не учитывались и за врачебной помощью обращались редко. Не было централизованного сбора информации о тех или иных случаях заболеваний. Возникновение в том или другом доме заразного заболевания могло быть известным совершенно случайно для врача. Врачи Общества отмечали, что такие факты происходили по причине отсутствия организованного статистического бюро и несвоевременной подачи сведений врачами о выявленных заразных заболеваниях. Большой проблемой врачи считали, что в большинстве случаев нет изоляции больных людей от здоровых, так как город не имеет для этого приспособленного помещения в виде отдельной бесплатной больницы. Бедные люди отказываются от госпитализации из-за невозможности оплатить лечение [8;10].

Надлежащей изоляции инфекционных больных не было по причине того, что в городе не было специального санитарного врача, в обязанности которого и входили бы эффективные мероприятия по профилактике и

меры борьбы с распространением заразных заболеваний. Проблемы были сопряжены и с тем, что многие зараженные жилища вовсе не дезинфицировались. Дело с дезинфекцией одежды и разного рода имущества было особым вопросом. Бедные люди часто отказывались в уничтожении или дезинфекции зараженной одежды и более того, прятали ее от санитарного надзора по понятным причинам: не чем было заменить, нет лишней сменны белья или платья. Это обстоятельство зависело и от отсутствия в таких случаях какой-либо благотворительной или общественной помощи.

Для решения актуальной задачи по предотвращению распространения заразных болезней врачи Общества Енисейской губернии разработали предложения в городское самоуправление. Эти предложения заключались в следующем:

1. Необходимо учредить должность постоянного санитарного врача.
2. Организовать санитарное бюро, в состав которого войдут члены от санитарной комиссии, городского управления, общества врачей и санитарный врач.
3. Сосредоточить в бюро все сведения и извещения о возникновении заразных болезней в городе и санитарных беспорядках. Предоставить этому бюро всю исполнительную часть в деле мероприятий.
4. Просить городскую управу о выделении жилого помещения для изоляции здоровых или выздоравливающих людей на время производства дезинфекции зараженного жилья.
5. Просить городскую управу, если она не найдет в настоящее время возможным устроить отдельную больницу для заразных, то обеспечить бедным больным поступление в больницу, уплачивая деньги за их лечение.
6. Просить городскую управу об устройстве камеры для дезинфекции хлорным газом одежды и предметов обихода. Выделить фургон для перевозки зараженных больных и их вещей.
7. Ходатайствовать о ежегодном ассигновании сумм на содержание при санитарном враче двух санитарных служителей дезинфекторов; для заведения приобретения дезинфицирующих средств. Осуществлять бесплатный отпуск лекарств для бедных.
8. Просить благотворительное общество о выделении некоторой суммы денег на случай оказания помощи семьям заболевших. Организовать при этом обществе прием пожертвований. Выдавать неимущим заразным больным сменное белье и одежду.
9. Поставить в известность жителей города через полицейское управление, что каждый хозяин дома или какого-либо заведения, узнав о случае

заболевания, обязан доносить о том немедленно местному полицейскому начальству.

10. Составить комиссию для организации мер борьбы с заразными болезнями для выработки программ и плановых действий будущего санитарного бюро и санитарного персонала [8].

С большими трудностями, но эти поставленные задачи по улучшению медицинской помощи населению, решались местными врачами. Большим достижением в работе Общества врачей Енисейской губернии явилось то, что Общество добилось организации в Красноярске лечебницы для бедных, хирургического барака, вольной аптеки, в которой благодаря благотворительности самих врачей Общества и пожертвованиям богатых горожан бедные люди могли получить квалифицированную медицинскую помощь и необходимое лекарство [14; 15; 16]. В дальнейшем было получено разрешение на открытие второй вольной аптеки. Большую роль по оказанию медицинской помощи населению сыграло открытие в г. Красноярске фельдшерской школы, достижения плодотворной работы которой в скором времени стала известна не только на территории Сибири, но и столице России [1; 16]. Выпускницы фельдшерской школы активно работали по своей прямой профессиональной деятельности в сельской местности, больницах, переселенческих пунктах, где помогали проведению профилактических мероприятий и по предупреждению распространения заразных заболеваний. Но, согласно отчета Общества за его десятилетний период работы, все еще актуальным оставался вопрос по устройству городской дезинфекционной камеры [11]. К сожалению, этот вопрос так и оставался не решенным и в последующие года.

Но стала регулярно вестись регистрация смертности от заразных болезней в г. Красноярске. Не следует игнорировать и тот факт, что дореволюционная Сибирь с давних пор служила местом каторги и ссылки уголовных преступников и политических. На территории Енисейской губернии размещались тюрьмы, в которых заключенные болели заразными заболеваниями и также распространяли их и по мере своего этапирования до места ссылки или заключения. Что также имело негативные последствия на распространение болезней и в Красноярске и других населенных пунктах губернии [2]. Считаем, что вопрос оказания медицинской помощи в тюрьмах и ссылках в Сибири во время работы Общества врачей Енисейской губернии требует более детального изучения и является объектом нашего дальнейшего исследования.

В последующие годы врачами Общества был поставлен вопрос о важности получения сведений от сельских врачей и священников о причинах смерти и в том числе от заразных болезней по всей Енисейской губернии. Врачи Общества решали очень важные вопросы, касаю-

щиеся оспопрививания, мер, противодействующих распространению брюшного тифа и холеры. С этой целью врачи разработали подробную инструкцию для санитарного бюро.

В дальнейшей своей работе врачи Общества Енисейской губернии осуществляли свою благородную деятельность в направлении сложнейшей борьбы по профилактике и лечению заразных заболеваний и на территории сельской местности. Благодаря их самоотверженному труду удалось снизить число заболевших людей. Такая работа велась врачами Красноярска вплоть до закрытия Общества в начале 1928 года.

Александр Герасимович Куркутов говорил: «Объяснение окружающим способа ухода за заразным больным и настойчивое требование исполнения этих указаний будет приучать обывателей сознательно относиться к той опасности, как грозит населению в случае небрежного отношения к заразному началу» [17].

В последующие годы на территории Сибири использовались все достижения, разработанные врачами Енисейской губернии для улучшения здравоохранения и оказания врачебной помощи населению. Даже в современное время эти направления представляют интерес и являются объектом дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аиф на Енисее. 15 июня 2011.
2. Головенкин Е.С., Вахитов В.Р., Тимошенко В.О. Аспекты оказания медицинской помощи ссыльным Енисейской губернии конца XIX-начала XX веков (по архивным материалам) // Материалы VI Всероссийской олимпиады по истории медицины. - Уфа, МГМСУ. – 2018.
3. Знаменский Н.М. Из противоэпидемической практики г. Красноярска // Протоколы и труды Общества врачей Енисейской губернии за 1913/14 и 1914 / 15 гг. – Красноярск, 1916.
4. История хирургии Енисейской губернии и Красноярского края в XIX-XX веках/ И.П. Артюхов, Ю.С. Винник, А.Б. Коган и др. – Красноярск: ООО «ВЕРСО», 2010. – С. 10-19.
5. Краткий очерк жизни Общества врачей Енисейской губернии за 10 лет. - Красноярск. - 63 с.
6. Куркутов А.Г. Описание санитарной обстановки народных училищ в г. Красноярске // Отчет Общества врачей Енисейской губернии за 1891/92 г. – Красноярск, 1892.
7. Куркутов А.Г. Заразные болезни в Красноярске в пятилетний период (1892-1896 гг.) // Протоколы и труды Общества врачей Енисейской губернии за 1896/97 г. – Вып. 3. – Красноярск, 1897.
8. Отчет общества врачей Енисейской губернии за 1891-1892 год. – Красноярск: типография А.Д. Жилина, 1892. – С. 2-8.
9. Отчет общества врачей Енисейской губернии за 1892-1893 год. – Красноярск: типография А.Д. Жилина, 1892. – С. 2-14.
10. Отчет общества врачей Енисейской губернии за 1895-1896 год. – Красноярск: типография А.Д. Жилина, 1896. – С.23-24.
11. Отчет общества врачей Енисейской губернии за первое десятилетие работы (1886-1896). – Красноярск: типография А.Д. Жилина, 1896. – С. 2-21.
12. Очерки по истории медицины и здравоохранения Сибири. – Томск. Изд. ТГУ, 1975. – С. 181-192.
13. Протоколы и труды Общества врачей Енисейской губернии. – Красноярск: типография А.Д. Жилина, 1896. – С. 2-17.
14. Протоколы и труды Общества врачей Енисейской губернии. – Красноярск: типография А.П. Жилина, 1899. - С. 18.
15. Протоколы Общества врачей Енисейской губернии. – Красноярск: [б.и.], 1902. - 27 с.
16. Тимошенко В.О., Вахитов В.Р., Головенкин Е.С., Челнокова Т.М. Роль общества врачей Енисейской губернии в развитии здравоохранения Сибири // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. - 2019. - №5. - С.33-37.
17. ЦГИАЛ, ф. 1298, оп. 3, д.1336, л. 1.

© Тимошенко Вера Олеговна (timoshenkover@yandex.ru), Челнокова Татьяна Михайловна (chelnokova@list.ru), Шубкин Михаил Владимирович (Oziz24@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИСТЕМА ОПЛАТЫ ТРУДА РАБОТНИЦ-ЖЕНЩИН И НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ РАБОЧИХ НА КАЗАНСКОМ ЗАВОДЕ ФИРМЫ БРАТЬЕВ КРЕСТОВНИКОВЫХ: ОТ ОСНОВАНИЯ ПРЕДПРИЯТИЯ В 1855 Г. ДО ИЗДАНИЯ «ФАБРИЧНЫХ ЗАКОНОВ» В 1882-1886 ГГ.

Фан-Юнг Герман Юрьевич

*К.и.н., доцент, Казанский инновационный университет
ger-fan-yung@yandex.ru*

**WAGE SYSTEM FEMALE WORKERS
AND UNDERAGE WORKERS AT THE
KAZAN PLANT OF THE FIRM OF THE
KRESTOVNIKOV BROTHERS: FROM THE
FOUNDATION OF THE ENTERPRISE
IN 1855 TO THE BEGINNING OF THE
CREATION OF "FACTORY LAWS" IN 1882-
1886**

G. Fan-Yung

Summary: The object of our study is the social policy of the company of the Krestovnikov brothers; The subject of the study is the system of remuneration of female workers and underage workers at the Kazan plant of the Krestovnikov brothers firm from the foundation of the enterprise in 1855 to the publication of the first factory laws in 1882-1886. The most important results of this social policy and their significance are analyzed. Specific measures aimed at improving the wage system have been studied. The objective relationship between the improvement of production and the development of the wage system at an advanced chemical plant operating in a market economy is briefly analyzed. The work uses, firstly, universal methods of scientific knowledge (deduction, induction, analysis, synthesis, etc.), secondly, the most important principles of historical knowledge (principles of historicism, the principle of a comprehensive study of history, the principle of objectivity, etc.), in thirdly, special methods of historical research (narrative, historical-genetic, synchronistic and other methods). All this made it possible to make a critical analysis of published and unpublished sources; reveal the objective reasons for improving the social policy at the Kazan enterprise of the Krestovnikov brothers, including the bonus system; identify similar features of homogeneous processes (the development of chemical science and the production success of the plant, etc.), etc. An important conclusion is made about the existence of an objective difference between a kind of "philanthropy" and social policy in the conditions of the functioning of advanced science-intensive production.

Keywords: science-intensive enterprises of pre-revolutionary Russia, pre-revolutionary chemical industry, the situation of Russian workers in the second half of the 19th century, the company's social policy, the Krestovnikov brothers, Kazan province, Kazan stearin-soap, glycerine and chemical plant, French chemist Michel Eugene Chevreul.

Аннотация: Объектом нашего исследования выступает социальная политика компании братьев Крестовниковых; предметом исследования является система оплаты труда работниц-женщин и несовершеннолетних рабочих на Казанском заводе фирмы братьев Крестовниковых от основания предприятия в 1855 году до издания первых фабричных законов в 1882-1886 гг. Проанализированы важнейшие итоги этой социальной политики и их значение. Изучены конкретные мероприятия, направленные на совершенствование системы оплаты труда. Кратко проанализирована объективная взаимосвязь между совершенствованием производства и развитием системы оплаты труда на передовом химическом заводе, функционировавшем в условиях рыночной экономики. В работе использованы, во-первых, универсальные методы научного познания (дедукция, индукция, анализ, синтез и пр.), во-вторых, важнейшие принципы исторического познания (принципы историзма, принцип всесторонности изучения истории, принцип объективности и др.), в-третьих, специальные методы исторических исследований (нарративный, историко-генетический, синхронистический и прочие методы). Все это позволило произвести критический анализ опубликованных и неопубликованных источников; вскрыть объективные причины совершенствования социальной политики на казанском предприятии братьев Крестовниковых, включая систему премирования; выявить схожие признаки однородных процессов (развитие химической науки и производственные успехи завода etc.) и т.д. Сделан важный вывод о наличии объективной разницы между некоей «филантропией» и социальной политикой в условиях функционирования передового наукоёмкого производства.

Ключевые слова: наукоёмкие предприятия дореволюционной России, дореволюционная химическая промышленность, положение российских рабочих во второй половине XIX века, социальная политика фирмы, братья Крестовниковы, Казанская губерния, Казанский стеариново-мыловаренный, глицериновый и химический завод, французский химик Мишель Эжен Шеврель.

Индустриальная революция, охватившая передовые страны Евразии и Америки в XIX столетии, подразумевала не только некий переход к машинному производству и свободному труду, но и значительные перемены в социальных отношениях: разрушался патриархальный жизненный уклад, наблюдался значительный рост населения промышленных центров, в которых уже господствовала нуклеарная семья, в пределах жизни одного поколения изменялась социальная структура общества, значимое место в которой занял промышленный пролетариат etc. Закономерно, что качественные экономические и социальные изменения, породили целый комплекс различных проблем, затронувших все сферы жизни общества. Многочисленные социальные «язвы», характерные для первых десятилетий промышленной революции, вызвали справедливую критику современников [14].

Особое внимание многочисленных критиков, и «справа», и «слева», уделялось т.н. «положению рабочих». Под означенным термином подразумевался значительный комплекс различных проблем, которые испытывало население промышленных центров. К ним относились: перенаселение и нехватка жилья, болезни и детская смертность, соотношение реальной и номинальной заработной платы, дискриминация женщин и малолетних рабочих при начислении и выдаче заработной платы, гигиена труда и быта, социально-бытовые условия проживания рабочих и членов их семей, доступ к образованию и медицинскому обслуживанию, социальное страхование и пр. Подобные социальные проблемы затронули и Россию.

Исследовательница Г.Н. Ульянова справедливо указывает, «... что в России процессы массовой индустриализации происходили в 1830–1880-х годах. В эти шестьдесят лет возникло множество фабрик и заводов по всей стране. Прежде всего, это были текстильные предприятия, продукция которых была постоянно востребована. Но также развивались химические, машиностроительные, стекольные и керамические заводы» [18;89]. Стоит особо отметить, что несмотря на определённую специфику, индустриальное развитие нашей страны закономерно породило не только аналогичные социальные проблемы, но и устойчивый интерес к ним со стороны государства и общества.

Анализ системы оплаты труда рабочих на предприятиях дореволюционной России, начиная с середины XIX века и до издания «фабричных законов» 1882–1886 гг., не может быть полноценным без изучения реальных заработков наименее защищённых представителей рабочего класса, коими являлись женщины и несовершеннолетние работники.

Можно утверждать, что отношение хозяев фирм к

оплате труда этих категорий работников выступало своеобразным индикатором, позволяющим сделать определённые выводы не только о социальной ответственности тех или иных значимых фигур дореволюционной бизнес-элиты или об отраслевой специфике тех или иных производств, но и о наличии стремления сформировать постоянный кадровый состав работников всех уровней посредством соответствующей социальной политики.

Исследовательница И.В. Поткина справедливо утверждает, что «социальная политика является ..., ... составной частью долговременной предпринимательской стратегии» [17;160]. Фирма демонстрировала (и демонстрирует) свою заинтересованность в том или ином работнике, включая женщин и несовершеннолетних, не только с помощью размера основной заработной платы, но и путём наличия (или отсутствия) системы премирования. То есть всевозможных стимулирующих выплат, выступавших как значимые инструменты её социальной политики.

Чем сложнее техника и технология производства, выступающие как способ снижения производственных издержек, тем выше требования к квалификации работников всех уровней, тем значимее потребность в постоянном кадровом составе работников всех уровней (т.н. «человеческом капитале»), без которого становится немислимым предпринимательский успех. В свою очередь, наличие упомянутого «человеческого капитала» есть закономерный итог продуманной социальной политики компании, включая систему оплаты труда.

Всё это позволяет, во-первых, провести чёткое разграничение между благотворительностью, основанной на воле лица, осуществившего пожертвование, и социальной политикой, выступающей как одна из фундаментальных основ предпринимательского успеха. Во-вторых, требует учитывать отраслевую специфику изучаемого производства. Ибо, она и определяет степень заинтересованности и величину затрат фирмы в осуществлении социально значимых мероприятий. И, наконец, в-третьих, способствует пониманию причин применения женского и детского труда на конкретном производстве.

Например, А.В. Морозов сообщает, что одной из причин найма женщин и несовершеннолетних на фабрики в XIX веке была дешевизна труда данных категорий работников по сравнению с рабочими-мужчинами. Более того, этот автор фиксирует объективную взаимосвязь массового применения женского труда с отраслевой спецификой предприятия: «рост женской рабочей силы в промышленности Казанской губернии начался еще в конце 80-х гг. XIX в., в связи с ускоренным развитием льноткацкого производства, в первую очередь, в Каза-

ни» [16;12–13].

Казанский стеариново-мыловаренный завод фирмы братьев Крестовниковых был одним из немногих передовых химических производств дореволюционной России, возникших до начала Великих реформ императора Александра Второго. Следует уточнить, что проект создания в г. Казани такого предприятия впервые сформулировал и опубликовал профессор технологии Императорского Казанского университета М.Я. Киттары. Идея понравилась молодым московским братьям-предпринимателям, которые очень быстро взялись за дело. Все семеро братьев Крестовниковых принимали активное участие в основании, строительстве и пуске своего завода. Несмотря на молодость, они уже обладали определённым предпринимательским опытом: двое братьев (Валентин и Николай) стажировались в Великобритании, а пятеро принимали участие в постройке и организации производственной деятельности, принадлежавшей им подмосковной Поляновской хлопчатобумажной фабрики.

Прошение о разрешении строительства предприятия было подано «на Высочайшее имя» В.К. Крестовниковым, одним из семерых братьев, 05(17) марта 1855 г [6;1–2]. Братья-предприниматели планировали приобрести под строительство завода 5,26 га, но из-за административных препон, чинимых казанским вице-губернатором Андреевым, они приобрели только 4,04 га [6;1(об)]. Строительство завода-«великана», невиданного ранее, как для Казанской губернии, так и для её административного центра, началось 01(13) июня 1855г [7;159]. Наём первых рабочих, занятых в основном производстве, начался с 16 (28) ноября 1855 г. Первым в списке рабочих обозначен некий «Николай Кирилов», нанятый за 9 руб. серебром в месяц [8;38].

Пробные пуски завода происходили со второй половины ноября, а первые партии свечей были проданы к 23 декабря 1855 г.ст.ст. (4 января 1856г) [8;5]. Необходимо особо отметить, что это предприятие сразу же строилось как передовое и наукоёмкое. Значительный комплекс опубликованных и неопубликованных источников, которые были исследованы нами, свидетельствует, что некоей «эволюции» (из гипотетического «свечного заводика» в «новейшую капиталистическую фабрику»), в данном случае, не происходило в принципе [19]. Очевидно, что данный завод сразу же строился как значительное и мощное (для своей эпохи) химическое производство, дальнейшее развитие которого зависело от успехов химической науки. *Мыловарение же на подобных предприятиях было побочным продуктом стеаринового производства, которое возникло благодаря открытиям выдающегося французского химика Мишеля Эжена Шеврёля (Michel Eugene Chevreul, 31.08.1786–09.04.1889).*

Учитывая обозначенную отраслевую специфику, подразумевающую неразрывную связь химической науки и производства, следует сделать вывод и об изначально наукоёмком характере этого «крестовниковского» завода. В нашей монографии данный тезис был достаточно обоснован; на конкретных примерах продемонстрировано, что успешное функционирование предприятия, как и его конкурентоспособность, зависели от успехов химической науки и технологии.

Уже в первый год своего существования Казанский завод фирмы братьев Крестовниковых был значимым «градообразующим» предприятием в г. Казани, которое функционировало круглый год и было способно оказывать влияние на динамику социальных отношений.

Численность рабочих не была величиной неизменной: в 1855–1857 гг. постоянный состав насчитывал 200 человек; переменный (сезонный) состав мог достигать аналогичной численности, возрастая с поздней осени и падая до нуля к началу весеннего сева, т.к. состоял из крестьян-отходников. На начальном этапе существования завода численность женщин-работниц среди постоянного состава доходила до 100; их труд применялся «... для наливки, обрезки, полировки и отвёртки в бумагу фунтовых пачек свечей» [15;369].

Точные данные об изменениях количества несовершеннолетних обоёго пола, имевшихся на заводе до 1861 года, в архивных материалах отсутствуют. Факт их возможного наличия можно установить только по отдельным записям в т.н. «расчётных рабочих книгах», подразделявшихся (как и жалование до 1864 года) на «мужские» и «женские». В них содержатся сведения о размере заработной платы и её дифференциации по различным принципам (квалификация, пол и факт проживания и/или питания на заводе, разряд и пр). Из них мы знаем, что тот же «Николай Кирилов», не проживавший и не питавшийся на заводе, получал 9 рублей серебром в месяц, а заработная плата, например, некоей «Евдокии Григорьевой, разливальщицы», не посещавшей заводскую столовую, составляла 7 рублей серебром в месяц. Если же рабочий или работница проживали и питались на заводе, то их заработная плата уменьшалась, в среднем, на 2,75–4,75 рубля серебром в разные годы. Так, в описываемое время питание одного рабочего в месяц оценивалось хозяевами в 1 рубль 75 копеек серебром, а за проживание брали еще один рубль в месяц.

Еще одним фактором, влиявшим на размер заработной платы работников низкой квалификации, была сезонность: с 01 октября по 01 апреля завод работал «на склад» и наблюдалась «дешевизна рабочих рук» из-за притока «отходников»; с 01 апреля по 01 октября заработная плата возрастала, ибо требовалось обеспечить круглогодичное функционирование предприятия. На-

пример, «Евгения Алексеева», проживавшая и питавшаяся на заводе, с 01 октября по 01 апреля зарабатывала по 1 рублю и 50 копеек серебром в месяц, а с 01 апреля по 01 октября её ежемесячный заработок возрастал до 2 рублей серебром [3;1].

В действительности, как свидетельствуют многочисленные архивные материалы, рабочие и работницы получали значительно больше: активно внедрялась сдельная система оплаты труда [1;28], в июле всем доплачивали дополнительный рубль серебром [5;7], отдельно оплачивалась т.н. «праздничная работа» [1;25], применялись разовое [8;103] и ежемесячное премирование, составлявшее до трети ежемесячного заработка [2;158].

В т.н. «женских книгах» встречается информация о работниках и работницах, размер заработной платы которых крайне низок. Так, в «женской расчётной книге» за 1859 год упомянут некий «Егор Родионов», получавший 1 рубль и 50 копеек серебром в месяц, «на наших харчах» [3;1], а «Василий Степанов» был «жалован **тридцатью копейками серебром в месяц**» [2;196]. Исходя из очевидной разницы между оплатой труда взрослых рабочих обоего пола и упомянутых «Родионова» и «Степанова» следует, что последние не могли быть отнесены к обычным рабочим мужского пола. Именно этим и объясняется факт присутствия их в «женской книге». Учитывая же крайне низкий уровень оплаты труда «Василия Степанова», исключающий полноценное самостоятельное проживание этого человека в означенную эпоху, следует считать его малолетним рабочим, труд которых носил вспомогательный характер.

Отметим, что постоянно проживавшие и питавшиеся на заводе взрослые работницы, например «Хуртина» [3;7], «Егорова» [3;170] и «Алексеева» [3;1], зарабатывали в 1859 году по 2 рубля серебром в месяц с 1 апреля по 1 октября и по 1 рублю 50 копеек серебром в месяц с 1 октября по 1 апреля (без учёта премий и штрафов).

В «женской расчётной книге» за 1862–1863 годы упомянуты 42 малолетних рабочих обоего пола. Только у четырёх из них ежемесячная заработная плата, в среднем, составила один рубль серебром в месяц. В целом, ежемесячная заработная плата малолетних обоего пола, постоянно проживавших и питавшихся на заводе, варьировалась (по материалам данного источника) от 34 копеек серебром/мес. до 1 рубля 30 коп. серебром/мес [4;102].

Численность постоянных рабочих в 1860-х годах продолжала возрастать: если в 1864 году их количество увеличилась до 464 человек, то в 1868 году постоянный состав насчитывал уже 600 человек. Дальнейшее успешное развитие предприятия, связанное с усложнением технологии производства в 1862–1863 гг., закономерно

привело к совершенствованию системы оплаты труда, когда в 1864 году была внедрена новая разрядная система. Она подразумевала введение для совершеннолетних рабочих-мужчин низкой квалификации трёх разрядов (1 разряд был самым низшим); для женщин и несовершеннолетних обоего пола устанавливался единый «женский разряд».

Указанные разряды выступали как базовая ставка для расчёта и начисления заработной платы, играя роль современных окладов. На практике, при отсутствии вызсканий и прогулов, среднестатистические рабочие обоего пола, благодаря ежемесячным «приплатам», «сдельщине» и «праздничной работе», зарабатывали больше. К примеру, «Екатерина Николаева Кузнецова», которой был присвоен «полный женский разряд», за сентябрь 1871 года заработала (кроме положенных ей 2 рублей 50 копеек серебром в соответствии с «женским разрядом») т.н. «добавленных» еще 50 копеек серебром. С 01 октября, невзирая на разряд, ей была на один рубль серебром увеличена окладная часть [2;210]. Премированный за работу без штрафов, с сентября 1871 г. по август 1872 г., несовершеннолетний «Гавриил Иванов Доровских» получил «на руки» 32 рубля серебром вместо соответствующих его «женскому разряду» 27,5 рублей серебром. Из 5 рублей премиальных 2 рубля серебром были добавлены от администрации завода [2;210].

Подобные факты, как следует из изученных архивных материалов, были массовым явлением на обозначенном предприятии. Так, «Домна Федосьева Фёдорова», с 01 сентября 1871 г. ст.ст. по 01 сентября 1872 г.ст.ст. получила на руки 53 рубля 13 копеек серебром, имея «полный женский разряд» [2;1]. Простой подсчет показывает, что её заработная плата, начисленная только по «женскому разряду» («на хозяйских харчах и квартире»), не могла быть выше 30 руб. серебром в год. Если же она не проживала и не питалась на заводе, то её заработная плата составила бы 5 рублей 25 копеек серебром в месяц или 63 рубля серебром в год. Заметим, что сведений о применении к обозначенной работнице штрафных санкций не имеется.

Аналогичные сведения массово присутствуют и в отношении других работниц, независимо от возраста:

- «Арина Петрова», « $\frac{3}{4}$ -ное жалование женского оклада», «штрафов нет», с 01 сентября 1871 ст.ст. по 01 сентября 1872 ст.ст. заработала 41 рубль 57 копеек серебром [2;28]
- малолетняя «Авдотья Иванова Яковлева» на 01 сентября 1871 года ст.ст. получала жалование в размере 30 коп. серебром в месяц («на харчах и квартире»). Но с 01 декабря 1871 г.ст.ст. стала получать по 60 копеек серебром в месяц. На 01 мая 1872 г.ст.ст. её заработок составлял уже 1 рубль 20 коп. серебром в месяц [2;47]

— «Авдотья Васильева Волкова» («женский разряд») с 01 сентября 1871 ст.ст. по 01 сентября 1872 ст.ст. заработала 38 рублей 97 копеек серебром [2;9] etc.

На наш взгляд, уместно продемонстрировать аналогичную оплату труда выше разрядов и у совершеннолетних мужчин, сопоставив её с «женским разрядом». Например, некий «Гамаутдин Гафуров» («жалованье 1-го мужского разряда», низшего из трех «мужских») был принят на работу с 01 сентября 1871 г.ст.ст. за 4 рубля серебром в месяц; с 01 декабря 1871 г.ст.ст. ему стали платить по 4 рубля 25 копеек серебром в месяц; с 01 апреля 1872 г.ст.ст. он получал уже 4 рубля 50 коп. серебром в месяц, но не слишком долго, т.к. с 01 мая 1872 г.ст.ст. ему выплачивали уже по пять рублей серебром в месяц [2;421].

Другой рабочий, «Матвей Никитин», был принят 01 сентября 1871 г.ст.ст. с жалованьем 1-го разряда на 4 рубля серебром в месяц. Но уже в первый месяц («за сентябрь») получил 5 рублей серебром. К началу июня 1872 года он получал по 6 рублей 50 коп. серебром. С 01 июня 1872 года ему был присвоен 2-й разряд [2;620].

В итоге, имеющиеся архивные материалы подтверждают наш тезис о том, что размер заработной платы у всех категорий рабочих Казанского завода фирмы братьев Крестовниковых был выше, чем было предусмотрено «мужскими» и «женским» разрядами. И этот факт не был следствием некоей «благотворительности» или «филантропии». Ибо, с середины 1860-х годов на предприятии происходила подготовка к предстоящему технологическому прорыву, произошедшему в 1871–1874 годах. Производилась закупка нового оборудования, начала действовать заводская химическая лаборатория, были построены новые производственные и вспомогательные помещения, с 1868 года начал функционировать заводской водопровод. В целом, с 1866 по 1871 годы общая стоимость заводского имущества в денежном выражении удвоилась.

В апреле 1871 года фирма братьев Крестовниковых получила новое название: существовавшая с 1855 по 1871 годы компания «Братья Крестовниковы и Ко» в 1871г. была переименована в «Фабрично-торговое Товарищество Братьев Крестовниковых на паях» (далее, – «ФТТБК»). В 1873–1874 годах на заводе были введены в эксплуатацию автоклавный корпус и новый корпус дистилляции, что позволило резко увеличить и без того значительные для того времени объёмы производства. Закономерно, что удвоилась и численность постоянных рабочих: с 600 человек в 1868 году до 1200 в 1878 году. Из этих новых работников предстояло в кратчайшие сроки создать сплочённый и профессиональный производственный коллектив, способный обеспечить конкурентоспособность предприятия.

Отметим, что никакие реорганизации производства и внедрение новых технологий, включая установление «химического контроля» над производством, не привели к падению заработной платы, массовым увольнениям или отказу от стимулирующих выплат.

На наш взгляд, при изучении системы оплаты труда работников нельзя ограничиваться лишь показателями номинальной заработной платы. Ибо, неоднократно встречающиеся в архивных материалах выплаты рабочим в рублях и копейках «серебром» остаются для наших современников довольно абстрактными цифрами, ничего не сообщающими об их покупательной способности или ценности. Именно покупательная способность номинальной заработной платы (т.е., – реальная заработная плата) выступает важнейшим критерием при оценке уровня оплаты труда.

Из весьма неопределённого круга товаров и услуг, которые могли быть приобретены исследуемыми категориями работников и работниц, исходя из ограниченного объёма статьи, уместно привести официальные цены на основные продовольственные товары (хлеб, мука, мясо, рыба) в г. Казани в 1858 и в 1869 годах.

Итак, в конце января 1858 года в г. Казани «мука крупчатая», 1 сорт, стоила 1 рубль 60 копеек серебром за пуд (16,38 кг.), а 2 сорт этой муки продавали за 1 рубль 10 копеек серебром. «Мука ржаная», 1 сорт, продавалась **не дороже 38 копеек серебром за пуд (!)**; один пуд второсортной ржаной муки стоил на две копейки ниже. «Ржаной решетный» хлеб продавали по 1 копейке серебром за фунт (0,410 кг.), а за пуд «ситного» просили 34 копейки серебром. «Говядина свежая», 1 сорт, стоила 4,5 копейки серебром за фунт; за фунт третьесортной говядины пришлось бы отдать 3,5 копейки серебром. Первосортная «свинина свежая» стоила 5 копеек серебром за фунт; а фунт второсортной свинины – 4,5 копейки серебром. «Баранина», 1 сорт, – 4 копейки серебром за фунт, а второсортная была на полкопейки дешевле. Пуд «сырого» первосортного сала обходился в 3 рубля 70 копеек серебром; пуд второсортного сала «уходил» на рубль дешевле. За сотню «крупных» яиц просили один рубль серебром, за такое же количество «мелких» – 0,8 рубля серебром. «Щука крупная» стоила 4 копейки серебром/фунт; «мелкая» – 3 копейки сер./фунт. «Ведро» (12,299 л.) квашеной «белой» капусты обошлось бы не дороже 15 копеек серебром; «серая» торговалась по 10 коп.серебром /«ведро» [11].

В середине января 1869 года в г. Казани «мука крупчатая», 1 сорт, стоила 2 рубля серебром за пуд; 2 сорт этой муки продавали за 1 рубль 50 копеек серебром. За прошедшие одиннадцать лет *цена возросла, в итоге, на 40 копеек серебром*. «Мука ржаная», «высшего сорта», продавалась уже по 48 копеек за пуд; «низшего сорта» – 46

копеек. *Цена возросла на 10 копеек серебром.* За пуд «печёного ржаного хлеба» просили 50 копеек серебром, а за фунт – одну копейку с четвертью. Рост цен (за фунт) **составил одну четвёртую копейки за 10 лет (!)**. Если предположить, что хлеб, испечённый из просеянной сквозь сито муки (т.н. «ситный») был белым, то рост цен за 10 лет представляется значительным: с упомянутых выше 34 копеек серебром за пуд в январе 1858 года до 2 рублей серебром за пуд первосортного «белого печёного хлеба» в январе 1869 года. За фунт указанного первосортного «печёного белого» пришлось бы заплатить 5 копеек серебром. Однако, «печёный белый» образца 1869 года имел 4 сорта, а «ситный» 1858 года никаких сортов не имел. «Говядина», 1 сорт (за пуд), обошлась бы в 2,8 рублей серебром или 7,5 копеек серебром за фунт [13]. *Цена первосортной говядины (за фунт), таким образом, выросла на целых три копейки серебром.* В 1869 году бочонок самых дорогих «... настоящих голландских сельдей ...», весом 2 пуда и 2 фунта брутто, продавался по 7 рублей серебром; «дробно» эта же сельдь стоила 10 копеек серебром за фунт; за штуку просили 5 копеек серебром. Аналогичный бочонок шотландских сельдей «уходил» по 2–3 рубля [12].

Имеющиеся архивные материалы, приведённые нами выше, позволяют утверждать, что рост окладной части по «женскому разряду», без учёта премий и надбавок, за обозначенные 11 лет составил 50 копеек серебром в месяц. Что, на наш взгляд, успешно компенсировало существовавший рост цен на продовольственные товары.

Отметим, что «такса» 1858 года по своему ассортименту значительно шире, чем «справочные цены, показанные Казанской городской думой на январь месяца 1869 года». И это не позволяет сопоставить большее количество продуктов питания. С другой стороны, нельзя забывать, что наиболее низкооплачиваемые категории работников, включая женщин и несовершеннолетних, постоянно проживали и питались на заводе. Следовательно, получаемые ими доходы были «чистыми», без расходов на питание и проживание.

Не вызывает сомнения, что подавляющая часть рабочих завода нанимались не только ради того, чтобы прокормиться. Тот же М.И. Туган-Барановский неоднократно отмечал, что в деревне с продуктами было намного легче, чем в городе, «в людях». Очевидно, что крестьянин шёл в город на заработки, имея какие-то личные цели. Например, покупка коровы или лошади, нового инвентаря или одежды, приобретение средств на постройку нового дома и пр. В связи с чем, необходимо кратко обозначить цены в это же время не только на продукты питания. Так, в январе 1858 года по решению Чистопольского уездного суда была выставлена на торги жилая изба чистопольского мещанина «Григорья Гаврилова Щербак-

ва» за 12 рублей серебром. Сообщалось, что «... внутри одной печь стряпильная, кирпичная, 2 перегородки, пол, потолок, 4 окна, к этой избе пристроены сени, на 2 сажени, из соснового леса, в которых 2 небольших чулана с дверьми, на железных петлях и крючках ...» [10].

В 3-ей полицейской части Казани в январе 1858 года продавался двухэтажный деревянный дом по цене 107 рублей 07 копеек серебром; а одноэтажный дом в Козьей слободе, «... со всем строением и землею ...» был выставлен на продажу за 83 рубля серебром [11].

Приведённые цены на недвижимость в двух крупнейших городах Казанской губернии позволяют отказаться от тезисов, во-первых, о некоей «обездоленности» рабочих-«крестовниковцев», якобы, не имевших возможности приобрести собственное жильё. И, во-вторых, об их «непрерывно ухудшавшемся» жизненном уровне в условиях некоей «дороговизны». Отметим, что попытки представить рабочих этого предприятия как некую дискриминируемую городскую социальную группу, отличающуюся крайне низкими доходами, предпринимаются в некоторых СМИ и ныне. И в качестве основных аргументов выступают низкооплачиваемый и «тяжёлый» труд малолетних и пресловутое «гендерное неравенство» при оплате труда.

Принципиально не стремясь полемизировать с персонажами, далёкими от науки, отметим, что одна из причин низкой оплаты труда малолетних рабочих обоего пола отражена в одном из протоколов заседания Правления «Фабрично-Торгового товарищества братьев Крестовниковых от 14 февраля 1872 г.ст.стиля, г. Москва. Указанный документ зафиксировал факт финансирования обучения тридцати малолетних рабочих обоего пола в школе в счёт их рабочего времени. Упомянуты и, якобы, «тяжёлые» работы, на которых использовался труд этих детей:

- «резка ярлыков»
- «резка манжет»
- «чистка фитиля»
- «работа запасным прессом в печатной мастерской» и пр [9;77].

Таким образом, самое краткое и весьма поверхностное сопоставление существовавших справочных цен и доходов самых низкооплачиваемых категорий работников обоего пола свидетельствует о том, что, к примеру, упомянутый в «женской расчётной книге» за 1859 год несовершеннолетний рабочий «Егор Родионов», получавший 1 рубль и 50 копеек серебром в месяц, «на наших харчах», имел теоретическую возможность заработать на жилую избу упомянутого выше чистопольского мещанина за год работы на Казанском заводе фирмы братьев Крестовниковых. Очевидно, что такую же покупку могли себе позволить проживавшие и питавшиеся на заводе

взрослые работницы «Хуртина», «Егорова», «Алексеева».

Анализ системы оплаты труда указанных категорий рабочих на данном дореволюционном предприятии подразумевает и изучение системы штрафных санкций, применявшихся администрацией в отношении рабочих. Архивные материалы, изученные нами, позволяют утверждать, что в условиях свободного труда и рыночной конкуренции штрафные санкции применялись с целью формирования ответственного отношения к своей работе и к имуществу предприятия, а не для пресловутого «законного грабежа рабочих».

Например, «Авдотья Дмитриева» была оштрафована 15 ноября 1871 г. ст.ст. на 10 копеек серебром «за нерадение» [2;29]; «Прасковья Матвеева Егорова» 21 сентября 1871 г.ст.ст. была оштрафована «за драку» (15 коп.сер.) и «за ругательство» (10 коп. сер.) [2;39]; в тот же день «за ругательство» на 10 коп.серебром была оштрафована и «Арина Матвеева» [2;41]; встречаются штрафы «за слушание» (20 коп. сер.), «за невнимание» (10 коп. сер.), «за порчу имущества» (15 коп.сер.), «за пьянство» (20 коп. сер.), «за унос харчей из столовой» (10 коп.сер.) и даже «за безобразии» (40 коп.сер) [2;74–213].

Штрафные санкции, таким образом, способствовали формированию постоянного кадрового состава работников этого предприятия, являясь неотъемлемой и необходимой частью социальной политики компании. Заметим, что размер налагаемых штрафов не позволяет утверждать, что они наносили тяжёлый урон бюджету рабочих.

Итак, комплекс изученных нами опубликованных и неопубликованных источников позволяет сделать следующие выводы:

- использование труда несовершеннолетних рабочих на Казанском заводе братьев Крестовниковых не носило массовый характер и не оказывало решающего влияния на коммерческие успехи компании;
- довольно низкий уровень заработной платы данной категории работников объясняется не только их низкой квалификацией и возрастом, но и, во-первых, вычетами за постоянное питание и проживание на заводе и, во-вторых, расходами фирмы на обучение в школе малолетних обоих полов;
- несомненными положительными следствиями использования труда несовершеннолетних были: раннее приобщение их к труду, возможность получения востребованной профессии и собственного заработка;
- оплата труда работниц-женщин, в целом, соответствовала существовавшему тогда уровню жизни низших сословий населения крупнейших городов Российской империи, позволяла накопить деньги на дом, на лошадь и пр.
- штрафные санкции, применяемые руководством фирмы братьев Крестовниковых на их казанском предприятии вплоть до издания фабричных законов при императоре Александре Третьем, являлись неотъемлемой частью их социальной политики, направленной на формирование и укрепление постоянного кадрового состава работников завода всех уровней.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГА РТ. Ф.300.Оп.1.Д.2
2. ГА РТ. Ф.300.Оп.1.Д.13
3. ГА РТ. Ф.300. Оп.1.Д.15
4. ГА РТ. Ф.300.Оп.1.Д.29
5. ГА РТ. Ф.300.Оп.1.Д.34
6. ГА РТ. Ф.408. Оп.1.Д.355
7. ГА РТ. Ф.408.Оп.1.Д.853
8. ГА РТ. Ф.300.Оп.2.Д.1
9. ГА РТ. Ф.300. Оп.2.Д.17
10. Казанские губернские ведомости. № 2 от 18 января 1858 года, ч.оф., отдел местный
11. Казанские губернские ведомости. №3 от 25 января 1858 г., ч.неоф.
12. Казанские губернские ведомости. №1 от 1 января 1869 г., ч.неоф.
13. Казанские губернские ведомости. № 5 от 15 января 1869 года, ч.оф, отд. второй.
14. Бут В. В трущобах Англии. Пер. с англ. Р.И. Сементковского. СПб.: тип. И.Г. Салова, 1891.340 с.
15. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. В 39 т. Т.8. Казанская губ. Сост. М.М. Лаптев. СПб., 1861. 319 с., С.369
16. Морозов А.В. Государственное регулирование занятости и безработицы в Татарстане в период НЭПа: монография. Казань.: изд-во КНИТУ, 2013.330 с.
17. Поткина И.В. На Олимпе делового успеха: Никольская мануфактура Морозовых, 1797–1917. М.: изд.Главархива Москвы, 2004. 384 с.: ил. (Московская монография). ISBN 5–7228–0120–8

18. Ульянова Г.Н. Купчихи, дворянки, магнатки: Женщины-предпринимательницы в России XIX века. М.: Новое лит.обозрение, 352 с.: ил. (Серия «Что такое Россия»). ISBN 978-5-4448-1725-4
19. Фан-Юнг Г.Ю. Завод-«Великань» (основные этапы истории Казанского предприятия фирмы братьев Крестовниковых в 1855–1917 гг.): монография. Казань.: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2020. 234 с., с илл. (Серия «Сокровищница Татарстана»). ISBN 978-5-8399-0735-5

© Фан-Юнг Герман Юрьевич (ger-fan-yung@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский инновационный университет

КРАТКИЙ ОБЗОР ВАЖНЕЙШИХ ИТОГОВ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ, ОСУЩЕСТВЛЯВШЕЙСЯ ВЛАДЕЛЬЦАМИ КАЗАНСКОГО ЗАВОДА ФИРМЫ БРАТЬЕВ КРЕСТОВНИКОВЫХ ДО НАЧАЛА РЕВОЛЮЦИОННЫХ СОБЫТИЙ 1905-1907 ГОДОВ

Фан-Юнг Герман Юрьевич

К.и.н., доцент, Казанский инновационный университет
ger-fan-yung@yandex.ru

SHORT REVIEW THE MOST IMPORTANT RESULTS OF THE SOCIAL POLICY IMPLEMENTED BY THE OWNERS OF THE KAZAN PLANT OF THE FIRM OF THE KRESTOVNIKOV BROTHERS BEFORE THE START OF THE REVOLUTIONARY EVENTS OF 1905-1907

G. Fan-Yung

Summary: The subject of our study is the social policy pursued by the owners of the Krestovnikov Brothers Factory and Trade Association at their Kazan plant on the eve of the revolutionary events of 1905–1907. The most important results of this social policy and their significance are analyzed. Specific measures aimed at improving the company's social policy have been studied. The objective relationship between the improvement of production and the development of social infrastructure at an advanced chemical plant that operated in a market economy and free labor is briefly analyzed. In our work, we used, firstly, universal methods of scientific knowledge (deduction, induction, analysis, synthesis, etc.), secondly, the most important principles of historical knowledge (principles of historicism, the principle of a comprehensive study of history, the principle of objectivity, etc.), thirdly, special methods of historical research (narrative, historical-genetic, synchronistic and other methods). All this made it possible to make a critical analysis of published and unpublished sources; reveal the objective reasons for the improvement of social policy at the Kazan enterprise of the Krestovnikov brothers; scientifically substantiate the periodization of the history of the enterprise; identify similar features of homogeneous processes (the development of chemical science and the production success of the plant, etc.), etc. An important conclusion is made about the existence of an objective difference between a kind of "philanthropy" and social policy in the conditions of the functioning of advanced science-intensive production.

Keywords: advanced enterprises of pre-revolutionary Russia, pre-revolutionary chemical industry, the situation of workers at the beginning of the 20th century, the social policy of the company, the Krestovnikov brothers, Kazan province, the First Russian Revolution, Kazan stearin-soap-making, glycerin and chemical plant.

Аннотация: Предметом нашего исследования выступает социальная политика, проводившаяся владельцами Фабрично-торгового товарищества братьев Крестовниковых на их Казанском заводе в преддверии революционных событий 1905–1907 годов. Проанализированы важнейшие итоги этой социальной политики и их значение. Изучены конкретные мероприятия, направленные на совершенствование социальной политики фирмы. Кратко проанализирована объективная взаимосвязь между совершенствованием производства и развитием социальной инфраструктуры на передовом химическом заводе, функционировавшем в условиях рыночной экономики и свободного труда. В работе нами использованы, во-первых, универсальные методы научного познания (дедукция, индукция, анализ, синтез и пр.), во-вторых, важнейшие принципы исторического познания (принципы историзма, принцип всесторонности изучения истории, принцип объективности и др.), в-третьих, специальные методы исторических исследований (нарративный, историко-генетический, синхронистический и прочие методы). Все это позволило произвести критический анализ опубликованных и неопубликованных источников; вскрыть объективные причины совершенствования социальной политики на казанском предприятии братьев Крестовниковых; научно обосновать периодизацию истории предприятия; выявить схожие признаки однородных процессов (развитие химической науки и производственные успехи завода etc.) и т.д. Сделан важный вывод о наличии объективной разницы между некоей «филантропией» и социальной политикой в условиях функционирования передового наукоёмкого производства.

Ключевые слова: передовые предприятия дореволюционной России, дореволюционная химическая промышленность, положение рабочих в начале XX века, социальная политика фирмы, братья Крестовниковы, Казанская губерния, Первая русская революция, Казанский стеариново-мыловаренный, глицериновый и химический завод.

В современной отечественной исторической науке до сих пор остаётся открытым вопрос о положении рабочих накануне революционных событий, произошедших в первые два десятилетия XX века. Не претендуя на моментальное разрешение объективно существующей дискуссионной проблемы в рамках весьма скромной научной работы, не стремясь одним махом «разрубить гордиев узел», мы постарались осуществить краткий обзор результатов социальной политики на отдельном предприятии одной из самых динамично развивавшихся отраслей промышленности в дореволюционной России.

Еще 1901 году великий русский химик Д.И. Менделеев утверждал, что невиданный рост промышленности в XIX столетии «... отчасти объясняется именно тем, что химические знания в этом веке сделали чрезвычайные успехи» [16;200]. Очевидно, что автор выделил четкую взаимосвязь между успехами индустриальной революции и упомянутыми «чрезвычайными успехами» химии, во-первых, нашедшими применение во всех отраслях промышленности передовых стран современного ему мира, во-вторых, способствовавших резкому скачку в развитии её химической отрасли.

Во II половине XIX века химическая промышленность России продолжала расти быстрее, чем другие отрасли, хотя доля ее в общем объеме промышленного производства долгое время оставалась незначительной. Так с 1867 по 1883 годы, если вся отечественная промышленность выросла в 2,6 раза, то химические производства продемонстрировали рост в 3,4 раза. В общероссийском же объеме промышленного производства доля химической отрасли даже в конце 1880-х годов составляла всего 3,02% [14;86]. В 1887 году в стране имелось 588 химических производств, использовавших труд 21000 рабочих; на обозначенных предприятиях в том же году было произведено товаров на 22 миллиона рублей. Простой подсчет показывает, что в 1887 году одно среднестатистическое отечественное производство использовало труд около 36 рабочих и производило товаров на 37415 рублей в год. В 1897 году в стране имелось 769 химических предприятий, на которых трудилось 35000 рабочих; товаров было произведено на 60.000.000 рублей. Иными словами, в 1897 году среднестатистическое химическое производство использовало труд уже 45 рабочих и произвело товаров на 78023,4 рубля. В итоге, число предприятий за 10 лет выросло в 1,3 раза; число рабочих на них увеличилось в 1,28 раза; а объем производства товаров в денежном выражении вырос в 2,08 раза [16;139].

Отметим, что подобные подсчеты, хотя и носят, в силу различных причин, весьма поверхностный характер, но все же помогают по достоинству оценить значение немногих крупнейших, наиболее передовых дореволюционных отечественных химических предприятий, к

числу которых относился и Казанский «стеариново-мыловаренный, глицериновый и химический завод» [6;23], принадлежавший «Фабрично-Торговому товариществу Бр. Крестовниковых» (далее, – «ФТТБК»).

В 1873 году академик А.М. Бутлеров, выступая на IV съезде русских естествоиспытателей, охарактеризовал Казанский завод фирмы братьев Крестовниковых как предприятие, основанное и развивающееся «... на совершенно рациональных началах науки» [12;47]. Подобное утверждение этого выдающегося учёного-химика перекликается со значительным по объёму комплексом опубликованных и неопубликованных источников по истории «крестовниковского» завода в г. Казани, позволяя считать данное предприятие передовым и наукоёмким производством, значительно опережавшим своё время.

К сожалению, и в средствах массовой информации, и в некоторых научных работах, посвященных истории этого предприятия, до сих пор присутствует мнение, что решающим фактором многолетнего успешного развития был не его наукоёмкий характер, но, якобы, «выгодное географическое положение». Бесспорно, что, во-первых, Волжский речной путь был весьма значимой транспортной артерией на протяжении длительного времени. Во-вторых, волжская речная «магистраль» успешно использовалась фирмой братьев Крестовниковых на всех этапах существования их казанского предприятия. Вместе с тем, и название предприятия, и имеющиеся сведения о его истории, ставят под сомнение приведенный выше тезис о причинах успешного развития передового химического производства. Ибо, авторы, опирающиеся лишь на означенное утверждение, публично демонстрируют своё непонимание значения индустриальной революции в истории человечества.

Индустриальная революция, изменившая экономические и социальные реалии жизни человечества, привела и к появлению новых видов транспорта. Наиболее серьёзным конкурентом водного транспорта, являвшегося на протяжении всей предыдущей истории наиболее быстрым и дешёвым способом перемещения товаров и услуг, выступил железнодорожный транспорт.

В итоге, до начала массового железнодорожного строительства казанские предприниматели использовали все выгоды от наличия Волжского речного пути. С появлением железных дорог, «обошедших» Казанскую губернию во второй половине XIX в., река Волга, функционировавшая как водная транспортная артерия семь месяцев в году, стала природным «барьером», препятствовавшим круглогодичному перемещению товаров и услуг самым дешёвым способом – водой. Это привело к тому, что город Казань утратил статус важного центра транзитной торговли, происходившей на протяжении

нескольких веков между Европейской Россией и Сибирью.

Однако, вопреки имевшимся негативным факторам, Казанский стеариново-мыловаренный завод братьев Крестовниковых не только не прекратил свою деятельность, но превратился в мощный фактор регионального развития, став не просто примером для предпринимателей региона, но и важным источником финансирования городского бюджета. Выпуская качественную и социально-значимую продукцию, предприятие не только обеспечивало занятость населения города и губернии, но и способствовало формированию городской «всесловной» социокультурной среды.

Крестовниковы создали инновационное промышленное предприятие, основой успешного развития которого выступал «союз фабриканта и учёного». Сотрудничество с университетскими учёными-химиками способствовало тому, что в конце XIX – начале XX веков предприятие стало самым крупным в России производством в своей отрасли, «оттеснив» Невское стеариновое товарищество, своего основного конкурента, на второе место. Очевидно, что основание и развитие казанского завода братьев Крестовниковых совпало с превращением химии из описательной научной дисциплины в созидательную науку. Широкое внедрение достижений химической науки в производственную деятельность, нарастающая механизация труда и возрастающая сложность технологических процессов, вызвали потребность в постоянных специалистах «нижнего звена», способных увеличить производительность труда. Что, во-первых, обусловило формирование профессионального рабочего класса; во-вторых, потребовало внедрения новых методов управления персоналом; в-третьих, способствовало созданию и совершенствованию передовой социально-бытовой инфраструктуры на предприятии.

В конце XIX – начале XX столетий это казанское предприятие [6;1] фирмы братьев Крестовниковых [1;3–5(об.)] наращивало свой производственный потенциал. Залогом такого успешного развития, восхищавшего современников [12;47], явилось самое тесное сотрудничество химической науки и производства, возникшее благодаря усилиям собственников фирмы, которое обеспечило нарастающее снижение издержек производства без потери качества продукции. И уже к началу 1890-х годов доля этого предприятия в общероссийском свечном, олеиновом и глицериновом производствах составила 28,4% [12;68].

Только с 01 сентября 1894 г. по 01 сентября 1895 г. ст.ст., в течение условного «заводского года», почти за десять лет до начала революционных событий, завод произвел 429407 пудов стеариновых и пальмовых свечей (7033,9 т.), 210112 пудов мыла разных сортов (3441,7

т.), 178329 пудов олеиновой кислоты и олеина (2921,1 т.) и 66023 пуда глицерина (1081,4 т.). В пересчёте на современные меры весов в обозначенном операционном году предприятие выпустило 14478,1 т. основной продукции, а её ежедневный выпуск достигал почти 40 т [9;8]. Сочетание внедрения новых технологий с химико-технологическим контролем, имевшимся на предприятии, наличие обширной торговой сети, быстро реагирующей на растущий потребительский спрос, позволили расширять ассортимент выпускаемых изделий. Например, 1890 году возникло производство мыла для стирки в холодной воде. А, ассортимент 1901 года может удивить даже наших современников. В указанном году завод выпускал *свечи* (пальмовые, розовые, длинные, фаэтонные, елочные и пр.), *стеарин*, *множество сортов мыла* (коричное, глицериновое, жидкое, миндальное, мятное, мраморное и пр.), *олеин* и *олеиновую кислоту*, *глицерин* [7;1–35].

В 1890-х годах территория предприятия продолжала расширяться: началось строительство новых объектов производственного и социального назначения. Так, в 1897 году напротив главного корпуса началась т.н. «новая стройка». В соответствии с её планом были построены: «новый олеиновый завод», «корпус дистилляции жирных кислот», «глицериновый завод с самостоятельной паро-котельной» и «новый свечной корпус» [12;83]. К 1903 году завод занимал уже 28 десятин земли; сумма годового производства в денежном выражении составляла *семь миллионов рублей*.

12 марта 1899 г. ст.ст. прошение «доверенного» ФТТБК В.И. Сорокина, поданное 9 февраля ст.ст. того же года, о разрешении начать работы по электрификации предприятия было удовлетворено Строительным отделением Казанского губернского правления [9;29]. К концу 1899 года завод имел собственную электростанцию и был полностью электрифицирован [12;83].

По состоянию на 1 февраля 1891 г. ст.ст. в штате предприятия насчитывалось 1434 работника [4;1]; мужчин – 901, женщин – 533. Из них: 49 чел. числились сторожами, 14 чел. трудились на кухне и в пекарне, 4 чел. обслуживали (сиделка и прачка) и охраняли заводскую больницу (2 больничных сторожа). В итоге, 67 человек обоего пола не были заняты в основном производстве. Остальные 1367 работников обоего пола распределялись следующим образом:

- «отделка свечей» – 263 чел.
- «отливная» – 171 чел.
- «плетильный корпус» – 89 чел.
- «белая чановая» – 18 чел.
- «автоклавы» – 21 чел.
- «автоклавная чановая» – 84 чел.
- «автоклавная прессовая» – 41 чел.
- «дистилляция» и омыление – 18 чел.
- «кристаллизация и дистиллировка» – 73 чел.

- «дистилляционная прессовка» – 36 чел.
- «новое олеиновое отделение» – 37 чел.
- «новое» омыление – 8 чел.
- «глицериновый завод» – 33 чел.
- «лаборатория» – 6 чел.
- «олеиновый завод» – 33 чел.
- «камера» – 20 чел.
- «мыльная» – 27 чел.
- «печатная» – 49 чел.

Т.е. еще 1027 рабочих обоего пола, занятых в основном производстве. Оставшиеся 340 человек из числа рабочих были заняты в т.н. «Механическом отделе», на «Лесном дворе» и на прочих работах. Например, в штате упомянутого «Механического отдела» числились все слесари, имевшиеся на предприятии. Всего слесарей там было 16 человек, из них: 8 чел. работали при мастерской «Механического отдела»; по одному слесарю было придано к «глицериновому» и «мыловаренному» заводам; 4 слесаря обслуживало «отливную», а еще 2 – «автоклавную чановую». Кроме слесарей к «Механическому отделу» относились:

- токари (3 чел.)
- «болторезы» (2 чел.)
- «медники» (1 чел.)
- 20 «мальчиков» (из них, – 9 чел. работали в мастерской, 10 чел. занимались чисткой котлов, 1 – в заводской химической лаборатории)
- «подручные» (3 чел.)
- «кузнецы» (4 чел.)
- «молотобойцы» (3 чел.)
- «котельщики» (2 чел.)
- «столяры» (3 чел.)
- «паяльщики и литейщики» (4 чел.)
- «кровельщик» (1 чел.)
- «шорник» (1 чел.)
- «машинисты» (7 чел.)
- «помощники машинистов» (3 чел.)
- «кочегары» (11 чел.)
- подкидывали уголь и работали при нефтяных насосах 2 чел.
- «ночной смотритель» (1 чел.)
- «газовый завод» было придано еще 5 чел. из «Механического отдела» (без указания специальности)
- «маслёнщики» (15 чел.)
- «паяльщики по свинцу» (2 чел.)
- к «сальному амбару» было прикомандировано 25 чел.,
- к «свечному амбару» – 4 чел.
- «при извести» и при «материальном амбаре» – по одному человеку.

Всего в т.н. «Механическом отделе числилось» 140 мастеровых, «подручных», «мальчиков» и пр. работников. Остальные 200 чел. числились в штате т.н. «Лесного дво-

ра» или были распределены по другим вспомогательным производствам. Например, в том же деле упомянут 1 чел., занятый на работах по «обмазке паровых труб» и 4 чел., состоявших в качестве «чернорабочих технического отдела».

На наш взгляд, подробная детализация распределения профессиональных обязанностей работников обозначенного предприятия крайне важна. Во-первых, она даёт представление о структуре производства, позволяя с уверенностью обозначать его как передовое и наукоёмкое. Во-вторых, позволяет отнести данное производство к химической отрасли («автоклавы», «дистилляционная», «кристаллизация», «омыление» и пр). В-третьих, учитывая характер производимых работ и технологические процессы, довольно полно изложенные в монографии учёного-химика А.С. Ключевича, не позволяет считать рабочих указанного завода некоей «неквалифицированной», «забитой» и «безграмотной массой». В-четвёртых, очевиден факт отсутствия массового детского труда.

Возраставший спрос на продукцию предприятия способствовал не только увеличению объёмов выпускаемой продукции и постройке новых объектов производственного назначения, но и найму новых работников. Например, в 1894/1895 «заводском» году в штате состояло 1700 рабочих; «... из этого числа работает на заводе не менее 2-х лет ...» 1074 чел. обоего пола [7;8] или 63,1 % от общего числа рабочих. Иными словами, владельцы предприятия смогли сформировать постоянный кадровый состав работников, включая рабочих всевозможных специальностей и различной квалификации.

За пять лет до начала Первой Русской революции на обозначенном заводе трудилось 1878 постоянных рабочих и от 100 до 200 т.н. «подёнщиков» [9;61-62]. Во время революционных событий 1905–1907 годов и до начала Первой Мировой войны указанная численность постоянных рабочих завода оставалась практически неизменной. Незначительно менялось только соотношение мужчин и женщин. Особо отметим, что не имеется никаких архивных данных, свидетельствующих об увеличении численности несовершеннолетних рабочих обоего пола до августа-сентября 1914 года.

Порядок начисления и уровень заработной платы рабочих довольно подробно изучен в нашей монографии. Где, опираясь на значительный комплекс опубликованных и неопубликованных источников, мы смогли исключить из числа подтверждённых тезис доцента А.С. Ключевича о, якобы, «неизменно пустых кошельках» **урбочих наукоёмкого предприятия, продукция которого пользовалась популярностью далеко за пределами России**. Посему, учитывая объём этой статьи, уместно привести объективные данные, полученные нами:

- Система оплаты труда на предприятии соответствовала уровню жизни городского населения Европейской части России, позволяя не только покупать продовольствие и предметы первой необходимости, но и откладывать денежные средства
- В конце XIX – XX современники отмечали рост реальной и номинальной заработной платы на подавляющем большинстве предприятий России [17;337]. Казанский завод ФТТБК опережал в этом вопросе многие из них, оплачивая труд рабочих почти по столичным расценкам. Так, накануне революционных событий 1905–1907 годов средне-статистический фабричный рабочий Московской губернии получал около 167 рублей в год или почти 14 рублей в месяц; «крестовниковский» рабочий в г. Казани, по самым скромным подсчётам, и исходя из завышенной численности рабочих и «подёнщиков» (2200 человек вместо 1878), заработал в 1901/1902 «заводском году» 140 рублей 30 коп., т.е., как минимум, 11 рублей 70 копеек в месяц [18;187]. Однако, «москвич» жил в условиях дороговизны «древней столицы», а «казанец» пользовался заводской лавкой
- В начале XX столетия в заводских документах присутствует следующая градация работников: рабочие (по разрядам и специальностям), чернорабочие-«подёнщики», «надсмотрщики» и служащие. Заработная плата выдавалась всем категориям 1-го и 15 числа каждого месяца, без задержек
- Активно применялась и сдельная оплата труда; своевременно и более высоко оплачивалось привлечение к работе в ночное время и/или в выходные дни.

Вызывают недоумение использование отдельными современными авторами агитационной литературы изучаемой эпохи в качестве «объективных» исторических источников об уровне жизни дореволюционных рабочих. Например, дошедшие до нас тексты листовок «Казанского комитета РСДРП» об условиях работы на «заводе Крестовниковых». Например, в листовке, датированной декабрем 1904 года, утверждалось, что «за одиннадцать с половиной часов рабочий день, при двух сменах дневной и ночной работы, платят 3 р.50 к. в месяц». Однако, не назван ни разряд, ни пол, ни специальность рабочего, ни суммы, потраченные им в заводской лавке. Чуть ниже, описаны некие женщины-работницы (без указания разряда и специальности) с этого же завода, получающие 8 рублей в месяц. Явное противоречие еще более усиливается после сообщения (в той же листовке!) о том, что даже детям, якобы, платили по 23 копейки в сутки [13;29]. Элементарный подсчёт показывает, что некие «дети», получавшие «23 копейки в сутки» за 22 рабочих дня заработали бы 5 рублей 06 копеек в

месяц. Что на целых 1,56 рубля выше той нелепой «зарплаты», которую будто бы заплатили какому-то неизвестному за, якобы, 11,5-часовой рабочий день. Необходимо уточнить, что в соответствии с действовавшим тогда законодательством рабочий день мужчин составлял 11,5 часов (или 10 часов в ночное время, в субботу и в предпраздничные дни). Женщины и подростки не могли привлекаться к труду в ночное время, а также в выходные и праздничные дни. Их рабочий день, в соответствии с различными законодательными актами, варьировался (в разные годы) между 9 и 10 часами в сутки.

Безымянный рабочий, мог получить столь низкую заработную плату в следующих случаях: а) он брал продукты в долг в заводской продуктовой лавке б) был временно нанятым рабочим-«подёнщиком» в) постоянно проживал и питался на заводе, не имея высокой квалификации г) имело место сезонное снижение заработка (поздняя осень-зима), когда завод работал «на склад». Однако, в подобные «мелочи» авторы листовок не вдавались. Что и не позволяет отнести «источники», подобные листовкам Казанского комитета РСДРП, к числу объективных.

Ошибочно было бы согласиться и с часто транслируемым мнением о том, что в преддверии революционных событий, стремясь предотвратить их хотя бы у себя, многие фабриканты стали «заигрывать» с рабочими, смягчая условия труда и быта. В своей монографии мы смогли убедительно обосновать тезис о том, что «крестовниковский» завод в г. Казани сразу же строился как производство, опережающее своё время. Его владельцы, лично изучившие положительный зарубежный опыт, с самого начала существования предприятия совершенствовали свою социальную политику. Одним из многих официальных документов, подтверждающим наш тезис, выступает «Отчет за 1885 г. фабричного инспектора Казанского округа А.В. Шидловского» [19;1–89]. Автор этого отчета отмечал, что никаких претензий по соблюдению действовавшего тогда законодательства к Казанскому заводу ФТТБК не имеется. Аналогичным образом владельцы выполняли постановления местных властей. А.В. Шидловский указывал, что «крестовниковский» завод – это «... единственный из всех мною осмотренных, в котором соблюдается параграф обязательного постановления Казанской городской думы от 28 марта 1880 года, требующий, чтобы в жилых рабочих помещениях на фабриках и заводах на каждого живущего в этих помещениях рабочего приходилось 1 кубическая сажень воздуха» [19;31].

Необходимо уточнить, что А.В. Шидловским было лично осмотрено, как следует из Приложения к отчёту, 405 из 440 предприятий Казанского фабричного округа, на которых он выявил многочисленные нарушения. Особый интерес вызывают сведения о численности «малолетних» рабочих (от 12 до 15 лет), имевшихся на заводе, и

об их положении. И так, в 1885 году на предприятии трудилось 1447 человек. Из них: 1050 рабочих-мужчин и 397 работниц. К т.н. «малолетним» работникам и работницам относилось 29 человек: 19 мальчиков и 10 девочек.

Трудовые обязанности упомянутых мальчиков распределялись следующим образом: пятеро работали учениками в бондарной мастерской, 11 человек были привлечены к резке мыла на мыловаренном производстве, двое состояли в качестве учеников слесаря при механической мастерской, а один мыл «склянки» в заводской химической лаборатории, «на хозяйских харчах», зарабатывая 55 рублей в год. Семь девочек заворачивали свечи в бумагу (в т.н. «отделочной мастерской»), три других чистили фитили в «плетильном корпусе». Фабричный инспектор А.В. Шидловский не забыл сообщить и об организации обучения этих детей: перечисленные мальчики, совмещавшие работу с учёбой, обучались в VII (мужском) приходском училище (всего в нём в 1885 году числился 101 ученик); девочки посещали XV (женское) приходское училище (численность учащихся – 80 человек).

В имеющихся источниках нет никаких данных о том, что эти дети были сиротами, вынужденными выживать на упомянутое выше скудное жалование. На наш взгляд, их родители сознательно приучали своих детей к труду, стремились дать им профессию. С 12 лет ребенок становился «добытчиком» для своей, как правило, многодетной семьи, во-первых, внося посильную лепту в семейный бюджет; во-вторых, снижая нагрузку данного бюджета («на хозяйских харчах» и пр.).

Сам факт наличия на предприятии неких «малолетних» рабочих ассоциативно вызывает образ несчастных детей, изображённых на картине художника В.Г. Перова «Ученики мастеровые везут воду», более известную широкой публике как «Тройка». Однако, значительный комплекс различных источников, изученных нами, позволяет утверждать, что для Казанского «крестовниковского» завода данный сюжет не мог быть актуальным, как минимум, с 1885 года.

В своей монографии мы уточнили, что совершенствование социальной инфраструктуры на Казанском заводе ФТТБК было прямым следствием развития производственной сферы. Т.е. дальнейшего усложнения техники и технологии производства в условиях рыночного («менового») хозяйства и свободного труда. Научно обоснованная нами периодизация истории предприятия подтверждает эту закономерность. Представляется уместным, учитывая объём этой статьи, кратко её продемонстрировать.

Итак, на **I этапе** существования Казанского завода ФТТБК (1855–1862 гг.) предприятие имело паровую ма-

шину и т.н. «заводскую железную дорогу»; было начато производство стеарина, мыла, азотной и серной кислот; освоен метод промышленной сапонификации (т.н. «омыление»); *важнейшее достижение в сфере производства – круглогодичная и безаварийная работа предприятия*. В свою очередь, это потребовало создания условий для того, чтобы «отходники», нанимавшиеся с осени до зимы, оставались бы на круглогодичную работу. Братья-фабриканты начали с организации питания, проживания и бесплатного медицинского обеспечения своих рабочих. Была введена гибкая система оплаты труда, стимулирующая «отходника» отказаться от возвращения в деревню. Большое внимание уделялось здоровью рабочих, что повлекло не только оплату визитов доктора или лечение в больнице за счет работодателя, но и организацию определённых санитарных мер. Например, были организованы отдельные «ретирадные» места для мужчин и женщин; кухонные остатки утилизировались в строго отведённые места и пр. *Важнейшим достижением в социальной сфере стало начало создания социальной инфраструктуры предприятия, основой которой явились кухня, столовая, рабочие казармы с отдельным проживанием и пр.*

Развитие производства на **II этапе** (1862–1871) осуществлялось в самом тесном контакте с научной школой химиков Императорского Казанского университета. Был внедрен метод промышленной дистилляции и освоен выпуск глицерина; введён в эксплуатацию т.н. «химический завод» и основана химическая лаборатория; возник заводской водопровод; котельная; т.н. «маргариновый корпус» и «новая олеиновая мастерская» и пр. *Важнейшее достижение в производственной деятельности – создание «безотходного производства» и усиление химического контроля над производством*. Все это вызвало потребность, в постройке заводских школы и больницы; была усовершенствована система оплаты труда, стимулирующая стремление рабочих повысить свою квалификацию (т.н. «разрядная система»); часть рабочих была переведена на «сдельщину»; задолго до появления первых «фабричных» законов производятся социальные выплаты (связанные с временной потерей трудоспособности и пр.); возведены новое общежитие для рабочих и новая баня. *Самым значимым достижением в социальной сфере стало усовершенствование социальной инфраструктуры и системы оплаты труда*.

Характерной чертой **III этапа** (1871–1909 гг.) является качественный скачок в развитии производственной сферы, основой которого стал самый тесный союз науки и производства. Построены новые производственные помещения; внедрены автоклавы; осуществлена электрификация предприятия; построена собственная электростанция и пр. *Важнейшее достижение в производственной сфере – благодаря качественной модернизации производства завод становится крупнейшим*

в России стеариново-мыловаренным производством. Очевидно, что, во-первых, это передовое производство нуждалось в высококвалифицированных кадрах, в т.н. «человеческом капитале», выступавшем как одна из основ предпринимательского успеха; во-вторых, с 1882 года началось планомерное развитие и совершенствование отечественного «фабричного» законодательства. Все это и оказало закономерное влияние на дальнейшее совершенствование социальной политики владельцев предприятия. На данном этапе было построено новое здание больницы; образовано «одноклассное» заводское училище; успешно функционирует заводская лавка; выстроены новые общежития, оснащенные средствами пожаротушения; построен жилой дом для ИТР; возрастает заработная плата рабочих и служащих; по завещанию И.К. Крестовникова в феврале 1905 года создан фонд помощи самым малоимущим рабочим, из которого организованы ежегодные выплаты; открыт счёт «штрафного капитала», из которого происходили выплаты пенсий и пособий; развивается сдельная система оплаты труда и система кредитования работников предприятия. *Важнейшие достижения в социальной политике владельцев предприятия на этом этапе – во-первых, создание постоянного кадрового состава работников всех уровней; во-вторых, отсутствие значимых протестных выступлений во время революционных событий 1905–1907 годов.*

К сожалению, мы вынуждены отказаться от рассмотрения производственной и социальной политики на **IV этапе** функционирования данного завода, т.к. он выходит за обозначенные нами хронологические рамки.

Создав передовое и наукоёмкое промышленное предприятие в г. Казани [18;1–234], владельцы фирмы братьев Крестовниковых, как сами братья, так и их наследники, на практике подтвердили тезис академика Д.И. Менделеева о том, что «союз точных знаний с промышленностью ..., стал мировой и мирной силой, на которой одной может успокоиться пылливый ум, приподнимаемая завесу будущего» [15;12].

Еще в IV веке до н.э. Аристотель отмечал объективную взаимосвязь между успешным функционированием «номоса» («домохозяйства») и разумной заботой его хозяина о своих рабочих, включая рабов. Аналогичный тезис присутствует и в средневековом «Домострое», наставлявшем содержать слуг «по средствам», обеспечивая их «... едой, питьем и одеждой ...» [11;145]. Вполне закономерно, что в Новое время понимание объективной взаимосвязи между результатами и условиями труда работников всех уровней нашло свое отражение, например в род-айлендской системе или в системе Лауэлла.

Следовательно, индустриальная революция, происходившая в условиях рыночной экономики и свобод-

ного труда, вынудила собственников промышленных предприятий совершенствовать не только технику и технологию производства, но и условия быта работников всех уровней, включая членов их семей. Именно условия жесточайшей конкурентной борьбы между хозяйствующими субъектами, происходившей на фоне циклических экономических кризисов, но не пресловутые «филантропия» и «благотворительность», вызвали к жизни такие понятия как «социальная политика», «человеческий капитал», «социальная инфраструктура», «система управления производством и персоналом» etc. Из чего следует вывод о наличии следующей объективной закономерности: **чем выше технический и технологический уровень производства в условиях рыночной экономики и свободного труда, тем значимее будет социальная политика его владельцев, мощнее социальная инфраструктура.**

Указанный тезис был косвенно подтвержден еще М.И. Туган-Барановским в его капитальном труде «Русская фабрика в прошлом и настоящем». Причиной низких зарплат и тяжелых материально-бытовых условий жизни рабочих этот автор считал недостаточное развитие «капиталистического способа производства», подразумевая материально-техническую отсталость конкретных предприятий [17;336], способных обходиться трудом неквалифицированных и безграмотных рабочих. В итоге, любое передовое и наукоёмкое производство индустриальной эпохи, функционировавшее в условиях рыночной экономической модели, могло успешно конкурировать только при условии непрерывного совершенствования не только производственной, но и социальной сферы, способствовавшей созданию и развитию постоянного кадрового состава работников всех уровней. Отсталость производства автоматически приводила, во-первых, к снижению конкурентоспособности; во-вторых, к тяжелому положению работников и закономерной «текучке» кадров.

Уже в 1860–1870-е годы фирма Крестовниковых осуществляла серьезные мероприятия в сфере социальной политики. Например, в резолютивной части протокола заседания Правления № 272 от 23 декабря 1874 года ст. ст. присутствует решение о выплате единовременного пособия в размере 70 руб. серебром детям покойного мастера «... за службу их покойного отца ... за счёт пенсионного капитала ...» [2;64]. Очевидно, что некоторый «пенсионный капитал» предприятия уже существовал и использовался по назначению. Следует уточнить, что никакой системы страхования от несчастных случаев на производстве, на тот момент, в России ещё не было. Но это не помешало братьям Крестовниковым заняться решением указанной проблемы на своём предприятии.

На одном из заседаний Правления (протокол № 132 от 12.02.1873 г. ст. ст.) рассматривался вопрос о расходах

«... по лечению, содержанию рабочих, получивших ушибы на работах, а равно выдаваемое им жалованье» [8;17]. Из резолютивной части указанного протокола следует, что Правление фирмы решило, за девять лет до издания первых «фабричных законов» (!), завести отдельный счёт таких расходов и произвести соответствующие выплаты пострадавшим.

В изученных нами архивных материалах зафиксирован факт премирования рабочих, помогавших тушить пожар, произошедший в январе 1873 г. в аппаратной завода. Резолютивная часть протокола № 137 от 10 марта 1873 г. ст. заседания Правления содержит соответствующее решение: выдать 100 рублей, «... для раздела оных ... между рабочими ...» [8;22]. Ранее, в 1872 г., был разработан проект заводского Пожарного Устава. Проект предусматривал создание «особой пожарной команды». В эту команду входило бы 12 рабочих, которым предприятие должно было доплачивать по 2 рубля серебром в месяц.

Владельцы завода обеспечили бесперебойное водоснабжение, удовлетворявшее не только производственные нужды предприятия, но и бытовые потребности трудившихся на нём рабочих. В период с 1 сентября 1867 г. по 1 сентября 1868 ст.ст. был построен водопро-

вод: на заводском дворе вырыли колодец, соединив его «... чугунными трубами в каменном туннеле ...» с аналогичным колодцем на берегу озера Кабан. На сооружение водопровода было затрачено 2.905 рублей 91 копейка серебром [3; 154 – 155]. Одновременно была сооружена т.н. «водосточная канава». Причём «... проложение в земле деревянных труб с завода в Волгу и устройство резервуаров и помещений для них...» обошлось в 13.189 руб. 68 коп. серебром [3;155].

Таким образом, продуманная производственная и социальная политика, осуществляемая фирмой братьев Крестовниковых на их казанском химическом предприятии, явилась главной причиной фактического отсутствия систематических и массовых протестных выступлений работников этого завода во время революции 1905–1907 годов. Очевидно, что многочисленные идеологические догматы, например, о «тяжелом положении рабочих в царской России», господствовавшие в науке на протяжении советского периода отечественной истории, не могут быть применены, как минимум, к передовым и наукоёмким предприятиям дореволюционной эпохи, включая Казанский стеариново-мыловаренный, глицериновый и химический завод фабрично-торгового товарищества братьев Крестовниковых.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГА РТ. Ф.98. Оп.1. Д.376
2. ГА РТ. Ф.98. Оп.1.Д.1128
3. ГА РТ.Ф.300.Оп.1.Д.56
4. ГА РТ. Ф.300. Оп.1. Д.378
5. ГА РТ. Ф.300. Оп.1. Д.13521
6. ГА РТ. Ф.300.Оп.2.Д.11
7. ГА РТ. Ф.300. Оп.2. Д.187
8. ГА РТ. Ф.300. Оп.17.Д.493
9. ГА РТ. Ф.1153.Оп.1.Д.2
10. ГА РТ. Ф.1153.Оп.1. Д.15
11. Домострой. М.: «Советская Россия»,1990. 304 с., с илл.
12. Ключевич А.С. История Казанского жирового комбината им. Муллачура Вахитова (1855–1945): монография. Казань: Татгосиздат, 1950.280 с.: с илл.
13. Листовки казанских большевиков 1903–1907 гг. Сост. Айнетдинов И.А. Казань.: Татгосиздат, 1941. 214 с.
14. Лукьянов П.М., Соловьева А.С. История химической промышленности СССР: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1966. 255 с., с илл.
15. Менделеев Д.И. Основы фабрично-заводской промышленности. Вып.1. С.-Пб.: Тип. В. Демакова, 1897. 196 с.
16. Менделеев Д.И. Учение о промышленности. В 2-тт.Т.1. Ч.1 (6–9 параграфы). С.-Пб.: Тип.Акц.Об-ва Брокгауз–Евфрон, 1901. С.91–201
17. Туган-Барановский М.И. Русская фабрика в прошлом и настоящем: историческое развитие русской фабрики в XIX веке. В 2-х ч. М.,1922. 430 с.
18. Фан-Юнг Г.Ю. Завод-«Великанъ» (основные этапы истории Казанского предприятия фирмы братьев Крестовниковых в 1855–1917 гг.): монография. Казань.: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2020. 234 с., с илл. (Серия «Сокровищница Татарстана»). ISBN 978-5-8399-0735-5
19. Шидловский А.В. Казанский фабричный округ. Отчет за 1885 г. фабричного инспектора Казанского округа А.В. Шидловского. СПб.: Тип. В. Киршбаума, 1886. 89 с., с прил.

© Фан-Юнг Герман Юрьевич (ger-fan-yung@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

A PEDAGOGICAL MODEL FOR SHAPING THE INNOVATIVE COMPETENCE OF A TEACHER IN THE PROCESS OF IN- SCHOOL PROFESSIONAL DEVELOPMENT

L. Abdalina
O. Frolova

Summary: The article proposes the author's version of the model for the formation of the teacher's innovative competence. The structure and interconnection of the blocks and elements of this model is presented, the set of pedagogical conditions, the creation of which ensured the productivity of the modeled process, is revealed.

Keywords: model, modeling, innovative competence of a teacher, structural organization of a pedagogical model, methodological approach.

Абдалина Лариса Васильевна

*Д.псих.н., профессор, Воронежский государственный университет
ablava11@rambler.ru*

Фролова Олеся Сергеевна

*К.п.н., педагог, Воронежская средняя общеобразовательная школа № 54
olesya.frolova.1984@inbox.ru*

Аннотация: В статье предложен авторский вариант модели по формированию инновационной компетенции педагога. Представлена структура и взаимосвязь блоков и элементов данной модели, выявлена совокупность педагогических условий, создание которых обеспечило продуктивность моделируемого процесса.

Ключевые слова: модель, моделирование, инновационная компетенция педагога, структурная организация педагогической модели, методологический подход.

Актуальность формирования инновационной компетенции педагогов (далее ИКП) детерминирована ключевыми положениями: нового Федерального государственного образовательного стандарта, профессионального стандарта педагога, стратегии развития образования и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, национального проекта "Образование" (2019–2024).

Для более глубокого и всестороннего изучения ИКП, которая является, составляющей его профессиональной компетентности, и проявляется в качествах, способностях, знаниях, умениях педагога создавать, осваивать и внедрять педагогические новшества, улучшающие качество образовательного процесса и обеспечивающие реализацию личностно-профессионального потенциала всех субъектов образовательного процесса [4, с.17], а также для проектирования своеобразного оптимального эталона процесса ее совершенствования с использованием развивающих возможностей внутришкольного повышения квалификации, мы воспользовались одним из научных методов – методом моделирования.

Модель формирования ИКП, как сложная, многокомпонентная педагогическая система, отражающая процесс ее развития не фрагментарно, а целостно, раскрывает цель, структуру, содержание, средства, результат моделируемого процесса, включает следующие блоки:

целевой, методологический, содержательный, формирующий и результативный. Каждый блок модели в свою очередь интегрирует необходимый и достаточный набор элементов рисунок 1.

Целевой блок модели отражает социальный заказ государства, требования ФГОС и профессионального стандарта педагога в единстве цели и комплекса задач процесса развития ИКП. Целью является формирование ИКП, задачами, которые необходимо решить для достижения заданной цели выступили: раскрыть содержательный аспект понятия ИКП и ее структурную организацию; выделить и реализовать совокупность педагогических условий моделируемого процесса; обеспечить организационно-методическое обеспечение.

В структуре методологического блока выделены ведущие методологические подходы, которые позволили определить научно-методологический базис формирования ИКП и соответствующие им принципы.

Содержательный блок модели включает понимание ИКП, раскрывает ее структурные компоненты, соответствующие им критерии, показатели и уровни ее сформированности.

Мотивационный компонент ИКП выступает в роли фундамента, на котором формируются другие ее ком-

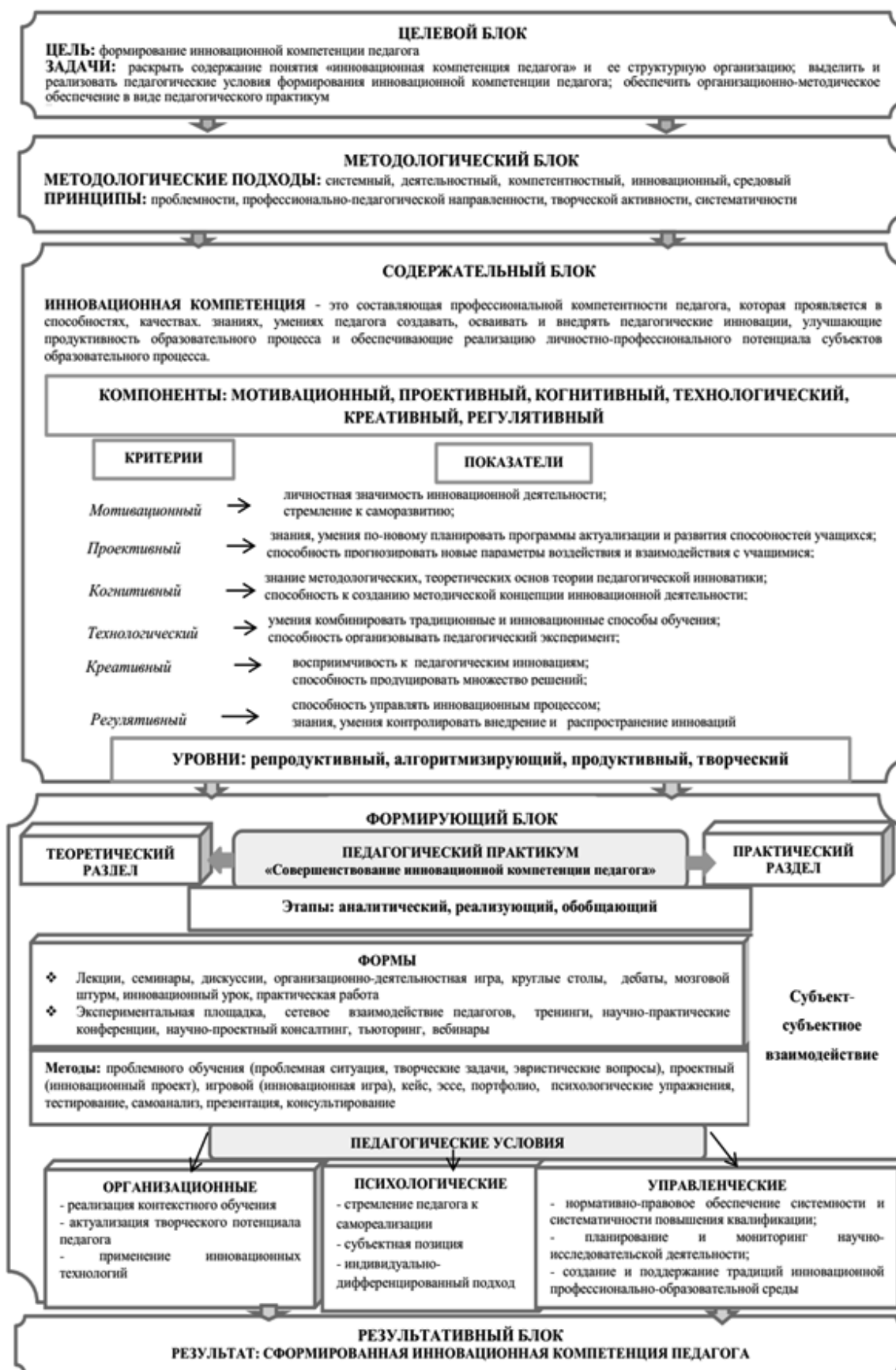


Рис. 1. Педагогическая модель формирования ИКП

поненты, характеризует интересы к педагогическим новшествам, потребности педагога в саморазвитии, самореализации, самосовершенствовании в профессии, мотивы к освоению и осуществлению инновационной деятельности в школе.

Проективный компонент ИКП содержательно представлен способностью проектирования, организации, диагностики и мониторинга инновационной деятельности в образовательном пространстве, при этом формируя готовность педагога проявлять индивидуальные креативные способности.

Когнитивный компонент в структуре ИКП содержит знания об инновационной деятельности. Характеризует представление о сущности и особенностях инновационной компетенции, о возможностях ее продуктивного осуществления, и непрерывного совершенствования.

Технологический компонент проявляется во владении педагогом совокупностью как традиционных, так и инновационных способов и приемов осуществления алгоритма инновационной деятельности. характеризуется способностью педагога разрабатывать и внедрять новые элементы в образовательный процесс и творчески их преобразовывать.

В структуре инновационной компетенции креативный компонент характеризуется способностью педагога воплощать нестандартные инновационные идеи, принимать и создавать новый педагогический продукт, с новаторским подходом конструировать учебный процесс.

Регулятивный компонент проявляется в способности педагога контролировать, упорядочивать, корректировать процесс реализации инновационной деятельности.

Взяв за основу определения уровней проявления ИКП процесс усложнения ее показателей в динамике от подражания, через повторения, усложнения, к улучшению исходных значений, мы представили линию развития уровней репродуктивным, алгоритмизирующим, продуктивным и творческим [6, с. 11].

Формирующий блок модели отражает содержательно-методический и технологический аспекты модели с помощью поэтапно реализуемого педагогического практикума обеспечившего высокую эффективность процесса формировать выделенные нами компоненты инновационной компетенции педагога. Данный блок модели характеризует: цель, содержание, этапы, структурно-содержательные элементы педагогического практикума, его формы, технологии, методы и средства обучения. Реализация педагогического практикума, состоящего из теоретического и практического разделов, на базе средней общеобразовательной школы №54 г.

Воронежа, позволила провести практико-ориентированное обучение педагогов на инновационном уровне.

Содержание теоретического раздела практикума было нацелено на формирование у педагогов мотивации инновационной деятельности; расширение профессионального сознания знаниями о сущности инноваций; формирование представлений об инновационно-личностных структурах педагога.

Практический раздел обеспечивал актуализацию проявлений инновационного сознания педагогов; формирование готовности быть открытым инновационному опыту, проявляя индивидуальные креативные способности; совершенствование умений проектировать, реализовывать, а также, распространять педагогические новшества.

Составляющей основу организации процесса обучения педагогов выступило субъект-субъектное взаимодействие участников в условиях внутришкольного повышения квалификации – тьютеров, преподавателей, методистов с одной стороны, и педагогов – с другой.

Моделирование процесса формирования ИКП в процессе внутришкольного повышения квалификации осуществлялось с учетом и созданием совокупности педагогических условий (организационных, психологических и управленческих), необходимых и достаточных для достижения продуктивности изучаемого процесса.

В результативном блоке отражен ожидаемый на выходе результат, итог реализации модели, который состоял в повышении уровня развития инновационной компетенции до творческого у большинства педагогов, участвовавших в педагогическом практикуме.

Считаем, что именно ИКП отличает современного педагога-профессионала «... от «рядового представителя профессии», является его мощным ресурсом и в значительной степени обеспечивает продуктивность, удовлетворенность трудом и самореализацию в профессионально-педагогической деятельности» [1, с. 167].

Полученные результаты педагогического исследования вносят вклад в развитие теории дополнительного профессионального образования педагогов; практики повышения квалификации педагогов на базе школ. Значимость исследования состоит в возможности использования его содержания и выводов в работе методических семинаров, школ педагогического мастерства, при разработке программ работы с молодыми педагогами. Разработанный педагогический практикум может выступать основой для модификации новых образовательных программ внутришкольного повышения квалификации педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдалина Л.В. Профессионализм преподавателя вуза: личные детерминанты развития // Педагогическое образование : вызовы 21 века: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти академика В.А. Слатенина. Москва, 2019. С. 162-167.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография. 2-е издание. М.: Луч, 2018. 640 с.
3. Красненкова С.А., Сулов Ю.Е., Федоров А.Ф. К вопросу об изучении творческого потенциала и готовности к инновациям реформирования / С.А. Красненкова, Ю.С. Сулов, А.Ф. Федоров // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 1 (65). С. 111-115.
4. Фролова О.С., Абдалина Л.В. Инновационная компетенция педагога: формирование в процессе внутришкольного повышения квалификации: коллективная монография / О. С. Фролова, Л. В. Абдалина. – Воронеж: Воронежский ЦНТИ – филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2020. -195с.
5. Фролова О.С. Формирование инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Фролова Олеся Сергеевна; [Место защиты: Воронеж.гос. ун-т]. - Воронеж, 2018. - 24 с.

© Абдалина Лариса Васильевна (ablava11@rambler.ru), Фролова Олеся Сергеевна (olesya.frolova.1984@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА РКИ, ОСНОВАННОГО НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ

Анисина Юлия Викторовна

*К.п.н., старший преподаватель, НИУ «Московский государственный строительный университет»
anisina@indox.ru*

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL MODEL OF THE ELECTIVE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON PROFESSIONALLY-ORIENTED CULTUROLOGICAL MATERIAL

Yu. Anisina

Summary: By the example of the linguistic and methodological model of the elective course of Russian as a foreign language based on professionally-oriented culturological material, the article studies the structural and content features of a particular model; generalizes the regularities of its component interrelations at the general-theoretical level; concludes about the polyfunctional essence of the concept under study, and defines it. The interpretation of the *model* as a polyfunctional multicomponent phenomenon consisting of collaterally subordinated complementary structural and content blocks which serve the purpose of formation of the predetermined competencies of students taking into account approaches, principles, methods, techniques, technologies, means of teaching Russian as a foreign language is proposed.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), linguistic and methodological model, elective course, structure, content, professionally-oriented culturological material.

Аннотация: В статье на примере лингвометодической модели элективного курса РКИ, основанного на профессионально ориентированном культуроведческом материале, анализируются особенности структуры и содержания конкретной модели; на общетеоретическом уровне обобщаются закономерности взаимосвязей её компонентов; делается вывод о полифункциональной сущности исследуемого понятия, даётся его определение. Предлагается трактовка *модели* как полифункционального многокомпонентного явления, состоящего из соподчинённых взаимодополняющих структурно-содержательных блоков, служащих цели формирования заданных компетенций обучающихся с учётом подходов, принципов, методов, приёмов, технологий, средств обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), лингвометодическая модель, элективный курс, структура, содержание, профессионально ориентированный культуроведческий материал.

Являясь одним из условий оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному (РКИ), особую актуальность в настоящее время приобретает проблема его моделирования.

Понятие «модель обучения» интерпретируется в современной научно-методической литературе по-разному. В частности, под данным термином понимается форма «научной абстракции особого рода, в которой выделенные существенные отношения объекта закреплены в наглядно воспринимаемых и представляемых связях и отношениях» [1, с. 144]. С точки зрения Ю.М. Ореховой, модель представляет собой «алгоритм действий, базирующийся на реализации определённых подходов, применении ряда методических и специфических принципов обучения и соблюдении конкретных педагогических условий, а также систематическом выполнении заданий <...>, что в своей совокупности приводит к повышению уровня сформированности <...> компетенции обучающихся» [2, с.73].

По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, предназначение модели обучения – служить «определённым опосредующим звеном для передачи нашего представления об учебной деятельности на научно-эмпирическом уровне» [3, с. 146]. Исследователями отмечается большая вариативность существующих в современной методике преподавания неродного языка «моделей, характеризующих различные стороны процесса обучения», и подчёркивается, что «модель обучения реализуется с помощью, избранной преподавателем технологии обучения» [там же]. Данная трактовка созвучна мнению многих учёных (А.Д. Дейкина, И.А. Пугачёв, И.А. Чухлебова и др.), которые определяют педагогическую сущность модели «в дифференциации дидактических технологий и методик в зависимости от степени владения языком и уровня образования» [4, с.8].

Сказанное позволяет заключить, что модель представляет собой полифункциональное многокомпонентное явление, состоящее из соподчинённых взаи-

модополняющих структурно-содержательных блоков, служащих цели формирования заданных компетенций обучающихся с учётом подходов, принципов, методов, приёмов, технологий, средств обучения русскому языку как иностранному.

Разработанная лингвометодическая модель элективного курса РКИ включает пять базовых соподчинённых структурно-содержательных блоков: **целевой**, в котором сформулированы цели и задачи курса; **содержательный**, где обозначены форма и содержание обучения; **концептуальный**, в котором представлены ведущие подходы и частнометодические принципы; **процессуально-технологический**, включающий методы, приёмы, технологии, средства обучения и формы работы. Целевой блок коррелирует с **результативным**, реализация которого возможна только посредством содержательного, концептуального и технологического блоков.

Для наглядности дальнейшего изложения представим разработанную лингвометодическую модель в виде схемы (схема) [5, с. 137-138]. Содержательное наполнение модели достаточно подробно представлено на приведённой схеме, поэтому в настоящем анализе мы сфокусируем наше внимание на корреляционных связях, которые существуют между компонентами модели и определяют её целесообразность, эффективность и результативность. Поскольку с причисляемыми ниже понятиями методологии связана неоднозначность в научном освещении, то нами рассматривается терминопole, связанное с конкретной организацией обучения русскому языку как иностранному в военном вузе.

Так, формировать ту или иную компетенцию обучающихся возможно посредством применения подходов, которые представляют собой стратегическую направленность курса, самую общую методологическую основу обучения, в соответствии с которой организуются все прочие компоненты системы обучения. Выбор нами в качестве приоритетных аксиологического, культуроведческого и коммуникативно-деятельностного подходов обусловлен конечной целью овладения обучающимися иностранным (русским) языком – формированием «межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции, которая включает в свой состав ряд компетенций и компетентности как способности пользоваться приобретёнными компетенциями в различных ситуациях общения» [6, с. 227]. Данная цель и связанные с ней задачи отвечают современным взглядам на профессионально ориентированное обучение как на процесс, интегрирующий предметную, коммуникативную и межкультурную компетенции, которые в совокупности способствуют формированию личности гуманитарно образованного и гуманно воспитанного специалиста конкретной отрасли [7, с. 90; 8, с. 37].

Известно, что для реализации подхода необходимы методы, его воплощающие. А.Д. Дейкина отмечает: «В паре понятий *подход – метод* осознаётся как более широкое понятие *подход*. В связи с выбранным подходом отбирается метод как путь, способ познания» [9, с. 29]. Каждый метод (как способ деятельности) может быть насыщён приёмами, которые имеют более узкое поле, чем собственно метод. Так, используемыми в практике нашей работы приёмами, входящими в состав проблемного метода, являются: создание проблемных учебно-речевых ситуаций; моделирование заданий, побуждающих к оценочной деятельности и др.

Методы и содержание в совокупности определяются принципами обучения, которые обеспечивают целостность и комплексность разработанной лингвометодической модели и раскрывают теоретические подходы к организации процесса обучения. Для реализации поставленных целей считаем целесообразным и необходимым использование пяти ключевых принципов построения курса РКИ, основанного на профессионально ориентированном культуроведческом материале: принцип системности, принцип профессиональной направленности обучения речевой деятельности, принцип текстоцентризма, принцип культурноценностного обучения, принцип учёта специфики контингента обучаемых.

Средствами реализации содержания обучения являются комплекты учебно-методических пособий и прикладные компьютерные контрольно-обучающие программы, включающие ранжированные по сложности тексты, комментарии, наглядный изобразительный материал, викторины, игры и др. [10-15]

Наиболее рационально организовать процесс обучения призваны технологии как «систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса» [16, с. 5]. Помимо технологий, представленных на схеме, анализируемая лингвометодическая модель включает разработанную технологию отбора и предъявления профессионально ориентированных культуроведческих и страноведческих текстов, связанных со специальностью обучающихся [5, с. 173-198].

Показателем эффективности той или иной модели обучения является успеваемость обучающихся. Результаты обучения русскому языку как иностранному обеспечиваются системой упражнений, в которых реализуются приёмы. С упражнениями связаны умения, а они, в свою очередь, основываются на знаниях. Поскольку упражнения – это показатель достижений обучающихся, то система заданий должна соотноситься с их потребностями.

Рассмотренная лингвометодическая модель демон-

Лингвометодическая модель элективного курса РКИ, основанного на профессионально ориентированном культуроведческом материале

Цель: формирование у иностранных военнослужащих профессионально-коммуникативной и культуроведческой компетенций, обеспечивающих возможность пользоваться русским языком в профессионально значимых коммуникативных ситуациях и ориентироваться в пространстве культуры, путём обеспечения интеграции профессионально-коммуникативного, аксиологического и культуроведческого компонентов курса РКИ

Задачи: 1) ускорить и облегчить процессы социально-психологической, культурно-речевой и профессиональной адаптации к условиям жизни и обучения в новой социокультурной и образовательной среде;
2) способствовать профессиональной ориентации обучающихся;
3) способствовать формированию положительного образа России на основе чувства уважения к достижениям отечественной инженерной школы и российским учёным, авиаконструкторам, космонавтам, внёсшим вклад в развитие мировой авиационной и космической отрасли;
4) способствовать формированию культуроведческой компетенции путём сопоставления изучаемой культуры с культурой родной страны;
5) способствовать приобретению знаний, а также практических навыков и умений в области аудирования, говорения, чтения и письма на профессионально ориентированном культуроведческом, страноведческом и регионоведческом материале;
6) подготовить иностранных военнослужащих к участию в межкультурном общении

Форма: элективный курс РКИ, основанный на профессионально ориентированном культуроведческом материале

Содержание: 1) знание истории авиационной и космической отрасли, всемирно известных персоналий, достижений в области авиационной науки и техники;
2) знание языковых единиц с национально-культурным компонентом значения, используемых в профессионально ориентированных культуроведческих текстах;
3) формирование коммуникативных умений и навыков во всех видах речевой деятельности на материале текстов данного типа

Подходы: аксиологический, культуроведческий, коммуникативно-деятельностный



стрирует обучающее пространство, составляющие которого сближены, взаимосвязаны и взаимообусловлены. Выбор элективного учебного курса в качестве специфической формы реализации модели обусловлен его (курса) междисциплинарным характером, соединяющем в себе «содержательные, аксиологические и технологические характеристики разных областей знания» [17, с. 96].

Таким образом, разработанная лингвометодическая модель элективного курса, основанного на про-

фессионально ориентированном культуроведческом материале, представляет собой единство структурно-содержательных блоков системы профессионально ориентированного обучения РКИ. Созданная модель ориентирована на желаемый результат обучения – формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих – и представляет собой наше видение содержания курса с учётом подходов, принципов, методов, приёмов, технологий, средств обучения русскому языку как иностранному.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / И.П. Лысакова [и др.]. – 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 320 с.
2. Орехова Ю.М. Технология формирования социокультурной компетенции через применение учебных интернет-ресурсов при обучении иностранному языку в средней школе: дис. ... к. пед. наук / Ю.М. Орехова. – Ярославль, 2018. – 270 с.
3. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Чухлебова И.А. Дидактическая система многоуровневой речевой подготовки иностранных военнослужащих в вузах Министерства обороны Российской Федерации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Чухлебова. – Москва, 2019. – 40 с.
5. Анисина Ю.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих с учётом культуроведческого компонента курса русского языка: дис. ... к. пед. наук / Ю.В. Анисина. – Москва, 2019. – 292 с.
6. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н. Щукин. – 5-е изд., испр. – М.: 2018. – 508 с.
7. Анисина Ю.В. Становление и развитие профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному на неязыковых факультетах вузов России / Ю.В. Анисина // Научный диалог. – № 9 (21): Психология. Педагогика. – Екатеринбург, 2013. – С. 83-91.
8. Пугачёв И.А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография / И.А. Пугачёв. – М.: РУДН, 2016. – 483 с.
9. Дейкина А.Д. Формирование ценностной позиции учащихся как проблема аксиологической лингвометодики // Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография / А.Д. Дейкина. – М.: МПГУ, 2019. – С. 29-35.
10. Анисина Ю.В. Русский язык. Российская авиационная техника: Учебно-методическое пособие / Ю.В. Анисина. – М.: ВВИА им. проф. Н.Е. Жуковского, 2004. – 59 с.
11. Анисина Ю.В. Русский язык. Из истории отечественной авиации: Учебно-методическое пособие для иностранных военнослужащих I курса. Часть I / Ю.В. Анисина. – М.: ВВИА им. проф. Н.Е. Жуковского, 2004. – 43 с.
12. Анисина Ю.В. Русский язык. Из истории отечественной авиации: Журнал контроля по русскому языку для иностранных военнослужащих I курса. Часть II / Ю.В. Анисина. – М.: ВВИА им. проф. Н.Е. Жуковского, 2004. – 79 с.
13. Анисина Ю.В. Русский язык. История полётов: Хрестоматия. Часть I / Ю.В. Анисина. – М.: Издание ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, 2009. – 156 с.
14. Анисина Ю.В. Русский язык. История полётов: Хрестоматия. Часть II / Ю.В. Анисина. – М.: Издание ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, 2009. – 188 с.
15. Анисина Ю.В. Русский язык. История полётов: Хрестоматия. Часть III / Ю.В. Анисина. – М.: Издание ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, 2009. – 128 с.
16. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
17. Дейкина А.Д. Ценностно-смысловая роль русского языка для развития личности в учебном процессе вуза // Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография / А.Д. Дейкина. – М.: МПГУ, 2019. – С. 93-98.

© Анисина Юлия Викторовна (anisina@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ СКОРОСТНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ СПРИНТЕРОВ 18-20 ЛЕТ ПОСРЕДСТВАМ ПОВТОРНО-ЧЕЛНОЧНОГО МЕТОДА

DEVELOPMENT OF SPEED ENDURANCE SPRINTERS 18-20 YEARS BY MEANS OF REPEATED-SHUTCH METHOD

M. Belosludtseva
A. Pushkarev
N. Feofilaktov

Summary: The article reflects the results of the influence of the re-shuttle method on the speed endurance of short distance runners. Re-shuttle method, in which the repetitive method and shuttle run are combined. With the help of the re-shuttle method, it was possible to achieve an intensification of the training process, which made it possible to most effectively prepare athletes for the beginning of the spring-summer season.

Keywords: training process, track and field sprinters, repeated shuttle method, physical training, speed endurance.

Белослудцева Маргарита Владимировна

аспирант, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск
b.v.margo@mail.ru

Пушкарев Алексей Владимирович

доцент, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск
alexeipushkarev@mail.ru

Феофилактов Николай Зотович

доцент, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск
feofilaktov.nikolay@mail.ru

Аннотация: В статье отражены результаты влияния повторно-челночного метода на скоростную выносливость бегунов на короткие дистанции. Повторно-челночный метод, в котором соединены повторный метод и челночный бег. С помощью повторно-челночного метода, удалось добиться интенсификации тренировочного процесса, который позволил наиболее эффективно подготовить спортсменов к началу весенне-летнего сезона.

Ключевые слова: тренировочный процесс, легкоатлеты-спринтеры, повторно-челночный метод, физическая подготовка, скоростная выносливость.

Актуальность

Основным фактором в достижении высоких спортивных результатов является хорошо организованной, правильно спланированный круглогодичный тренировочный процесс. Из-за отсутствия специализированных легкоатлетических манежей, легкоатлеты-спринтеры провинциальных городов и сельской местности вынуждены тренироваться в ограниченном пространстве, где нет возможности пробегать отрезки с выше 30 метров по причине небольших размеров спортивного зала. Легкоатлеты тренируются нерегулярно, с перерывами на зимние месяцы, а в подготовительном периоде тратится много времени на восстановление утраченных навыков, что значительно сокращает время совершенствования спортивного мастерства. Повторение упражнения очень важно не только для сохранения двигательного навыка, но и для постоянного его совершенствования.

Нередко использование традиционных средств или однообразии применяемых упражнений в тренировочном процессе приводит к автоматизации движений. В связи с этим возникает необходимость применения нетрадиционных методов, одним из которых в условиях спортивного зала является повторно-челночный метод. Повторно-челночный бег способствует отработке быстрого старта и стартового разгона. Такой метод исклю-

чат ухудшение быстроты спринтера, занимающегося в ограниченных условиях спортивного зала. Специалисты в области бега на короткие дистанции утверждают [1,5], что путем преодоления «барьера» является включение новых средств тренировки, а одним из важных показателей, позволяющих не упираться в скоростной барьер - постоянно повышающийся уровень скоростно-силовой подготовки [4].

Во время подобных тренировок происходит постоянное ускорение и резкая смена направления, которые увеличивают нагрузку на суставы, мышцы, связки [2,3].

Цель исследования – определить эффективность повторно-челночного метода на развитие скоростной выносливости спринтеров 18-20 лет.

Методы исследования

Для достижения поставленной цели использовались: анализ научно-методической литературы, последовательно-сравнительный педагогический эксперимент, контрольные испытания, повторно-челночный метод, математическая обработка полученных данных.

Исследование проводилось на учащихя КССШОР города Ижевска, занимающихся в группе спортивного совершенствования, состоящей из 10 человек 18-20 лет.

Таблица 1.

Средние результаты контрольных тестов

спортсмен	Челночный бег 3*30 м. (сек)		Бег 30 м. (сек)		10-кратный прыжок (м)		Бег 100 м. (сек)		Бег 200 м. (сек)	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
первый этап										
сред. зн.	15,2	15,1	3,9	3,7	30,1	30,2	10,9	10,8	23,1	23,0
откло.	0,24	0,21	0,13	0,15	0,67	0,64	0,11	0,10	0,14	0,10
второй этап										
сред. зн.	15,0	14,8	3,8	3,6	30,2	30,4	10,8	10,6	23,0	22,8
откло.	0,16	0,12	0,10	0,06	0,61	0,63	0,08	0,08	0,10	0,08

Группа имела спортивную подготовку: 5 спортсменов имеют первый спортивный разряд и 5 спортсменов имеют разряд кандидат в мастера спорта в беге на короткие дистанции. Спортсмены занимались 6 раз в неделю по 3 часа. Тренировочный процесс проходил в спортивном зале ФГБОУ ВО «УдГУ» института физической культуры и спорта размером 40x20 м. До начала эксперимента было произведено тестирование по следующим контрольным испытаниям: челночный бег 5*10 м.; бег 30 м.; 10-кратный прыжок; бег 100 м.; бег 200 м.

Первый этап эксперимента длился с ноября 2019 года по апрель 2020 года. Тренировочный процесс был построен на основе рабочей программы КССШОР по легкой атлетике (2019 г.). Применялись традиционные средства и методы.

В течение шести месяцев спортсмены тренировались в спортивном зале. В основном проводился медленный бег, бег с низкими барьерами, старты 20-30 м, применялись специальные упражнения для развития скоростной выносливости.

По окончании первого этапа эксперимента были проведены контрольные испытания.

С ноября 2020 года по апрель 2021 года второго этапа группа также занималась в спортивном зале, но в тренировочный процесс было включено дополнительно применение повторно-челночного метода. После эксперимента на втором этапе вновь было произведено тестирование.

В недельном цикле тренировки повторно-челночный метод применялся 3 раза. Объем выполненной работы первого и второго этапа эксперимента был практически одинаков. Тренировочный процесс второго этапа включал в себя упражнения общефизической подготовки, выполняемые методом круговой тренировки, прыжковые и специальные беговые упражнения, спортивные игры. Основная работа была направлена на применение повторно-челночного метода.

Результаты и их обсуждение

В результате проведенного эксперимента по выявлению эффективности повторно-челночного метода для развития скоростной выносливости легкоатлетов были получены следующие результаты, которые отражены в таблице 1. В челночном беге 5*10м были взяты в начале и в конце обоих этапов эксперимента.

Сравнивая результаты теста 5*10м видно, что показатель в данном контрольном упражнении по истечении первом этапа улучшился на 0,1 с. и составил 0,59%, а после второго этапа эксперимента на 0,2 с. и составил 1,20%.

Повторно-челночный метод, который применялся на втором этапе эксперимента, построен на основе челночного бега. Среднее значение в контрольном упражнении доказывает, что повторно-челночный метод повлиял на развитие скоростных способностей спортсменов.

При проведении контрольного теста в беге на 30 м. было выявлено улучшение результатов на обоих этапах эксперимента. После первого этапа результат вырос на 0,2 секунды, что составил 3,62 %. После второго этапа результат улучшился на 0,2 секунды (4,54 %). Это связано с тем, что повторно-челночный метод, повысил быстроту старта и стартового разгона, которые требуются на дистанции 30 м.

По результатам 10-кратного прыжка, который определяет силовую выносливость спринтера, мы установили, что он вырос на 0,1 м. и составил 0,40%, по окончании эксперимента вырос на 0,2 м. и составил 0,63 %.

В результате применения повторно-челночного метода результат в беге на 100 метров изменился после первого этапа. Средний показатель вырос на 0,1 с. и составил 0,46 %, после второго этапа вырос на 0,2 с. (1,66 %). Это еще раз доказывает эффективность применения повторно-челночного метода.

Улучшение результата в беге на 200 м после первого

этапа, показатель вырос на 0,1 с. и составил 0,26 %, после второго этапа результат вырос на 0,2 с. и составил 0,96 %.

После проведения эксперимента видно, что на втором этапе наблюдается существенное улучшение результатов. Исследование показало, что использование повторно-челночного метода является оптимальным средством повышения скорости в беге на короткие дистанции за счет развития скоростной выносливости спринтеров. Следовательно, наши предположения о улучшении скоростной выносливости подтвердились. Применение данного метода не требует больших дистанций, что особенно важно легкоатлетам провинциальных городов и сельской местности, которые вынуждены тренироваться в спортивном зале.

Выводы

1. Исходя из анализа литературных источников выявили, что для развития скоростной выносливости спринтеров нет конкретного метода, а основные применяемые методы: повторный, интервальный, переменный. Не в одном литературном источ-

нике нет понятия «Повторно-челночный метод», который получили, соединив повторный метод и челночный бег.

2. На первом этапе эксперимента выявлено улучшение результатов спортсменов, показанных в контрольных тестах. В ходе эксперимента скоростная выносливость испытуемых значительно улучшилась, что наглядно демонстрирует эффективность изучаемого метода.
3. На втором этапе эксперимента выявлено существенное улучшение результатов. Физическая подготовленность спортсменов на первом этапе выросла на 5,33 %, а на втором этапе, после применения повторно-челночного метода, выросла на 9 %. Исследование влияния повторно-челночного метода на рост результатов в беге на короткие дистанции дало положительный результат. С помощью повторно-челночного метода удалось добиться интенсификации тренировочного процесса, который позволил наиболее эффективно подготовить спортсменов к началу весенне-летнего сезона. Что позволит улучшить спортивные результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жилкин А.И., Кузьмин В.С., Сидарчук Е.В. Легкая атлетика: учебное пособие, 6-е издание. – М.: Академия, 2009. – 461 с.
2. Озолин Э.С. Спринтерский бег. – М.: Физическая культура и спорт, - 1986. – 159 с.
3. Питер Дж.Л. Томсон. Введение в теорию тренировки. – Международная ассоциация легкоатлетических федераций, 2009. – 220 с.
4. Платонов В.Н. Двигательные качества спортсменов и физическая подготовка спортсменов / В.Н. Платонов. – К.: Олимп. лит., 2017. – 656 с.
5. Ярошевич В.Г. Методы сопряженного взаимодействия физической подготовки легкоатлетов спринтеров на начальном этапе в спортивной специализации. – Минск, 2000. – 155 с.

© Белослудцева Маргарита Владимировна (b.v.margo@mail.ru), Пушкарев Алексей Владимирович (alexeipushkarev@mail.ru), Феофилактов Николай Зотович (feofilaktov.nikolay@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОПЫТА ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Каитов Александр Пилялович

К.с.н., доцент, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
kaitovap@mgu.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF RESEARCH EXPERIENCE ON THE PROBLEM OF MOTIVATION OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY IN RUSSIA AND ABROAD

A. Kaitov

Summary: The article presents a comparative analysis of domestic and foreign studies on the problem of motivation of professional pedagogical activity (MPPD), identifies the main methodological approaches and theories applied to the study of the structural and content characteristics of MPPD, external and internal factors affecting the motivation of teachers and the effectiveness of pedagogical activity, describes the main directions of research and their results.

Keywords: motivation of professional pedagogical activity, methodological approaches, external and internal factors, professional development of teachers.

Аннотация: В статье представлен сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме мотивации профессиональной педагогической деятельности (МППД), выявлены основные методологические подходы и теории, применяемые к изучению структурно-содержательных характеристик МППД, внешние и внутренние факторы, влияющие на мотивацию педагогов и эффективность педагогической деятельности, описаны основные направления исследований и их результаты.

Ключевые слова: мотивация профессиональной педагогической деятельности, методологические подходы, внешние и внутренние факторы, профессиональное развитие педагогов.

Введение

Научный интерес к проблеме профессиональной мотивации педагогов во всем мире обусловлен социальной значимостью педагогической профессии для позитивного развития общества и нарастающей проблемой нехватки педагогических кадров в образовательных учреждениях многих стран, включая Великобританию, Германию, США, Австралию, Турцию, Иран и др.

В большинстве стран к труду педагога предъявляются высокие требования, представленные в профессиональных стандартах в формате широкого перечня компетенций: владение знаниями преподаваемого предмета, психологии, умениями мотивирования учащихся, управления классом, эффективного взаимодействия и оказания помощи родителям обучающихся, коллегам, администрации образовательной организации; осуществление непрерывного профессионального образования, ведение научно-исследовательской деятельности и др. [11].

Постоянная внешняя оценка результатов деятельности педагога через результаты деятельности обучающихся; перманентное реформирование национальных

систем образования, влекущее изменения образовательных стандартов, программ и сроков обучения; увеличение административной нагрузки и количества отчетности; повышенная конфликтность и др., делают педагогическую профессию одной из сложнейших, подверженной многочисленным стрессовым факторам, требующим постоянной мобилизации личностных ресурсов и наличия мотивации на непрерывное профессиональное совершенствование. В тоже время низкие, по сравнению с другими профессиональными группами, система вознаграждения и общественный статус, являются основными причинами, по которым профессия педагога становится малопривлекательной для современной молодежи (Togaman, Celik, 2021 и др.) [27].

В условиях постоянно повышающихся требований к профессиональным и личностным качествам педагога со стороны современного общества, усложнения профессиональной деятельности, текучести педагогических кадров и др. возрастает роль изучения профессиональной мотивации, влияющей на эффективность педагогической деятельности и функционирование системы образования в целом.

Цель исследования: провести сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме

ме мотивации профессиональной педагогической деятельности, выявить ведущие методологические подходы и теории, применяемые к ее изучению, основные факторы, влияющие на мотивацию педагогов и эффективность педагогической деятельности.

Отечественный опыт изучения мотивации профессиональной педагогической деятельности

В отечественных исследованиях ведущими методологическими подходами в изучении мотивации профессиональной педагогической деятельности (МППД) являются:

- деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, В.Г. Асеев, В.С. Ильин, А.Н. Леоньев, С.Л. Рубинштейн и др.), в соответствии с которым существуют отношения взаимного соответствия между структурой деятельности и строением мотивационной сферы, взаимного влияния содержания мотивации на деятельность и специфики деятельности на мотивацию;
- системный подход (В.А. Барабанщиков, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов, С.Д. Смирнов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.), позволяющий рассматривать МППД как целостную систему с иерархической структурой представляющих ее взаимосвязанных мотивов и целей;
- системогенетический подход (В.Д. Шадриков, Н.П. Ансимова, А.В. Горбушина, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, Г.И. Корчагина, С.Л. Леньков и др.), согласно которому МППД является системообразующим компонентом в структуре психологической системы педагогической деятельности, динамика системы МППД подчиняется принципам системогенеза (одновременности закладки основных компонентов системы, целевой детерминации, иерархизации, неравномерности, гетерохронности и др.);
- метасистемный подход, являющийся эволюционной ветвью развития системного подхода и базирующийся на его методологии (А.В. Горбушина, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, Т.А. Климонтова, В.В. Левченко, С.Л. Леньков, А.С. Петровская, Т.В. Разина, В.Е. Орел, Е.Ф. Яценко и др.); метасистемный подход определяет МППД как интегральное личностное образование педагога (морфологическое и операциональное), которое трансформируется в зависимости от педагогического стажа, особенностей выполняемой профессиональной деятельности, социальных ситуаций взаимодействия;
- аксиологический подход (Л.И. Вершинина, М.В. Груздев, А.В. Кирьякова, Е.А. Коростелева, Н.Н. Никитина, И.В. Никулина, И.Г. Харисова, Н.В. Энзельд и др.), согласно которому ценностные ориентации личности являются важнейшим мотивационным фактором, регулирующим и де-

терминирующим МППД и определяющим профессионально-педагогическую направленность личности;

- компетентностный подход (О.В. Акулова, О.М. Атласова, С. П. Ахтырский, В.П. Гурова, А.Г. Каспржак, М.А. Холодная, А.В. Хуторской и др.), ориентирует рассматривать МППД с позиции овладения педагогами компетенциями понимать и регулировать свои мотивационные состояния в различных ситуациях профессиональной деятельности, познавать и развивать собственную профессиональную мотивацию.

Ведущим направлением исследований является изучение мотивации различных профессиональных групп педагогов:

- учителей общеобразовательных школ (О.А. Анисимова, Г.А. Виноградова, А.В. Горбушина, О.Г. Дониченко, С.В. Дубровина, И.А. Зимняя, М.В. Каминская, А.П. Кожевина, Н.В. Ключева, С.В. Львова, А.К. Маркова и др.);
- профессорско-преподавательского состава высших и средних образовательных организаций (В.С. Белов, Е.Б. Готина, М.А. Ларионова, В.В. Метеличев, Я.М. Рощина, В.Н. Симоненко и др.);
- воспитателей дошкольных учреждений (О.Ю. Багадаева, Ю.Ю. Гудименко, Т.М. Кожухова, В.Б. Кошкарева, А.В. Лейбина, В.С. Собкин, И.В. Суханова и др.);
- педагогов дополнительного образования (В.А. Гуров, Е.Б. Евладова, Д.В. Зубов, С.Г. Косарецкий, Б.В. Куприянов, В.Е. Матвеев и др.);
- руководителей образовательных организаций (И.В. Абанкина, А.Б. Бакурадзе, В.И. Долгова, С.Н. Махновец, М.Б. Савельева, С.В. Сигалов, А.В. Шеина, Е.Б. Филинкова др.).

В исследованиях находит отражение широкий спектр проблем: структурно-содержательный анализ МППД с позиции выделенных авторами методологических подходов, выявление ведущих профессиональных мотивов педагогов, способов стимулирования мотивации; разработка теоретических моделей профессионального развития (факторных, структурно-содержательных, структурно-функциональных, педагогических и др.) и программ сопровождения педагогов, реализация которых позволяет получить позитивные эффекты в развитии их профессиональной мотивации; выявление взаимосвязи профессиональной мотивации с эмоциональным выгоранием педагогов, их возрастом, стажем работы, уровнем профессионализма, условиями труда, результатами обученности учащихся, участием их в конкурсных мероприятиях и др.; выявление изменений в соотношениях внутренней и внешней мотивациях педагогов под действием организационных факторов, разработка способов управления мотивацией педагогов и

многие другие.

В исследованиях МППД рассматривается в контексте развития профессионализма педагогов, поскольку в процессе профессионализации происходит становление психологической системы профессиональной педагогической деятельности, в составе которой формируется система мотивации профессиональной деятельности. Доказано, что мотивация определяет детерминацию, характер и содержание профессиональной и социальной активности личности педагога, организует компоненты в структуре профессиональной деятельности для достижения целей.

Учеными обоснована значимость мотивации для профессионального становления и роста педагогов, формирования их идентичности, достижения ими положительных результатов профессиональной деятельности, предложены мероприятия, повышающие мотивацию педагогов и улучшающие функционирование образовательной организации в целом (семинары, психологические тренинги и др.).

Особое внимание уделяется изучению внешней и внутренней мотивации педагогов как определяющим конструктам в системе МППД (Л. М. Ахмедзянова, А.К. Байметов, Н.В. Бойцова, И.А. Виноградова, С. В. Дубровина, Н.В. Кузьмина, С.В. Львова А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Савенков и др.). К внутренней мотивации относят: удовлетворение процессом деятельности и ее результатами, стремление к профессиональному росту, творческой самореализации в профессии и др., к внешней мотивации - мотивы, не относящиеся напрямую к содержанию и реализации педагогической деятельности (заработная плата, карьерный рост, конкуренция, награды, престиж, избегание неудач и др.). Результаты исследований показали, что между системами внешней и внутренней мотивации существуют сложные отношения взаимозависимости и взаимодействия, например, внешняя мотивация может усиливать внутреннюю мотивацию (высокое вознаграждение может усилить внутренние мотивы, проявляющиеся в стремлении субъекта труда к достижению запланированного результата и интенсивной работе с полной отдачей сил), и, наоборот, при гипертрофированной внутренней мотивации человек может быть увлечен процессом деятельности и получать от него удовлетворение, однако, результат для него становится незначим (феномен власти). Под влиянием окружения внутренняя мотивация (стремление работать на социально значимый результат) может замещаться внешней мотивацией (получение наград, карьерный рост и др.); на разных этапах развития профессионализма мотив стремления к продвижению может входить одновременно во внутреннюю и внешнюю мотивации. Результаты исследований свидетельствуют о том, что оптимальный мотивационный комплекс характеризу-

ется балансом положительных внешних и внутренних мотивов. Доказано, что успешность педагогической деятельности во многом зависит от силы проявления смыслообразующих профессиональных мотивов педагога, определяемых как интегральные личностные образования с высоким динамическим статусом (устойчивость, осознанность, действенность), оказывающие наиболее сильную побуждающую функцию к выполнению педагогической деятельности. К таким мотивам можно отнести выделенные А.К. Байметовым, мотивы долженствования, увлеченности преподаваемым предметом, потребности общения с учащимися. Смыслообразующие мотивы характеризуют профессиональную направленность личности педагога, которая проявляется: в интересе к педагогической профессии, потребности в ней (Л.М. Ахмедзянова, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.); стремлении к профессиональному росту, самоактуализации и самореализации в педагогической деятельности (Л.М. Митина и др.); ориентации на развитие личности обучающихся (Н.К. Клюева А.К. Маркова и др.).

Под влиянием конструктивной мотивационной направленности, основу которой составляет саморазвитие и самореализация педагога в профессиональной деятельности, МППД становится интегральным образованием, интериоризированным в мотивационную сферу личности и вызывающим изменение в ней на уровне личностных качеств и свойств в целом, способствующим достижению педагогом высокого уровня профессионализма и позитивных результатов педагогической деятельности.

Согласно мнению ученых (А.В. Горбушина, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, Г.И. Корчагина, Т.В. Разина и др.) в изучении мотивации профессиональной деятельности как сложной психологической системы, наиболее продуктивными являются метасистемный и системогенетический подходы, позволяющие описать динамику МППД в зависимости от особенностей функциональной организации системы.

В исследованиях А.В. Горбушиной и Г.И. Корчагиной (2020) выявлено, что на этапах профессионального развития педагога (стаж до 7-10 лет), под воздействием внешних и внутренних факторов (требований к деятельности, задач личностно-профессионального развития и др.) происходят изменения в системе профессиональной мотивации педагогов. Внутри системы МППД появляются новые цель и задачи, в соответствии с которыми система мотивации перестраивается и видоизменяется для оптимального функционирования. В результате изменяется структура, содержание и иерархия мотивации, система МППД трансформируется, происходит ее системогенез в соответствии с принципами иерархии, целевой детерминации, неравномерности, дифференциации и др.

После преодоления системой МППД кризиса (7–10 лет стажа) изменения в структуре мотивации педагогов происходят по принципам метасистемогенеза (гетерархии, гетерохронности, ситуационной детерминации, цикличности и др.). Авторы приходят к выводу о «нелинейном характере трансформации мотивации педагогов и непрерывности ее развития системе профессиональной педагогической деятельности» [5, с.696].

Некоторые зависимости между профессиональной мотивацией, педагогическим стажем, этапами развития профессионализма, личностными особенностями педагогов были зафиксированы ранее другими исследователями. Так, например, С.В. Львовой было выявлено, что у трех групп учителей со стажем работы от 0 до 15 лет; от 15 до 30 лет и от 30 лет и выше преобладают разные показатели внутренней мотивации. У группы учителей со стажем работы от 0 до 15 лет - самые высокие показатели направленности на взаимодействие (интерес к совместной деятельности, потребность в общении и др.) и ориентации на задачу (увлечение процессом деятельности, стремление к овладению профессиональным мастерством и др.). В этой группе учителей отмечены такие качества личности, как открытость, доверительность в общении. Для группы учителей со стажем работы от 15 до 30 лет характерно стремление к творчеству, активность в инновационной деятельности. Для группы учителей со стажем 30 лет и выше преобладают мотивы собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. В этой группе учителей был выявлен выраженный невротический синдром астенического типа [9]. Н.К. Ключева выявила у педагогов со стажем свыше 25 лет такие особенности, как: невосприимчивость к новому, закрытость для контактов, наличие психоэмоционального напряжения, присутствие симптомов эмоционального выгорания [8].

Доказано, что МППД преобразуется на протяжении всего профессионального пути (принцип постоянного переструктурирования системы). Под влиянием внешних (социальных, экономических, профессиональных и др.) и внутренних (психических, психофизиологических) факторов происходит изменение структуры, содержания и иерархии профессиональной мотивации. Наиболее устойчивыми мотивами являются мотив избегания неудач и мотив удовлетворения от процесса педагогической деятельности.

В исследованиях, проводимых, начиная с 1980-х годов (А.А. Ахтырский, Н.Р. Балынская, М.В. Воробьева, Т.О. Гордеева, М.Ю. Дворникова, Е.С. Журавлева, Н.В. Кузнецова, В. Журин, Т.И. Петрова, Н.В. Тюмасева, К.В. Терещенко, Ю.М. Фисин и др.), выделены внешние, мотивирующие и демотивирующие педагогов факторы.

В качестве основных факторов - мотиваторов опре-

делены: заработная плата, справедливость материального вознаграждения; хорошие взаимоотношения с администрацией и коллегами; признание результатов труда; благоприятный психологический климат в коллективе; возможность профессионального роста; материальная база образовательной организации В качестве демотивирующих факторов: неудовлетворенность стилем руководства администрации; непрозрачная система материальных поощрений; низкая престижность профессии; нервно-психические перегрузки; плохая дисциплина учащихся и их негативное отношение к учебе; отсутствие помощи и поддержки коллег [1,2,4,6,10].

Одним из основных, влияющих на мотивацию педагогов факторов, является стиль руководства администрации образовательной организацией, от уровня развития управленческих компетенций руководителей зависит мотивация педагогов и эффективность деятельности образовательных организаций. Поэтому проблема мотивации непосредственно связана с проблемой управления мотивацией [3].

Для повышения мотивации педагогов в стране сформировались определенные механизмы: система отраслевых наград, включающая присуждение почетных званий («Народный учитель РФ», «Заслуженный учитель РФ», «Педагогическая Слава» и др.); награждение Почетными грамотами, нагрудные знаками и др.); система повышения квалификации, частично финансируемая из бюджетов регионов и муниципальных образований; дессиминация инновационного педагогического опыта и лучших образовательных практик (конкурсы педагогического мастерства, фестивали педагогических идей, педагогические марафоны и др.); система материального стимулирования; организация методического сопровождения педагогов в образовательных организациях, в системах регионального и муниципального образования и др.

Таким образом, результаты отечественных исследований свидетельствуют о том, что изучение МППД должно осуществляться лично-опосредовано, «сквозь призму общих закономерностей динамики мотивационной сферы личности педагога», во взаимосвязи влияний внешних (социальных, экономических, профессиональных) и внутренних (психических, психофизиологических) факторов [7].

Данные исследований позволяют выстроить научно-обоснованную систему сопровождения педагогов (прогнозировать динамику изменений в системе МППД на разных этапах становления и профессионального развития, своевременно определять признаки кризисных состояний, разрабатывать содержание программ поддержки и сопровождения педагогов), создавать условия для повышения мотивации педагогов с различным педа-

гогическим стажем и т.д.

Зарубежный опыт изучения мотивации профессиональной педагогической деятельности

В зарубежных исследованиях выделяются пять основных направлений в изучении МППД:

1. факторы, влияющие на мотивацию педагогов;
2. взаимосвязь мотивации педагогов с эффективностью обучения учащихся;
3. взаимосвязь мотивация педагогов и мотивации обучающихся;
4. исследование мотивации педагогов в аспекте преподаваемых дисциплин;
5. диагностические инструменты оценки мотивации педагогов (Boylan, Han, Richardson, Watt Yin и др.) [17].

Для проведения исследований широко применяются социально-когнитивные теории мотивации: теория ориентации на достижение цели (Locke, Latham), теория ожидаемой ценности (Atkinson, Eccles), теория самодетерминации – SDT (Ryan, Deci). Теория ориентации на достижение цели позволяет понять, каким образом постановка человеком цели, ее принятие и осознание влияет на его поведенческие стратегии по ее достижению. Теория ожидаемой ценности объясняет: как ожидания и ценности людей влияют на их мотивацию к выполнению определенных задач и действий. Теория самодетерминации (SDT) предлагает три основных компонента (базовые потребности), удовлетворение которых способствует внутренней мотивации: автономия (свобода действий, самостоятельный контроль за своим поведением и деятельностью), компетентность (эффективность деятельности, достижение результатов), и взаимосвязь – установление удовлетворяющих индивида отношений с другими людьми. Ключевое значение придается потребности субъекта профессиональной деятельности в автономии (самодетерминации), проявляющееся в стремлении к инициативности собственной деятельности и самоконтроле своих действий, т.е. внутренняя мотивация базируется на потребности личности в автономии и компетентности.

Первое направление исследований МППД (факторы, влияющие на мотивацию педагогов) является ведущим во многих странах, поскольку его результаты могут быть использованы в процессе формирования кадровой политики образовательных организаций. Исследования факторов влияния на мотивацию педагогов проводятся с применением теории ориентации на достижение цели и теории ожидаемой ценности и включают: работы, посвященные мотивам, влияющим на выбор карьеры педагога, и исследования, изучающие мотивы, побуждающие педагогов остаться и продолжать профессиональную деятельность, преодолевая различного рода препят-

ствия и трудности.

Результаты многочисленных исследований мотивов, повлиявших на выбор карьеры педагога, разделяются на: внутренние мотивы – любовь к преподаванию, стремление к саморазвитию и т.п.; альтруистические мотивы – желание работать с детьми и подростками, делиться с ними знаниями, служение обществу и т.п.; внешние мотивы – материальное вознаграждение, безопасность работы [14].

Долгое время доминирование внутренних и альтруистических мотивов у студентов рассматривалось в качестве важных показателей их педагогического потенциала. Однако, как показала практика, студенты, поступая на педагогическое обучение с мотивацией, основанной на альтруистических и внутренних мотивах, столкнувшись с реальными трудностями, в первые годы работы покидают профессию, как не соответствующую их представлениям. Поэтому, чтобы лучше понять содержание мотивации на этапе выбора профессии американские специалисты (Pop, Turner) предложили использовать альтернативные типологии мотивов: идентичность (готовность помогать детям, любовь к предмету, личный опыт); убеждения (представления о преподавании и учителях, основанные на взглядах, исходящих от семьи, друзей и средств массовой информации) и др. [20]

Исследования, проведенные со шведскими студентами, обучающимися на трех программах педагогической подготовки, показали, что выбор профессии обусловлен множеством мотивов и необходимо изучить, не только внутреннюю (интенсивную) мотивацию, но и представления студентов о профессии с тем, чтобы на этой основе начинать формировать профессиональную идентичность (Bergmark et al.) [13].

В тоже время, исследования показали, что внутренняя и альтруистическая мотивация имеют решающее значение для продолжительной карьеры учителей в школах Германии, Ирландии, Швейцарии, Норвегии, Кореи, Японии и Китае. Педагоги, мотивированные только внешними факторами, уходят из профессии чаще, чем их коллеги, мотивированные внутренними факторами (Han et al., Qin и др.) [17,22]. Особое отношение к профессии педагога отмечается в Сингапуре: большинство учителей свою профессию считают настоящим призванием, и внутреннее «вознаграждение» от обучения студентов ставят выше внешнего. В качестве основных факторов, влияющих на удовлетворение от работы, по высказываниям сингапурских учителей, являются: небольшая учебная нагрузка, хорошие взаимоотношения с коллегами и руководством учебных заведений. В странах Африки, Юго-Восточной и Западной Азии педагоги основными факторами выбора и дальнейшей работы в профессии определяют: зарплату, гарантию занятости,

общественный статус и продвижение по службе (Putra, Renaldo, Simui et al. и др.) [21, 24]. Можно констатировать, что характер мотивации, влияющей на выбор профессии и дальнейшую работу, зависит от экономической и социокультурной ситуации в стране, различия в характере мотивации педагогов в развитых странах (Германия, Ирландия, Швейцария, Норвегия и др.) и развивающихся (Африка, Юго-Восточная и Западная Азия) вполне очевидны. Учителя могут быть мотивированы или демотивированы также разными социокультурными факторами. Например, ключевые факторы, влияющие на мотивацию учителей в китайской культуре, придающей большое значение образованию и уважению учителей, отличаются от факторов западных культур, в которых высоко ценится индивидуализм.

По результатам международных исследований в большинстве стран, в качестве основных внешних стимулов для привлечения и удержания в школах высококлассных учителей, определены: конкурентоспособные зарплаты и льготы (кредиты, дающие доступ к достойному жилью, пенсия, страхование и т.п.). Эти факторы свидетельствуют о статусе учителей, уважении к ним в обществе и влияют на качество их жизни. В странах, где учителя получают высокую зарплату (Германия, Швейцария, Япония, Корея), зафиксирован большой процент высококвалифицированных учителей и более высокие результаты обучения учащихся, в сравнении с другими странами (Qin и др.) [22].

Кроме внешних факторов, таких как: вознаграждения, льготы, бонусы, общественное признание достижений, карьерный рост, имеют значение такие факторы, как: удовольствие от общения с детьми, от преподавания любимого предмета, радость от участия в обучении студентов, возможность развить новые навыки и повысить свой авторитет на работе. Особое значение педагоги придают уважению студентов и сотрудничеству с ними, высказывания педагогов свидетельствуют о том, что «студенты являются главным источником их профессионального энтузиазма, которого достаточно, чтобы повысить их моральный дух» [23, с.62].

Обучающиеся признаны одним из основных факторов мотивации и демотивации педагогов. Например, исследование демотивирующих факторов преподавателей японских колледжей (Sugino) показало, что пять из семи основных демотивирующих факторов были связаны с отношением студентов (неуважение, невыполнение домашних заданий) [25].

Аналогичные результаты содержатся в исследовании (Akman, Boljat, и др.), проводившихся с преподавателями факультетов государственного университета Турции, учителями турецких, греческих и хорватских школ, где педагоги указали, что низкий уровень учебной мотивации учащихся и связанное с этим поведение в классе, являются основным источником стресса и эмоционального выгорания [12,15].

Среди демотивирующих педагогов факторов также названы: большое количество учеников в классе, плохая дисциплина; неуважение со стороны администрации; постоянные изменения образовательных программ и количества лет обучения; большая загруженность заполнением документов; нехватка учебных материалов в классах; ограничение автономии и др.

Положительная взаимосвязь профессионального выгорания учителей (стресс, эмоциональное истощение, цинизм) с такими факторами школьной среды как загруженность работой, неправильное поведение студентов и отсутствие автономии, неоднократно подтверждалась результатами исследований, проведенными на основе теории самодетерминации (SDT), предполагающей, что рабочая среда играет ключевую роль в прогнозировании мотивации сотрудников. В качестве внешних факторов, положительно влияющих на преодоление эмоционального истощения и продолжение работы молодых учителей в школах, определяются поддержка коллег, наставничество и получение практического опыта работы в школе во время обучения будущих педагогов в учебных заведениях.

В 2020 году появились исследования мотивации педагогов в условиях онлайн-обучения в связи с пандемией COVID-19 (Dvir, Schatz-Opppenheimer, Panisoara et al. и др.), свидетельствующие о том, что ситуация с пандемией явилась, с одной стороны, серьезным стрессовым фактором для педагогов, а с другой – предоставила новые возможности для исследований профессиональной мотивации [16,19].

На основе теории самодетерминации (SDT), ученые изучили представления учителей об аффективных и когнитивных реакциях на использование цифровых ресурсов и оборудования. Результаты показали следующее: внутренняя мотивация является более эффективным процессом стимулирования и поддержки действий, чем внешняя мотивация, поскольку она включает в себя более мощные психологические ресурсы, которые помогают поддерживать и направлять деятельность до ее завершения; в тоже время, при отсутствии внутренней мотивации, учителя вполне могут продолжать онлайн – обучение только на основе внешней мотивации (страх потерять работу, стигматизация - не справились с выполнением задач). Был сделан вывод, что профессиональный стресс оказывает смешанное влияние на мотивацию педагогов: отрицательное – на внутреннюю мотивацию и положительное – на внешнюю.

При этом проявления внутренней мотивации зави-

При этом проявления внутренней мотивации зави-

сит от представлений педагогов о самоэффективности, т.е. учителя, считающие себя эффективными, способными справиться с поставленными задачами, находят психологические ресурсы для формирования механизмов адаптации и продолжения работы. Если же педагог не воспринимает себя как обладающего самоэффективностью, то столкнувшись с трудностями, может отказаться продолжать онлайн – обучение. Ученые пришли к выводу, что стресс и выгорание зависят не только от внешних условий, но и от личностных стратегий совладающего поведения, если у педагога сформированы копинг-стратегии, то стресс может быть успешно преодолен

В рамках второго направления изучения МППД были получены результаты международных исследований, свидетельствующие о взаимосвязи мотивации педагогов с результатами обучения учащихся (Ololube, Agezo, Dolton, Marcenaro-Gutierrez, Akman и др.). Исследования в 39 странах, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЕСР), показали, что в тех странах, где была выявлена низкая мотивация учителей, учащиеся школ имеют низкую успеваемость и плохие результаты обучения [26]. Также была выявлена взаимосвязь между мотивацией педагогов и стилями обучения, проявляющаяся в том, что автономная мотивация обучающихся связана с продуктивными (ориентированными на ученика) стилями обучения, в то время как контролируемая профессиональная мотивация обеспечивает репродуктивные (ориентированные на учителя) стили обучения. Когда учителя поддерживают автономию учащихся и меньше их контролируют, то учащиеся демонстрируют более высокий интерес к обучению, более высокий уровень внутренней мотивации и самоопределения [17].

В рамках третьего направления исследований (взаимосвязь мотивация педагогов и мотивации обучающихся) выводы сделаны на основе результатов многочисленных исследований, проводившихся в разные годы [18].

Основной вывод заключается в признании релевантности мотивации педагога мотивации обучающихся. Результаты исследований показали, что взаимосвязь мотивации педагога с мотивацией обучающихся проявляется опосредовано, через интерес педагога к предмету преподавания, его глубокое изучение, включая методику преподавания; самоэффективность педагога (уверенность в своих профессиональных навыках и способностях справиться с выполнением поставленных задач); ориентацию педагога на достижение целей мастерства (стремление к самосовершенствованию в профессиональной деятельности). Каждый из компонентов мотивации педагога положительно взаимосвязан с его преподавательской деятельностью, которая стимулирует развитие учебной мотивации учащихся. Исходя из

полученных результатов, был сделан вывод о том, что профессиональная мотивация педагога является существенной предпосылкой учебной мотивации обучающихся.

В рамках четвертого направления (изучение мотивации педагогов в аспекте преподаваемых дисциплин) были проведены исследования мотивации педагогов, преподающих различные дисциплины (физическое воспитание, иностранные языки, математика, музыка, информатика, технология, профессионально-технические дисциплины и др.) В этих исследованиях были выявлены в основном мотивирующие и демотивирующие педагогов факторы. Результаты не показали специфических особенностей мотивации педагога в зависимости от преподаваемой дисциплины, в качестве демотивирующих факторов педагоги называли: отношение студентов, давление со стороны руководства, большую загруженность, недостаточную оплату, стресс, эмоциональное истощение. В качестве мотивирующих факторов: интерес к предмету, удовлетворение от преподавания, хорошее отношение обучающихся, уважение со стороны администрации. Как и в других исследованиях были выявлены: взаимосвязь мотивации педагогов с удовлетворенностью работой, карьерным ростом, корреляция с мотивацией учащихся, подтверждена положительная взаимосвязь между автономной мотивацией педагога и стилем обучения (ориентированным на учащихся, или репродуктивным).

Поэтому полученные результаты стали дополнительными к уже имеющимся в других исследованиях. Однако считается, что взаимосвязь между характеристиками конкретной дисциплины и мотивацией педагога может представлять значительную уникальность в аспекте контекстных факторов, определяющих мотивацию, которая, в свою очередь, влияет как на преподавание, так и на результаты обучения [17].

Пятое направление исследований (диагностические инструменты оценки мотивации педагогов) базируется на мнении ученых о том, что профессиональная мотивация педагогов является сложной конструкцией, ее легче измерить, чем понять, поскольку мотивация не наблюдается напрямую, а вытекает из поведенческих проявлений педагога (вербализация, выбор задач, ориентация на цель деятельности и др.). Поэтому большое значение имеет диагностический инструментарий, используемый для оценки профессиональной мотивации педагогов. Ученые отмечают, что во многих исследованиях применяется метод поперечных срезов, а для изучения взаимосвязи между мотивацией педагогов и рядом переменных используются количественные методы в виде стандартизированных вопросников, анкет самоотчета и т.п. При этом данные часто собираются однократно и не дают представлений об изменениях в уровне мотивации.

вазии педагогов с течением времени. Преобладающая традиция изучения мотивирующих и демотивирующих педагогов факторов в основном сосредоточена на ряде влияющих факторов, в то время как дальнейшее углубленное изучение связей между различными переменными игнорируется [18].

По мнению ученых необходимо расширить методы исследования за пределы числовых значений, например, посредством включения методов наблюдения за деятельностью педагогов, интервью, проведения лонгитюдных исследований для изучения форм наблюдаемых взаимосвязей и траекторий их изменения; подбора диагностического инструментария, способствующего выявлению причинно-следственных связей и формулированию объясняющих выводов, например: как автономная мотивация учителя позволяет поддерживать автономию учащихся в обучении, или как вариативность поведения учителей в классе влияет на автономную мотивацию учащихся.

Учеными подчеркивается необходимость в проведении исследований в рамках обогащенных теорий мотивации с целью получения более убедительных доказательств о положительных взаимосвязях мотивации педагогов с другими факторами, например: с мотивацией учащихся, созданием в классах психологического климата, способствующего развитию внимания учащихся и их вовлеченности в процесс обучения и др.

Заключение

Сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта изучения проблемы мотивации профессиональной педагогической деятельности (МППД) позволил заключить, что отечественными и зарубежными учеными на различных методологических основаниях проведено большое количество исследований, накоплен, проанализирован и обобщен богатый теоретический и эмпирический материал, интерпретированы полученные результаты:

- в отечественных исследованиях МППД определяется как сложное интегральное, системное, динамическое, личностное образование, имеющее многоуровневую иерархическую структуру, являющееся системообразующим компонентом в психологической структуре педагогической деятельности;
- изучение МППД базируется на фундаментальных методологических подходах (деятельностный, системный, системогенетический, метасистемный и др.), на концепции деятельностного происхождения мотивационной сферы, в соответствии с которой исследование МППД проводится в тесной связи с характерными особенностями профессиональной деятельности;

- обоснована значимость МППД для профессионального становления и роста педагогов, формирования их идентичности, достижения ими положительных результатов педагогической деятельности, успешность которой во многом зависит от силы проявления смыслообразующих мотивов;
- доказано, что изучение МППД должно осуществляться лично-опосредовано, во взаимосвязи влияний на личность педагога внешних (социальных, экономических, профессиональных) и внутренних (психических, психофизиологических) факторов;
- установлено, что МППД преобразуется на протяжении всего периода работы педагога в профессии, на разных этапах профессионального развития происходит изменение структуры, содержания и иерархии профессиональной мотивации;
- под влиянием конструктивной мотивационной направленности, основу которой составляет саморазвитие и самореализация педагога в профессиональной деятельности, МППД становится интегральным образованием, интериоризированным в мотивационную сферу личности и вызывающим изменение в ней на уровне личностных качеств и свойств в целом, способствующим достижению педагогом высокого уровня профессионализма и позитивных результатов педагогической деятельности;
- в зарубежных исследованиях мотивация педагогов определяется как целостный многомерный психологический конструкт, связанный с рядом сложных когнитивных процессов, исследуемый в рамках общих социально-когнитивных теорий мотивации (теория достижения цели, теория ожидаемой ценности, теория самодетерминации);
- мотивация признана важным компонентом профессиональной педагогической деятельности, обеспечивающим ее эффективность и тесно связанным с рядом переменных в образовании, таких как: реформирование и качество образования, мотивация учащихся, практика преподавания, психологическая удовлетворенность и благополучие педагогов, их вовлеченность в процесс обучения и др.;
- результаты эмпирических исследований свидетельствуют о положительной корреляции мотивации педагогов с более высокой мотивацией обучающихся, их поведением в классе и успеваемостью, с эффективными методами преподавания, продуктивными (ориентированным на учащихся) стилями обучения, удовлетворенностью работой, карьерным ростом, профессиональной идентичностью педагогов;

— для исследования мотивации педагогов учеными отмечается необходимость использования теории мотивации высокого уровня обобщения, приоритет отдавать лонгитюдным исследованиям с включением дополнительных диагностических методов, позволяющих выявить изменения в уровне мотивации педагогов с течением времени под влиянием различных контекстных факторов.

Таким образом, результаты зарубежных и отечественных исследований свидетельствуют об определяющей роли мотивации педагогов в обеспечении эффективности педагогической деятельности. В качестве внешних факторов-мотиваторов, способствующих по-

вышению мотивации педагогов, в разных странах определены: конкурентоспособные зарплаты, общественный статус педагогической профессии, удовлетворение от преподавания, хорошие взаимоотношения с коллегами и с администрацией образовательных организаций, благоприятный психологический климат в коллективе, возможность профессионального роста. В качестве демотивирующих факторов: недостаточная оплата за труд, низкая престижность (общественный статус) профессии, низкий уровень учебной мотивации учащихся и связанное с ним деструктивное поведение в классе, большая загруженность документацией, нервно-психические перегрузки, давление со стороны руководства, отсутствие помощи и поддержки коллег.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахтырский А.А. Мотивационные смыслы педагогических работников сиротских учреждений / А.А. Ахтырский // Социология и право. 2020. – Т 49. № 3. – С. 48-57.
2. Ахтырский А.А. Тюмасева Н.В. Особенности трудовой мотивации педагогических работников / А.А. Ахтырский, Н.В. Тюмасева // Социология и право. – 2020. – Т.48. – №2 – С.51-61.
3. Баришовец Е.М. Мотивация педагогов как показатель эффективного управления в образовательном комплексе//Государственное управление. Электронный вестник. - 2018. - Вып. 70. - С. 360-379.
4. Воробьева М.А. особенности трудовой мотивации сотрудников образовательных организаций/М.А. Воробьева, М.А. Дворникова, Е.С. Журавлева, К.В. Терещенко//Педагогическое образование в России. - 2018.- №5.- С.74-80.
5. Горбушина А.В., Корчагина Г.И. Закономерности изменения мотивации профессиональной деятельности педагогов//Психология. Журнал ВШЭ. 2020. Т. 17. № 4. С.696-718.
6. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // Психологическая наука и образование. 2021.- Том 26.- № 1.- С. 51—65.
7. Карпов А.В., Карпова Е.В. Методологические основы психологии образовательной деятельности: монография в 3 т. Т.1: Метасистемный подход/ А.В. Карпов, Е.В. Карпова. Ярославль: ЯрГУ, 2018. - 740с.
8. Ключева Н.К. Ценностно-рефлексивный подход к психологическому обеспечению деятельности педагога//Психология обучения. 2001.- № 5. - С. 1-14.
9. Львова С.В. Профессиональная мотивация педагогов общеобразовательного учреждения//Системная психология и социология. 2015. – Т. 15. - № 3. - С. 54-62.
10. Петрова Т.И. Исследование мотивации труда педагогических работников профессиональной образовательной организации//Инновационное развитие профессионального образования. 2015. – С. 73-76.
11. Сергиенко А.Ю. Компаративный анализ профессиональных стандартов педагога в России и за рубежом// Человек и образование. 2018. – Т.57.- № 4.- С. 184-191.
12. Akman Y. The Investigation of The Relationships Between Organisational Justice, Work Motivation and Teacher Performance// Cukurova University Faculty of Education Journal, 2018, Vol 47, No 1, P.164-18.
13. Bergmark U, Lundström S., Manderstedt L., Palo A. Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice//European Journal of Teacher Education, 2018, Vol 41, No 3, P.266-281.
14. Balyer A., Cızcan K. Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons// International Education Studies , 2014, Vol 7, No 5, P. 104—115.
15. Boljat I. Motivation for work and burnout of teachers of Informatics, Technical Culture and vocational subjects//Polytechnica:Journal of Technology Education, 2020, Vol 3, No 2, P. 7-18.
16. Dvir N., Schatz-Oppenheimer O. Novice teachers in a changing reality// European Journal of Teacher Education, 2020, Vol 43, No 4, P.639-656.
17. Han J., Yin H., Boylan M. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers // Cogent Education. 2016, Vol 1. P.1-18.
18. Kalyar M., Ahmad B., Kalyar H. Does Teacher Motivation Lead to Student Motivation? The Mediating Role of Teaching Behavior. Educational Studies 2018. Vol 3, P.91-119.
19. Panisoara I, Lazar I, Panisoara G., Chirca R. Motivation and Continuance Intention towards Online Instruction among Teachers during the COVID-19 Pandemic: The Mediating Effect of Burnout and Technostress// International Journal of Environmental Research and Public Health, 2020, Vol 17, No 21, P.1-29.
20. Pop M., Turner J. To Be or Not to Be . . . a Teacher? Exploring Levels of Commitment Related to Perceptions of Teaching among Students Enrolled in A1 Teacher Education Program// Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2009, Vol 15. No 6, P. 683—700.
21. Putra R., Renaldo N. Improvement of teacher satisfaction and teacher performance through commitment, culture organization, motivation, and leadership style of

- teachers in senior high school teachers in rokan hilir district//Jurnal Ilmiah Manajemen. 2020, Vol 8, No 1, P.125-139.
22. Qin L. Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis// Educational Research for Policy and Practice, 2021, No 20. P.1-28.
23. Salifu I., Agbenyega J. S. Teacher motivation and identity formation: Issues affecting professional practice// MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices May 2013, Vol. 3, No1, P. 58-74.
24. Simui F. Unearthing Motives that Propel Pre-service Teachers Venture into Special Education Career at the University of Zambia//American Journal of Educational Research, 2020, Vol 8, No 9, P.718-726.
25. Sugino T. Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context// Procedia -social and behavioral sciences, 2010, Vol 3, No 8, P.216–226.
26. Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. 2005. 13p.
27. Truman C., Celik S. Development of High School Students' Attitude Scale towards Teaching Profession and Students' Attitudes and Professional Values towards Teaching Profession Marmara// Journal of Educational Sciences. 2021, Vol 53, P. 47-68.

© Каитов Александр Пилялович (kaitovar@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TEACHING TEXTS FOR DISTANCE EDUCATION

Yu. Kalugin
A. Prokhorov

Summary: The article defines the concept of educational text, which is used in distance and correspondence education. The composition of the educational text is revealed in the form of functional-logical components: the main text, context and subtext, their definitions are given. It contains a brief description of the essence of auxiliary functional-logical units: hypertext and multimedia text. Some conditions (principles) for the formation of all these units are given.

Keywords: educational text, main text, context, subtext, hypertext, multimedia text.

Калугин Юрий Евгеньевич

К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)»

prokhorovav@susu.ru

Прохоров Александр Владимирович

К.т.н., доцент, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)»

prokhorovav@susu.ru

Аннотация: В статье определяется понятие учебного текста, который используется при дистанционном и заочном образовании. Раскрывается состав учебного текста в виде функционально-логические составляющих: основного текста, контекста и подтекста, даются их определения. Содержится краткое описание сути вспомогательных функционально-логических единиц: гипертекста и мультимедиа текста. Даются некоторые условия (принципы) формирования всех этих единиц.

Ключевые слова: учебный текст, основной текст, контекст, подтекст, гипертекст, мультимедиа текст.

Человек получает информацию о внешней среде через органы чувств: зрение, слух, вкус, запах, ощущения прикосновения и температуры. При дистанционном образовании студент получает учебный текст в виде аудио- видео, или печатного (письменного) текста. Для остальных тактильных органов чувств пока отсутствуют общие технические возможности дальнейшей передачи информации. Таким образом, первичная передача учебных текстов осуществляется в виде аудио-видео или печатной информации. Впрочем, печатная – это информация, которая воспринимается глазами.

Основой обучения с использованием дистанционных технологий в образования являются видеозаписи и учебные тексты.

В общем целом, текстом является все, что несет информацию. Следовательно, **учебный текст** (УТ) несет учебную информацию, предназначенную для передачи и последующего усвоения ее студентом. При этом учебные тексты имеют свои особенности. Считается, что для успешного освоения любого материала следует подавать его некоторыми частями. Поэтому учебные тексты конструируют так, чтобы информация поступала отдельными блоками. Для этого учебный текст разбивают на отдельные темы, которые информируют учащегося о каком-то сложном явлении, совокупности характеристик или свойств, законе или законах и т.д. Тема, как правило, достаточно объемна и содержит значительное количество нового материала. Это приводит к тому, что тема, в свою очередь, подразделяется на отдельные

параграфы. Каждый параграф еще более сужает объем свойств рассматриваемого объекта, которые в свою очередь раскрывают смысл отдельных сторон явления, закона, совокупности характеристик, смысл той или иной характеристики, формулировку закона, одну сторону явления и др. Таким образом, параграф как структурная единица является первичным звеном УТ. Объем самого параграфа диктуется спецификой предмета и рабочей программой дисциплины.

В свою очередь, параграф следует рассматривать как совокупность функционально-логических составляющих: основного текста, контекста и подтекста. Каждое из этих терминов имеет множество дефиниций, мы в данном случае скомпилируем из них удобные для описания составляющих.

Основной текст (ОТ) параграфа – это часть учебного текста, представляющая совокупность основных обобщенных мыслей, это то, ради чего и создавался параграф. Представляет собой формулировку закона, описание характеристики и др., в общем – это квинтэссенция параграфа, наиболее важный элемент, подлежащий обязательному усвоению учащимися. Именно элементы ОТ в сжатой интегрированной форме составляют содержание компетенций.

Контекст (КТ) – это часть учебного текста, которая сопровождает основной, поясняет, объясняет, раскрывает суть основного текста с использованием других слов, формул, дополнительных фактов, обозначений и

др. Сюда же относятся тестовые ссылки, сноски. В целом КТ облегчает понимание всего ОТ или отдельных его составляющих, и указывает или содержит связь с другими текстами. Контекст оперирует суждениями, понятиями и необходим для полноты и удобства восприятия и формирования матрицы смысла основного текста.

Подтекст (ПТ) – это текст, который помогает объяснить смысл различных элементов ОТ и КТ. Основу его составляет информация «по умолчанию». Кроме того, в подтекст следует включить заголовки, отсылки к предыдущему материалу, замечания, намекающие на определенную информацию. По существу, ПТ присутствует, но, в основном, вне текста, исключая заголовок, и является его информационным расширением, служащим для понимания отдельных сторон КТ и ПТ.

В последнее время в нашей лексике появились такие понятия как гипертекст и мультимедиа текст.

Гипертекст (англ. *hypertext*) (ГТ) – термин, обозначающий систему из текстовых страниц, имеющих перекрёстные ссылки, составленные как по вертикали, так и по горизонтали. Примерами гипертекста являются энциклопедии, компьютерные сети, веб-сайты, в которых можно переходить с одной страницы на другую и выполнять поиск по ключевым словам. В компьютерной терминологии гипертекст – это текст, сформированный с помощью языка разметки (например, HTML) с расчётом на использование гиперссылок [1].

Мультимедиа (multimedia) (МТ) – это современная компьютерная информационная технология, позволяющая объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию (мультипликацию). Мультимедиа – это сумма технологий, позволяющих вводить, обрабатывать, хранить, передавать и отображать (выводить) такие типы данных, как текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные изображения, видео, звук, речь [2].

Значение последних двух понятий для дистанционного образования раскрыто в [3]. «Учебный гипертекст и мультимедиа текст обладают большим дидактическим потенциалом. Развивающие возможности гипертекстовой технологии обусловлены особой формой представления информации, характеризующейся нелинейностью письма и чтения, сегментацией и иерархической структурой фрагментов текста. Характерная особенность гипертекста состоит в том, что, выступая особым типом письменной коммуникации, он создает семантическую культурную сеть как в рамках замкнутой системы (книга, база знаний), так и открытой, бесконечно развивающейся «вселенной документов» ...Мультимедийность электронного учебного текста создает эмоциональный фон для восприятия информации, обеспечивает воз-

можность психического движения от конкретной предметной наглядности к ассоциативности мышления, позволяет использовать ресурсы глубинной памяти и воображения. Объединенные общей тематикой письменный текст, компьютерная графика, видеоизображение, обращенные одновременно к понятийно-логической и образно-эмоциональной структурам психики, стимулируют активизацию познавательной, ценностно-ориентационной, художественной сфер личности, что особенно важно для студентов технических специальностей, ориентированных преимущественно на рационально-логическое изучение материала».

Не отрицая приведенных черт этих текстов, тем не менее, отметим, что как гипертекст, так и мультимедиа текст являются, в основном, частью контекста, добавляя и усиливая его поясняющие свойства, тем самым способствуя построению более точной матрицы смысла.

Рассмотрим более подробно суть аспектов функционально-логических единиц текста.

ОТ учебного текста обычно формулируется кратко и емко, придерживаясь стандартов на данный вид текста, отработанных и общепризнанных. Причем обязательно нужно использовать все характерные особенности этого текста, ранее определенные, выверенные временем и практикой. Эти аспекты положены в основу принципов преемственности и адекватности, которых следует придерживаться при написании ОТ.

Основной текст линейно связан с содержанием темы и является его необходимой частью, – это одна из составляющих при формировании компетенций выпускника. ОТ желательно выделять шрифтом, подчеркиванием или курсивом.

Несмотря на то, что основной текст может содержаться в мультимедиа тексте, его обязательно нужно исполнить и в печатном виде. Это нужно делать по следующей причине. Пока не появятся гипнотексты – тексты, внедряемые непосредственно в сознание, печатные тексты являются основой интеллектуальных баз данных человека. Получая около 80% информации по видеоканалу, человек получает слепки этой информации в виде образов, которые хранятся в памяти. В зависимости от внешних условий, возникает необходимость в данной информации, и она переводится в мысль с помощью естественных преобразователей.

В связи с последним, добавим, что использование МТ позволяет создавать, возможно, более удобные образы ОТ для баз данных индивида. Даже сейчас существующие средства позволяют это делать, и отдельные энтузиасты производят определенные мультимедиа продукты. Однако, мы считаем, что этого пока недостаточно, такой

продукт нужно значительным образом увеличивать. Нужна целенаправленная работа в этом направлении, время и ресурсы.

КТ учебного текста предназначен для раскрытия сути ОТ. Если ОТ, скорее, техническое осуществление учебных предписаний, то КТ – это проявление искусства педагога, который готовит текст. Удачное раскрытие всех сторон и свойств ОТ позволяет гораздо раньше и глубже понять студенту сущность материала. Недаром среди студентов бытуют разговоры о том, что по учебнику Петрова ничего не понятно, а по учебнику Иванова все понятно. То есть, несмотря на то что оба учебника написаны профессионалами в своей области, второй обладает искусством создавать контекст, а первый – нет. Если привести сравнение, то ОТ можно сравнить с каркасом здания. Каркас есть, но жить там нельзя. Требуются стены, пол, потолок и т.д., то есть все то, что придает зданию законченный вид. Этот законченный вид и придает КТ.

Хотя КТ мы предлагаем считать проявлением искусства педагога, тем не менее, считаем, что есть определенные условия и ограничения (принципы) на содержание и объем.

Во-первых, не нужно забывать о подтексте. Материал дисциплины в вузе излагается по линейному способу подачи (что отражается в рабочих программах дисциплины РПД), поэтому каждая последующая тема зависит от предыдущих, и это следует учитывать в КТ, не увеличивая его на содержание из-за информации «по умолчанию». Таким образом, контекст должен формироваться, имея своей основой принцип опоры на предыдущий материал.

Во-вторых, количество и качество КТ должны соответствовать ОТ. Это принцип необходимости и достаточности, который нужно понимать так: если объем содержания будет мал, то он не только не окажет существенного влияния на раскрытие смысла ОТ, но и может создать затруднение, тупик. Если объем содержания КТ будет велик, то можно потерять смысл ОТ под избытком приведенной информации.

В-третьих, для КТ должен выполняться принцип единообразия. То есть, язык, формулы, понятия должны иметь во всех текстах КТ одинаковый смысл, и он должен быть одинаков с ОТ. Базис этому смыслу придает весь предыдущий материал, который сохраняет это постоянство и единообразие как основное свойство данной дисциплины (а может быть всего программного материала).

Несмотря на определенное количество формул в КТ, они не нарушают единство, если расшифровка буквенных обозначений в своей основе не меняется от формулы к формуле.

Если ОТ должен иметь, в настоящих условиях, печатное воспроизведение, то КТ имеет право широко использовать МТ и ГТ.

Обратимся к ПТ. Если продолжать сравнение со зданием, то это фундамент и грунт. В ПТ можно выделить две составляющие: материальную и интеллектуальную. Материальная заключается в наличии заголовка, отсылок, замечаний, а также предыдущих текстов, которые предваряют, поясняют, подсказывают и т.д., приближая понимание смысла отдельных частей, как КТ, так и ОТ. Естественно, что все материальные части ПТ или существуют ранее, или формируются составителем учебного текста, в соответствии со своим пониманием нужд учащегося в этой дополнительной информации, исключая заголовков. Заголовок же нами был отнесен к ПТ именно потому, что он создает мысленный вектор нацеленности на определенные знания, тем самым активизируя необходимые области сознания.

Интеллектуальную же составляющую представляет информация «по умолчанию». Согласно определению ПТ к элементам «по умолчанию» можно отнести весь предшествующий опыт человека, содержащийся в сознательном и бессознательном. Она отражает широко известные сведения в определенной области, причем эти сведения студент должен был усвоить ранее. К сожалению, в учебной действительности может оказаться так, что эта информация для данного индивида является новой или хорошо забытой. Восстановление или изучение предварительной информации студент должен заниматься сам, обращаясь к предыдущим учебным текстам или к тому, что может их заменить.

Таким образом, мы надеемся, что знание свойств функционально-логической структуры учебного текста, представляющего взаимодействие основного текста, контекста и подтекста, подсвеченного образно-эмоциональными гипертекстом и мультимедиа-текстом, позволит более строго и адекватно создавать учебный тест. Это, в свою очередь, сгенерирует более привлекательный, логически обоснованный, эмоционально окрашенный образ учебного материала, что позволит повысить вовлеченность студентов в учебный процесс, их заинтересованность и настойчивость при работе над текстом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гипертекст. – URL. – <https://ru.wikipedia.org/wiki/Гипертекст>

2. Мультимедиа текст – URL. – <https://www.sites.google.com/site/prikladnye/materialy/5-glava/1>
3. Шулер И.В. Проблема понимания электронного учебного текста студентами вуза / И.В. Шулер. – URL. – <https://research-journal.org/pedagogy/problema-ponimaniya-elektronnogo-uchebnogo-teksta-studentami-vuza/>

© Калугин Юрий Евгеньевич (prokhorovav@susu.ru), Прохоров Александр Владимирович (prokhorovav@susu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ФИТНЕС КАК СРЕДСТВО ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ 11-13 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ МИНИ-ФУТБОЛОМ

FITNESS AS A MEANS OF GENERAL PHYSICAL TRAINING OF YOUNG ATHLETES AGED 11–13 INVOLVED IN MINI-FOOTBALL

*M. Leont'ev
E. Mikhailova
E. Derevleva*

Summary: The modern system of sports training necessitates a constant search for new ways to improve the effectiveness of the training process. Therefore, the development and implementation of new technologies is a necessary condition for achieving success in sports activities. Futsal is a predominantly dynamic activity of variable intensity. This game is characterized by a combination of active actions with short periods of relative rest. The main part of the load is the work of a high-speed and high-speed-strength nature of a sufficiently large power, requiring the manifestation of a high level of general, high-speed, special endurance, coordination abilities and technical and tactical skills. The article discusses the importance of fitness in the training process as a criterion for improving the effectiveness of the team. The importance of the article is given to the definition of criteria for evaluating the characteristics of the physical fitness of a football player as a confirmation of the importance of the player's physical fitness.

Keywords: fitness, mini-football, physical training, sports education of children.

Леонтьев Максим Игоревич
Аспирант, ГАОУ ВО «Московский Городской
Педагогический Университет»
maxim.leontiev2014@yandex.ru

Михайлова Эльвира Ивановна
К.п.н., профессор, ГАОУ ВО «Московский Городской
Педагогический Университет»

Деревлева Елена Борисовна
К.п.н., доцент, ГАОУ ВО «Московский Городской
Педагогический Университет»

Аннотация: Современная система спортивной подготовки обуславливает необходимость постоянного поиска новых путей повышения эффективности учебно-тренировочного процесса, поэтому разработка и внедрение новых технологий является необходимым условием для достижения успехов в спортивной деятельности. Мини-футбол представляет собой преимущественно динамическую работу переменной интенсивности. Для данной игры характерно сочетание активных действий с кратковременными периодами относительного отдыха. Основную часть нагрузки составляет работа скоростного и скоростно-силового характера достаточно большой мощности, требующая проявления высокого уровня общей, скоростной, специальной выносливости, координационных способностей и технико-тактического мастерства. В статье рассматривается значение фитнеса в тренировочном процессе в качестве критерия повышения эффективности команды. Важное значение в статье уделяется определению критериев оценки характеристики физической подготовленности молодого футболиста как подтверждения важности физической подготовки игроков.

Ключевые слова: фитнес, мини-футбол, физическая подготовка, спортивное воспитание детей.

Успех в футболе сильно зависит от различных физических, технических, тактических и психологических факторов [8]. Для успешной конкурентоспособности важно развитие скорости, ловкости, силы с сочетанием аэробных и анаэробных способностей для успешной спортивной футбольной карьеры детей. Крайне важно, чтобы во время футбольных тренировок учитывались требования к положению отдельных игроков в отношении выполнения тактических задач, таких как тандемная защита, атакующие заходы за линию защиты и высокий прессинг. Игрокам требуются определенные навыки и серьезная физическая подготовка, чтобы эффективно выполнять эти задачи.

Полузащитники имеют более высокие показатели аэробной выносливости, чем центральные защитники и нападающие. Кроме того, полузащитники имеют лучшую

физическую подготовку, чем нападающие. Согласно исследованию, проведенному в хорватском Университете Спилита полузащитники продемонстрировали наибольшие показатели в спринтерских способностях по сравнению с другими игроками, занимающими другие позиции на поле [1]. Лучшие показатели можно объяснить тем, что полузащитники значительно меньше занимаются ходьбой и малоинтенсивным бегом, но больше всего времени проводят в беге и беге на короткие дистанции [3]. Полузащитники также имеют более высокий уровень максимального потребления кислорода и бегают на большие расстояния по сравнению с другими игроками. Исследование продемонстрировало, что возраст, морфология и физическая подготовка являются важными параметрами футбольных результатов у футболистов мини-футбола, а также подтвердило, что игровая позиция решающим образом диктует рабочие нагрузки

и интенсивность движений во время матчей. Обращая внимание на то, как параметры физической подготовки различаются в зависимости от различных игровых позиций в мини-футболе, грамотное планирование ежедневных тренировок может оказать глубокое влияние на будущие результаты юных футболистов. Поэтому сбор и измерение большого объема данных (позиционных, физиологических, психологических, условий окружающей среды и т.д.) в режиме реального времени и их сжатие в меньший набор переменных, предоставляющих тренерам объективную информацию, которая облегчает, в какой-то степени прогнозирование результатов деятельности является полезным в этой конкретной области.

Ниже представлены критерии оценки характеристик физической подготовленности футболиста [1]:

1. Линейный спринтерский бег.

В тесте на спринтерскую скорость игроки пробегают дистанцию 10 м. Для оценки максимальной скорости корректно использовать бег на 20 м и прыжок после 30-метрового разбега.

2. Ловкость.

Для оценки ловкости используется тест, включающий фазы разгона и торможения бега с поворотом на 180° на ведущей или не ведущей ноге. Для проведения этого теста используются конусы высотой 35 см и диаметром 7 см. Игрок встает у среднего конуса и стартует, самостоятельно нажав переключатель, добежав до другого конуса он нажимает на выключатель, а затем бежит обратно к исходному конусу.

Важно отметить, что показатели в линейном беговом спринте на 5 м, 10 м и спринте на 20 м измеряются с помощью фотоэлементов.

3. Способность к повторному спринту.

Физиологические реакции на прерывистую физическую нагрузку оцениваются с помощью теста, главные показатели которого зависят от способности восстанавливаться после периода работы с изменением направления скоростных способностей. Результативность зависит от продолжительности повторений, продолжительности отдыха и количества повторений, выполненных за рабочую сессию. Целью игрока является выполнение повторных спринтов (8 раз) со сменой направления на правую и левую стороны. В конце каждого забега игрок возвращается и снова бежит из исходной позиции. Каждый подход начинается после 30-секундного интервала. Общее время теста составляет 4 мин. Производительность оценивается как среднее значение всех 8 повторных подходов.

4. Аэробная мощность.

Для проверки максимальной аэробной способности используется тест прерывистого восстановления. Этот полевой тест ориентирован на оценку беговой дистанции и аэробных возможностей молодых футболистов. Тест состоит из повторяющихся отрезков 2 × 20 м, когда игроки бегают вперед и назад в ответ на звуковые сигналы. Каждый игрок тестируется в своей зоне шириной 2 м, длиной 20 м и 5 м для активного восстановления. Общее время тестирования составляет не более 20 мин. После прохождения 2×20 м у игроков есть 10 секунд активного восстановления, которое состоит из ходьбы или бега трусцой 2×5 м. Если игроку дважды не удалось добраться до линии за заданный промежуток времени, испытание останавливается, и общее расстояние записывается.

5. Статистический анализ.

Для статистической обработки данных используется описательная статистика. Измерения и показатели изменчивости выражаются как среднее значение и стандартное отклонение, соответственно. Параметрические процедуры определяются после проверки нормальности распределения данных с помощью критерия Шапиро-Уилка. Различия в наблюдаемых зависимых переменных между группами оцениваются с использованием многомерного дисперсионного анализа.

Таким образом, многомерный дисперсионный анализ позволяет выявить достоверные различия наблюдаемых параметров в зависимости от игровой позиции футболистов. Результаты показывают влияние игровой позиции на результативность. Что говорит о том, что постоянная двигательная активность в виде фитнеса увеличивает у молодых футболистов результативность игры.

Исходя из того, что цель данного исследования заключается в изучении различий в характеристиках физической подготовленности молодых футболистов, линейная скорость является решающим фактором для забивания голов [2].

Ловкость коррелирует с тренируемыми физическими качествами, такими как сила, мощность и техника. Во время матчей игроки, независимо от их игровой позиции, развивают скорость бега со скоростью выше 15 км ч на 28% дистанции 10–12 км.

Что касается интенсивности, то ежедневное занятие игроков фитнесом повышает переносимость высокоинтенсивного бега. Способность и уровень быстрых повторных спринтерских результатов во время матчей являются двумя наиболее важными факторами, определяющими достаточную физическую подготовку игроков.

Физиологические реакции на прерывистую физическую нагрузку напрямую влияют на выносливость спортсменов.

Фитнес-тесты в сочетании с физиологическими данными следует использовать для мониторинга результатов физической подготовки и управления режимом тренировок [4].

По мере того, как требования к эффективности игры футболиста возрастают с возрастом, все большее значение приобретает целенаправленное развитие навыков и силы. Модель и стратегия физической подготовки должны быть максимально конкретными. Это означает, что, например, спринтерская способность не должна тренироваться только бегом на короткие дистанции, а должна проводиться для конкретной игровой позиции в условиях, максимально приближенных к реальным игровым обстоятельствам. Измерение физической работоспособности может быть полезным для прогнозирования дальнейших успехов в футболе молодых спортсменов 11-13 лет [7].

Помимо связи между физической работоспособностью и успешным развитием футбольной карьеры, на-

стоящее исследование может служить определением оптимального окна различных режимов тренировок в зависимости от игровых позиций спортсменов. Представленные критерии оценки характеристик физической подготовленности футболиста позволяют построить эффективную тренировочную тактику, основанную на этапах физического созревания / развития в футбольных игровых позициях [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что системное занятие фитнесом позволяют молодым футболистам продемонстрировать достоверно большие показатели, чем при обычных тренировках. Подтверждением тому является тот факт, что полузащитники (т.к. у них физическая активность выше чем у других игроков) в процессе сдачи нормативов демонстрируют результаты лучше, чем у других игроков [9].

Поэтому задача футбольных тренеров, состоит в том, чтобы поддерживать всех игроков в одинаковой физической форме вне зависимости от их позиции в игре. В этой связи, необходимо пересмотреть «традиционные» полевые тесты, которые имеют низкую чувствительность, чтобы выявлять различия в физической подготовке игроков с точки зрения их полевой позиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Krespi M., Sporis G., Popovic S. Exponential versus linear tapering in junior elite soccer players: Effects on physical match performance according to playing positions. *Monten. J. Sports Sci. Med.* 2019, p. 8.
2. Алиев Э.Г. Мини-футбол (футзал): учебник / Э.Г. Алиев, С.Н. Андреев, В.П. Губа. – М.: Советский спорт, 2020. – 554 с.
3. Бондаренко А.В., Бондаренко Г.В. Влияние занятия спортивным туризмом на развитие личности // *Экономические и гуманитарные исследования регионов.* - 2015. - № 6. С. 99-101.
4. Методика применения фитнеса в тренировки спортсменов / Н.С. Севастьянов // *Новое время*, М.: 2020. – 650 с.
5. Дубровина И.В. Идеи Л.С. Выгоского о содержании детской практической психологии // *Электронный журнал «Психологическая наука и образование»*, 2019, №3. — С 254-263
6. Денисов Р.А. Подготовка молодежи к военной службе [Текст]: учеб. - метод. пособие / Р.А. Денисов, С.В. Михайлова; АГПИ им. А.П. Гайдара. – Саров: СГТ, 2021. – 161 с.
7. Кабиров А.Р. Физкультурно-спортивный сектор экономики с позиций инновационного развития экономики // *Евразийский юридический журнал.* 2019. № 2 (129). - С. 452-453.
8. Копотева А.В., Шилов В.В. Свободное время как важнейший параметр качества жизни: по результатам социологического опроса // *Дискуссия.* – 2019. № 3 (94). – С. 6-16.
9. Лапшин О.Б. Учим играть в футбол. Планы уроков. — М.: Человек, 2018. – 256 с.

© Леонтьев Максим Игоревич (maxim.leontiev2014@yandex.ru), Михайлова Эльвира Ивановна, Деревлева Елена Борисовна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЛЕКСА ДЫХАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПЛАВАТЕЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У СТУДЕНТОВ

Маркова Ольга Александровна

старший преподаватель, Московский Государственный
Технический Университет им. Н.Э. Баумана
markovaoa75@mail.ru

Цыганенко Олеся Сергеевна

старший преподаватель, Московский Государственный
Технический Университет им. Н.Э. Баумана
ustimenko-o@mail.ru

Величко Татьяна Ивановна

К.б.н., доцент, Московский Государственный Технический
Университет им. Н.Э. Баумана
tivelichko@mail.ru

THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF A COMPLEX OF BREATHING EXERCISES IN THE PROCESS OF DEVELOPING SWIMMING ENDURANCE IN STUDENTS

**O. Markova
O. Tsyganenko
T. Velichko**

Summary: This article discusses the results of the pedagogical process of physical education in higher education. An assessment of the effectiveness of swimming lessons with first-year students of general physical fitness training groups (OFP) was carried out. A set of breathing exercises aimed at developing swimming endurance among students has been developed and tested in specific conditions. The results of a study on the use of a complex of breathing exercises, its effectiveness and compatibility with the training programs of physical education classes are presented. According to the data of the experiment, the analysis of the dynamics of indicators of physical fitness of students engaged in OFP groups is presented. The assessment of swimming endurance and working capacity of students during the period of approbation of the complex of breathing exercises is given. It is revealed that the variety of breathing exercises allows to expand the reserve and functional capabilities of students. This technique has been successfully introduced into the physical education curriculum at Bauman Moscow State Technical University as a method of increasing swimming endurance among students. These studies should be taken into account for the implementation of the program of professionally applied physical training of students of technical universities.

Keywords: first-year students, swimming, breathing exercises, swimming endurance, bilateral breathing, the effectiveness of training sessions.

Аннотация: В данной статье рассматриваются результаты педагогического процесса физического воспитания в высшей школе. Проведена оценка эффективности учебных занятий по плаванию со студентами первого курса учебных групп общей физической подготовленности (ОФП). Разработан и апробирован в конкретных условиях комплекс дыхательных упражнений, направленный на развитие плавательной выносливости у студентов. Представлены результаты исследования по использованию комплекса дыхательных упражнений, его эффективности и совместимости с тренировочными программами занятий по физической культуре. По данным эксперимента представлен анализ динамики показателей физической подготовленности студентов, занимающихся в группах ОФП. Дана оценка плавательной выносливости и работоспособности студентов за период апробации комплекса дыхательных упражнений. Выявлено, что разнообразие дыхательных упражнений позволяет расширить резервные и функциональные возможности студентов. Данная методика успешно внедрена в учебную программу по физическому воспитанию в МГТУ им Н.Э. Баумана, как метод повышения плавательной выносливости у студентов. Данные исследования необходимо учитывать для реализации программы профессионально-прикладной физической подготовки студентов технических ВУЗов.

Ключевые слова: студенты первого курса, плавание, дыхательные упражнения, плавательная выносливость, билатеральное дыхание, эффективность учебно-тренировочных занятий.

ВВЕДЕНИЕ

Из опыта врачебной практики и наблюдений Зинатулина С.Н. в области спортивной медицины, систематические специальные тренировки дыхания позволяют значительно повысить эффективность и экономичность функции внешнего дыхания и при этом увеличить, сделать более стабильным физиологические резервы и адаптационные способности организма [1].

Известно, что физические упражнения предъявляют повышенные требования к респираторной системе

организма, развитие которой под влиянием аэробных нагрузок происходит заметно медленнее, чем сердечно-сосудистой и скелетно-мышечной. Исключение составляет только плавание, специфика которого обеспечивает повышенное гидростатическое давление в сочетании с облегчением перфузии, расширением объема грудной клетки ввиду лежачего положения и необходимостью строго контролировать процессы вдоха и выдоха [2].

Следует отметить, однако, что самым эффективным средством, укрепляющим дыхательный аппарат, являются дыхательные упражнения, которые нужно выполнять

во время мышечной деятельности. Выполнение их в покое нецелесообразно, так как при усиленном дыхании снижается концентрация углекислого газа в крови, от чего сужаются сосуды головного мозга, а от этого, в свою очередь, снижается кровоток в мозге до 40-60% по сравнению с нормальными условиями [4,5].

Именно поэтому, совершенствование программы обучения плаванию в МГТУ им Н.Э. Баумана начинается с формирования правильных дыхательных навыков, которые тесно связаны со структурой всех плавательных движений, их рациональному сочетанию с основными движениями тела. Одним из приемов дыхательных техник, примененных в нашем эксперименте, является применение в практике учебно-тренировочных занятий по плаванию комплекса упражнений на развитие билатерального дыхания (дыхание на обе стороны). Данная теория делает процесс дыхания ключевым моментом в освоении техники плавания, определяющим наиболее эффективное развитие естественным образом сбалансированных, согласованных и самое главное симметричных движения в воде.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью исследования являлся анализ результата использования комплекса специальных дыхательных упражнений на физическую подготовленность студентов первого курса МГТУ им. Н.Э. Баумана. Была выдвинута гипотеза, что введение в учебно-воспитательный процесс комплекса специальных упражнений будет способствовать совершенствованию плавательной выносливости и улучшению физического здоровья студентов.

МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В данном исследовании приняли участие студенты ($n=122$) основной и подготовительной медицинских групп 1-го курса МГТУ им. Н.Э. Баумана. Объектом исследования являлся процесс физического воспитания студентов первого курса МГТУ им. Н.Э. Баумана. Для оценки состояния студентов проведены измерения с использованием функциональных проб: для оценки внешнего дыхания пробы Штанге и Генчи, измерение объемных показателей легких (ЖЕЛ), коэффициент выносливости по формуле Кваса и для оценки уровня выносливости аэробных показателей выполнен тест Купера (плавание без остановки с учетом метража) [3,6]. Результаты фиксировались в начале и в конце семестра. Экспериментальные данные обрабатывались методами математической статистики.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Основным направлением в разработанном комплексе дыхательных упражнений следует считать формиро-

вание экономичного типа дыхания с достаточно высокой устойчивостью к гипоксии и гиперкапнии. Наиболее важным приемом дыхательных техник, примененных в нашем эксперименте, является применение комплекса упражнений на развитие билатерального дыхания (дыхание на обе стороны). Полученные результаты в ходе исследования подтвердили функциональные пробы.

Заметные изменения произошли при измерении объемных показателей легких. По нашим данным ЖЕЛ в начале семестра составляла (3680 ± 112 мл), в конце семестра (5170 ± 102 мл). Улучшение функциональных показателей свидетельствует о расширении возможностей дыхательной и сердечно-сосудистой систем у студентов, после использования экспериментального комплекса дыхательных упражнений.

Пробы Штанге и Генчи являются моделью физиологической гипоксии, которые при всей своей простоте позволяют достоверно оценивать динамику функционального состояния студентов во время учебно-тренировочного процесса и устойчивости к гиперкапнии. Анализируя показатели гипоксической устойчивости до начала эксперимента, проведено сравнение результатов, как на суше, так и в воде. Средние показатели пробы Штанге на суше в начале семестра ($35,0 \pm 1,3$ сек) существенно отличались от этой пробы в воде ($25,0 \pm 1,2$ сек), и имеют явно «неудовлетворительную» оценку состояния степени адаптации дыхательной и сердечно-сосудистой систем к гипоксии. Полученные данные с помощью пробы Генчи, также свидетельствуют о «неудовлетворительной» устойчивости организма к недостатку кислорода: ($15,0 \pm 1,5$ сек) на суше и ($10,0 \pm 1,5$ сек) в воде. Возможно, что низкий уровень показателей пробы в воде получен в результате психологической боязни. Также, существенное значение при выполнении проб имеют волевые качества студентов. В любом случае, полученные данные свидетельствуют о недостаточности функциональных резервов кардиореспираторной системы, что неблагоприятно сказывается на переносимости студентов физических нагрузок.

После апробации комплекса дыхательных упражнений в течение семестра, проведены повторные измерения гипоксической устойчивости, которые имеют явный прогресс. Так, например, показатели функциональных проб Штанге и Генчи увеличились на 25,8%, и 42,7% соответственно. Причем, результаты проб внешнего дыхания на суше и в воде почти сравнялись, свидетельствуя о динамике функционального состояния во время учебно-тренировочного процесса, повышении общего уровня тренированности и адаптации студентов к воде.

Анализ коэффициента выносливости по формуле Кваса показал оценку «в норме» у 44,2% студентов в начале семестра и 52,5% после проведения эксперимента.

Для оценки уровня выносливости аэробных показателей студентов в начале и конце семестра проводился 12-минутный тест Купера. Анализ полученных данных получился неоднозначным и свидетельствует об очень низком уровне физической подготовленности студентов в начале семестра. Так, например, среднее значение результатов в плавании оценивалось, как «плохая подготовленность». На «отлично» и «хорошо» смогли выполнить только – 4,5% студентов, «удовлетворительно» – 31,8%, самое высокое значения в показателях «плохо» – 46,5%. Оценку «очень плохо» имеют – 27,2% студентов. Вполне вероятно, что низкий уровень показателей пробы получен в результате низкой плавательной подготовленности студентов, так как в группах есть студенты не умеющие плавать. Так или иначе, но в основе теста Купера лежат физические нагрузки, предъявляющие достаточные требования к сердечно-сосудистой системе, поэтому можно говорить об ослабленной, малотренированной сердечно-сосудистой системе студентов, подверженную возникновению различных патологий.

При повторной сдаче теста в конце семестра в данном показателе наблюдается положительная динамика уровней физической подготовленности. В оценке уровня на «хорошо» и «отлично» наблюдается увеличение до 10 %. Соответственно, показатель на «удовлетворительно» повысился – с 31,8 до 58 %, а показатель «плохая подготовленность» – снизился с 46,5 до 22%, «очень

плохая» физическая подготовленность – с 17,2 до 10 %. Таким образом, результаты тестирования довольно точно характеризуют развитие плавательной выносливости в течение всего периода эксперимента. В ходе исследования была выявлена положительная динамика уровня физической подготовленности, что связано с повышением уровня плавательной тренированности и совершенствования техники плавания.

ВЫВОДЫ

В ходе эксперимента нами установлено, что подобранный нами комплекс дыхательных упражнений, оказывает направленное воздействие на дыхательный аппарат и таким образом увеличивает его функциональные резервы. Механизм положительного воздействия на органы дыхания и совершенствование плавательной выносливости студентов заключается в активной тренировке дыхательной мускулатуры за счет применения комплекса дыхательных упражнений, основанного на проработке билатерального дыхания.

В связи с этим возникает необходимость использования в практике учебно-тренировочных занятий по плаванию комплекса дыхательных упражнений, формирования навыков рационального и симметричного дыхания при мышечной деятельности, а также расширения функционального потенциала дыхательной системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинатулин С.Н. Как я жил без кислорода / С.Н. Зинатулин. – Новосибирск. 2003. – 135 с.
2. Лавин К.М. Плавание с регулируемой частотой дыхания улучшает производительность плавания и экономию бега / Лавин К.М., Генетт Я.А., Смолига Ж.М., Заворский Г.С. // Scand J Med Sci Sports. 2013[Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://tri.by/articles/mat-chast/kontrol-chastoty-dyhaniya-uluchshaet-rezultativnost-i-ekonomichnost-v-plavanii/> (дата обращения 12.11.2021г)
3. Лешко В.С. Методы контроля за функциональным состоянием организма студента / В.Н. Лешко, Н.В. Карпеева // Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 2006. — 20 с.
4. Михайлов В.В. Дыхание спортсмена / В.В. Михайлов. – М., 1983. – 103с.
5. Чемпалова Л.С. Формирование физиологических резервов и адаптационных способностей организма под влиянием дыхательных техник / Л.С. Чемпалова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 28 (132). — С. 994-996. — URL: <https://moluch.ru/archive/132/36861/> (дата обращения: 25.08.2021).
6. Шветский, Ф.М. Проба Штанге и Генчи - забытые рутинные показатели устойчивости нейронных сетей к гиперкапнии при адаптации к спортивным тренировкам / Ф.М. Шветский, В.И. Потиевская, А.С. Полонская, В.А. Черенкова // Эколого-физиологические проблемы адаптации: материалы XVII Всероссийского симпозиума. Рязань, 23–26 мая 2017 г. – Москва : РУДН, 2017. – 285 с.

© Маркова Ольга Александровна (markovaoa75@mail.ru), Цыганенко Олеся Сергеевна (ustimenko-o@mail.ru), Величко Татьяна Ивановна (tivelichko@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

PLAY ACTIVITIES IN TEACHING ENGLISH TO PRESCHOOLERS AND PRIMARY SCHOOLCHILDREN

*E. Mayakova
O. Tuzhilkova*

Summary: The article discusses the options for using the game in teaching preschoolers and primary schoolchildren. The relevance of the game is spelled out, examples of game classifications are given, the basic requirements for the game, and the functions of the game are described. Particular attention is paid to the organization of cognitive and developmental games for preschool children and the acquisition of play skills by children. Also, the emphasis is placed on organizing games for primary schoolchildren, which help develop interest and motivation for learning a foreign language in future.

Keywords: foreign (English) language, play activity, game, play technologies, continuity, preschoolers, primary schoolchildren, teaching English.

Маякова Елизавета Владимировна

К.п.н., доцент, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

MayakovaEV@mgpu.ru

Тужилкова Ольга Дмитриевна

ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

TuzhilkovaOD@mgpu.ru

Аннотация: В статье рассматриваются варианты использования игры при обучении дошкольников и младших школьников. Прописана актуальность игры, приведены примеры классификаций игр, основные требования к игре, а также описаны функции игры. Особое внимание авторов уделено организации познавательно-развивающих игр для детей дошкольного возраста и овладение детьми игровыми умениями. Также акцент делается на организацию игр для обучающихся начальной школы, которые помогают развить интерес и мотивацию к изучению иностранного языка в будущем.

Ключевые слова: иностранный (английский) язык, игровая деятельность, игра, игровые технологии, преемственность, дошкольники, обучающиеся начальной школы.

Изучение иностранных языков с каждым годом становится все более и более актуальным. Английский язык – самый востребованный язык в мире, а значит и самый популярный среди тех, кто хочет изучать языки.

Именно английский предусмотрен в качестве первого иностранного языка в большинстве образовательных организаций в мире и в России в том числе. Некоторые образовательные программы дошкольного уровня образования в Российской Федерации предлагают изучать английский язык с 3–4 лет, также учитывается пожелания родителей в изучении иностранного языка. В дошкольных образовательных организациях и центрах по дополнительному образованию есть английские кружки и клубы по обучению детей дошкольного возраста языку. Многие родители желают, чтобы их дети учили иностранные языки, в большинстве случаев, английский язык (хотя возрастает доля других иностранных языков, например, изучение французского, немецкого или китайского). Поэтому директора образовательных комплексов организуют и предлагают обучение по запросам родителей – главных заказчиков образовательного процесса. Ребенок, посещающий дошкольное учреждение, может проходить обучение английскому языку на бюджетной и внебюджетной основе в рамках дополнительного образования [4].

Основное, базовое образование в иностранном языку начинается со второго класса школы [12]. Если обучение языку начинается в дошкольном возрасте, например, по методикам Бонк Н.А. [13], Родиной Н.М. Протасовой Е.Ю. [10], Мещеряковой В.Н. [6], Утехиной А.Н. [11] и др., то следовало бы поддержать и продолжать обучение, обеспечивая преемственность между дошкольным и начальным уровнем образования. Как отмечает Никитенко З.Н., это необходимо для того, чтобы дети овладевали английским языком на устной основе и подготавливались к письменному, сознательному обучению во втором классе [8].

На наш взгляд нет единой методики, которая бы учитывала преемственность в обучении английскому языку между этими двумя уровнями образования. На сегодняшний день можно встретить отечественные учебно-методические комплекты (УМК) З.Н. Никитенко «Английский язык. Первые шаги», методику В.Н. Мещеряковой I love English, зарубежный УМК «Happy house 1-2» и др. [5]. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью детей выступает речевая деятельность, которая является базисом для развития познавательной деятельности и создает условия для развития игровой деятельности [3]. Обучение детей в игре всегда интересное, занимательное, познавательное и развивающие. Такое обучение несет в себе развлекательный характер, бессознательное

познание, что, в свою очередь, дает возможность психическим процессам: памяти, вниманию, воображению, восприятию, мышлению, развиваться должным образом, и влечет за собой развитие личности детей дошкольного возраста в целом.

Нужно подчеркнуть, что обучение детей дошкольного возраста английскому языку, основанное на игровых моментах, игровом обучении, игровой деятельности, с одной стороны, включает в себя систему игровых заданий и различных игр, результатом чего может стать овладение базовыми формами общения на английском языке, знакомство с языком, приобщение к культурному наследию языка. С другой стороны, игровое обучение предполагает использование игровых приемов и ситуаций общения, которые выступают в качестве средства побуждения и стимулирования ребенка к деятельности общения и познания английского языка.

Негневицкая Е.И., Никитенко З.Н. в своих работах для обучения детей младшего школьного возраста выделили основные требования, которым должны соответствовать используемые на уроках игры. Эти требования необходимо учитывать на уровне дошкольного и начального иноязычного образования: определение воображаемой ситуации общения, определение задач, применение ребенком мыслительного усилия при решении задач игры, ознакомление с правилами игры, демонстрация образца для подражания, оценивание в игре (в дошкольном возрасте от имени персонажа, в младшем школьном от имени учителя и учеников), возможность выбора действий в игре [4].

Опыт использования игр на занятиях показывает, что дети с интересом и легкостью играют в игры, способствующие развитию их творческих способностей, активности, вниманию и воображению, бессознательному запоминанию материала через игру, что приводит к его усвоению.

Обучающая игра обладает рядом функций: мотивационно-побудительная, обучающая, ориентирующая [3].

В овладении детьми дошкольного возраста английским языком важными аспектами игрового обучения выступают: связь с произвольным запоминанием и связь обучения и познания. Преобладание у детей произвольного запоминания помогает им запомнить все яркое, интересное, вызывающее эмоциональный отклик. А благодаря связи обучения и познания, ребенок растет и развивается, формируются его личностные качества. На основе вышеприведенных аспектов игрового обучения можно утверждать, что познание ребенка, его познавательный интерес и познавательная деятельность несущий развивающий характер дает нам право выделить в отдельную группу познавательно-развивающие игры,

которые определяются как вид игр, которые направлены на развитие личности в процессе речевой деятельности дошкольника при обучении иностранному языку [3].

Для детей дошкольного возраста познавательно-развивающие игры можно разделить на предметные речевые игры, подвижные речевые игры, сюжетные коммуникативные игры.

Приведем пример таких игр для детей подготовительной к школе группы.

My house (предметная речевая игра)

Задачи игры: совершенствовать умение рассказывать о своем доме, выступать перед коллективом детей, говорить громко и четко.

Ход игры: по желанию дети могут нарисовать рисунок дома своей мечты или выбрать из имеющихся картинок. Дети рассматривают рисунки. Педагог выбирает рисунок для себя и описывает его, рассказывая о комнатах, мебели, размерах и цветах, о деталях помещения, выражая свое отношение.

Примерный вариант рассказа: *This is (a picture of) my house. It is very big and cozy. This is a window, a door, a ceiling, a floor, a wall. We (I) have a living room, 2 bedrooms, a kitchen. You can see a big table (it is brown) in the kitchen. We (I) like sit together to eat or sometimes to play in board games. You also can see a bed (it is white), a table and a chair in my room. A sofa (it is brown and soft) and a TV are in the living room. You can see a blue ball, a pretty doll, a red car, a white rabbit on the sofa. I like my toys. I like my house.*

Mix Vegetables and fruits (подвижная речевая игра)

Задачи игры: развивать внимание детей, совершенствовать умение слышать и выбирать из названных продуктов овощи и фрукты, реагировать и меняться местами на названное слово.

Ход игры: дети садятся в полукруг. Выбирают себе макеты (муляжи) овощей или фруктов. Ведящего можно выбрать по считалочке. Ведущий говорит: *Tomato and potato mix*. Дети, имеющие в руках названные предметы, меняются местами. Темп игры постепенно увеличивается.

In the caf (сюжетная коммуникативная игра)

Задачи игры: совершенствовать умение вести диалог, быть вежливым, автоматизировать навык использования этикетных конструкций.

Ход игры: игра происходит почти индивидуально, выбираются два игрока: посетителя и официант. Вариант диалога:

— *Good evening. My name is Julia. I'll be your waitress tonight.*

Here is the menu.

— *Good evening.*

— *Are you ready to order?*

— *Yes, we are ready.*

— *I'll have the fish with potato.*

— *Anything to drink?*

— *Juice, please.*

— *I'll have the steak and salad.*

— *Anything to drink?*

— *Can I have a bottle of still water?*

— *Yes, please.*

— *Thank you.*

Можно утверждать, что игровое обучение с использованием познавательных-развивающих игр способствует овладению дошкольниками игровыми умениями такими как: понимание задачи, выбор из предложенного, выбор средств общения, повтор игры, принятие воображаемых условий игры и роли, взаимодействие в игре с другими детьми, организация игры самостоятельно в свободной деятельности; учит ребенка ориентироваться в ситуации общения, отбирая необходимые вербальные и невербальные средства, что способствует развитию его личности.

В начальной школе у детей происходит смена ведущего вида деятельности, став школьником, ребенок переходит к учебной деятельности посредством формирования познавательных мотивов. Под воздействием нового вида деятельности постепенно меняется характер мышления ребенка, его мировосприятие и поведение. Несмотря на то, что такие перемены глобальны и неизбежны, они происходят мгновенно, это очень длительный и поступательный процесс. Именно поэтому игровая деятельность уходит на второй план, но не исчезает из жизни школьника вовсе, напротив, игровая деятельность, деликатно интегрированная в процесс обучения, вызывает интерес у младших школьников.

Игровая деятельность – это деятельность человека в рамках условной ситуации, притом мотивом этой деятельности является само ее осуществление.

Игровая деятельность выполняет такие функции как:

1. развлекательная (игра доставляет удовольствие ее участникам);
2. терапевтическая (помогает рассмотреть способы преодоления реальных жизненных трудностей посредством воображаемой ситуации);
3. диагностическая (способствует выявлению поведения, отклоняющегося от общепринятых норм);

4. коммуникационная (усвоение единых социально-культурных ценностей)
5. творческая (игра носит характер импровизации);
6. коррекционная (посредством игры возможно внести позитивные изменения в структуру личности).

Именно поэтому многие педагоги иностранного языка часто применяют на своих уроках игровые технологии, используя игру как метод обучения. Игра, как и урок, включает в себя целеполагание, планирование, реализацию поставленных задач, последующий анализ. Так, при совмещении игры и урока, первое становится эффективным стимулом к изучению второго.

Кроме того, нельзя не отметить тот факт, что в игре все равны, ведь именно этот способ обучения понятен и доступен всем школьникам, они знакомы с ним с самых ранних лет. Ощущение равенства и общности помогает снять стеснение и языковой барьер, что положительно сказывается на результатах обучения. В процессе игры коммуникация и усвоение нового материала происходят очень нативно, поэтому у младших школьников в сознании выстраивается логическая цепочка: иностранный язык – это весело и интересно. И это является основой для дальнейшего изучения языкам и самообразования.

Игра на уроке хоть и знакома всем ее участникам как форма взаимодействия, но все же имеет некоторые отличия: учебно-познавательная направленность, наличие поставленной цели обучения и образовательного результата. Поэтому игры, используемые в образовательном процессе, получили название педагогических.

Стоит отметить, что ведущие методисты в области иностранных языков подходят по-разному к классификации игр на уроках иностранного языка. Так, например, Н.Д. Гальскова даёт следующую классификацию игр, используемых на уроке иностранного языка [1]. Приведем из этой классификации наиболее актуальные для обучающихся начальной школы:

1. Языковые игры предназначены для изучения языка посредством системы знаков: буквы, слоги, слова, тексты. Примерами таких игр могут стать лексическое лото, кроссворды, игры-лабиринты и другие.
2. Коммуникативные игры обучают в форме репродуктивно-продуктивных упражнений. Наиболее распространенный способ – включение обучающихся в воображаемую ситуацию, подразумевающую использование определенной лексики.
3. Ролевые игры направлены на развитие навыка устного общения и подразумевает распределение ролей в ходе симуляции для последующего использования уместной лексики.
4. Речевые игры учат логически мыслить и выстраивать

ивать речь, а также преобразовывать теоретические знания в практические навыки.

На уроках иностранного языка в начальной школе могут найти применение такие виды игр как: предметные, сюжетно-ролевые и игры-драматизации. Рассмотрим классификацию несколько отличную от первой:

1. Предметные игры применимы при изучении большого объема лексики. Например, на урок, который посвящен теме «Food», школьники могут принести продукты их повседневного рациона, составить меню на английском языке, а после попробовать эти же продукты на вкус и описать ощущения, применяя соответствующую лексику. Помимо этого, существует множество игр, рассмотрим одну из них далее.

Tasty food (предметная речевая игра)

Задачи игры: изучение особенностей употребления лексики по теме Food, формирование умения употреблять данную лексику в повседневной жизни.

Ход игры: учитель разделяет классный коллектив на несколько команд. Далее учитель называет слова по теме Food на русском языке, задача участников команд – дать ответ быстрее противника. За каждый правильный ответ команда получает буквы, входящие в состав фразы, которую нужно отгадать в конце игры. Если какая-либо из команд собрала полный набор букв, ее участники могут попытаться собрать фразу без них. Побеждает та команда, которая собрала фразу быстрее других.

2. Сюжетно-ролевые игры. В этом виде игр дети, посредством воображаемой ситуации, берут на себя функции, которые, по их мнению, выполняет взрослый человек в той или иной роли. В сюжетно-ролевых играх школьники учатся взаимовыручке, эмпатии, а также самостоятельности. Для проведения данной игры педагогу важно знать индивидуальные особенности обучающихся, поэтому наиболее продуктивно такие уроки проходят в уже знакомых коллективах. Сюжетно-ролевые игры отлично подойдут для изучения лексики по темам: «Family», «Professions», «Animals». По желанию дети могут даже создать костюмы для большего погружения в обстановку.

Presents (сюжетно-ролевая игра)

Задачи игры: совершенствовать умение построения предложений, выступать перед классным коллективом.

Ход игры: обучающиеся разделяются на две команды.

На доске записываются три ряда слов: наименование подарка, глаголы, члены семьи. Участники игры должны рассказать о подарке, полученном в день рождения: что это за подарок, что с ним делают, кто его подарил. Каждый ученик придумывает по одному предложению. Выигрывает та команда, которая справилась с заданием быстрее, с меньшим количеством ошибок.

Пример ответа: *My brother gave me a dog. I walk my dog every day. I also like to play with it.*

3. Игры-драматизации — это вид игр, в которых дети изображают героев мультфильмов или персонажей литературных произведений. В ходе игры ребенок, являясь творцом, может модифицировать всем известный сюжет, наделять героев новыми чертами характера и способностями. В начальной школе можно предложить такие игры на примере российских или зарубежных сказок, например, «The mouse in the house», «Goldilocks and three bears» и др. Также можно предлагать для инсценировки сказки из серии учебников Spotlight 2-4.

Особую роль в обучении иностранному языку занимают онлайн-игры. Примером таких игр могут быть режимы «Подбор» и «Гравитация», представленные на образовательной платформе Quizlet. С помощью данных игр обучающиеся могут дополнительно отработать определенные лексические единицы учебного модуля. Задания носят соревновательный характер, что мотивирует школьников не только правильно, но и быстро их выполнять [9].

В заключении, можно сказать, что любой из вышеперечисленных видов игры является универсальным методом для развития мотивационной сферы обучающегося и обучения иностранному языку. Игра для детей дошкольного и младшего школьного возраста – один из инструментов организации взаимодействия учеников между собой и с педагогом. Игра стимулирует интерес к изучению иностранного языка, повышает их умственную и речевую активность, что способствует закреплению новых лексических единиц, грамматических конструкций, фонетических умений, навыков говорения и аудирования.

Кроме того, игры при обучении английскому языку – вариант реализации индивидуального подхода. Как отмечает в своем исследовании Апарина Ю.И., индивидуализация образовательного процесса имеет первостепенное значение в работе с обучающимися начальной школы [1, с. 273]. Опираясь на интересы, пожелания и умения детей дошкольного возраста и обучающихся начальных классов, учитель способен сформировать интерес и мотивацию к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апарина Ю.И. Коммуникативное воздействие как средство индивидуализации образовательного процесса при обучении иностранному языку в начальной школе // В сборнике: Языковое образование: традиции и инновации. Материалы международной научно-практической конференции. Елец, 24 апреля 2013 г. Редакторы: Бакурова Е.Н., Кудрявцева Е.Л., 2013. С. 270–275.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез / М.: Академия, 2006. - 335 с.
3. Маякова Е.В. Английский язык в детском саду и 1-м классе: новые возможности // Иностранные языки в школе. - 2021. - № 2. - С. 92-96.
4. Маякова Е.В. Деятельностная стратегия обучения дошкольников иностранному языку (на материале английского языка) / Автореферат дис. кандидата педагогических наук / Моск. гор. пед. ун-т. - Москва, 2006.
5. Маякова Е.В. Игровое обучение дошкольников на дополнительных занятиях по английскому языку. Игровая культура современного детства: материалы I Международной научно-практической конференции / Под ред. Е.И. Ивановой. В 2-х томах. – Москва: НАИР, 2017. – Т. 1. – С. 172-180.
6. Маякова Е.В. Учебно-методические комплекты и пособия по английскому языку и учащимся первого класса: аналитический обзор // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. - 2021. - № 6-2. - С. 54-58.
7. Мещерякова В.Н. I love English URL: <https://myenglishkid.ru/metodika-valerii-meshheryakovoj-i-love-english/> (Дата обращения 06.01.22).
8. Никитенко З.Н. Английский язык. Первые шаги: учебное пособие для детей 5-6 лет и учащихся 1 класс. - М.: БИНОМ, 2019. – 112 с.
9. Павлова, А.С., Бхандари, Р. Приложение Quizlet как средство цифровизации обучения лексике на уроках английского языка / А. С. Павлова, Р. Бхандари // Начальная школа. – 2021. - № 11. – С. 52-54.
10. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Методика раннего обучения иностранному языку: учебное пособие для академического бакалавриата / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина; под ред. Е.Ю. Протасовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 255 с. – (Серия: Бакалавр, Академический курс).
11. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: теория и практика: учебное пособие / А.Н. Утехина. – 4-е изд., испр. – М.: ФЛИНТА, - 2017, - 187 с.
12. ФГОС Начальное общее образование URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-poo/> (Дата обращения 06.01.22).
13. Шишкова И.А., Вербовская М.Е. Английский для малышей. Под ред. Бонк Н.А. - М.: Росмэн, 2019, - 96 с.

© Маякова Елизавета Владимировна (MayakovaEV@mgpu.ru), Тужилкова Ольга Дмитриевна (TuzhilковаOD@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Медведева Ольга Анатольевна

*К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»
omedvedeva@mail.ru*

DIGITAL COMPETENCE OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF A PROFESSIONAL STANDARD

O. Medvedeva

Summary: The article substantiates the importance of the formation of digital competencies in a teacher for solving a wide range of professional tasks. The analysis of studies devoted to the formation of digital competence of a teacher of the XXI century is presented. The essence and content characteristics of the digital competence of the teacher are determined. The article presents the structure of digital competence of a teacher of basic and secondary general education, developed taking into account the requirements of the professional standard, which can be used by teachers, methodologists and managers of the system of basic and secondary education in order to assess the degree of formation of digital competencies. The approaches for assessing the level of formation of a teacher's digital competence are considered.

Keywords: digitalization, digital educational environment, digital competence of a teacher, digital competencies.

Аннотация: В статье обосновывается значимость сформированности цифровых компетенций у педагога для решения широкого спектра профессиональных задач. Представлен анализ исследований, посвященных вопросу формирования цифровой компетентности педагога XXI века. Определяется сущность и содержательные характеристики цифровой компетентности педагога. Представлена структура цифровой компетентности педагога основного и среднего общего образования, разработанная с учетом требований профессионального стандарта, которая может использоваться педагогами, методистами и руководителями системы основного и среднего образования с целью оценивания степени сформированности цифровых компетенций. Рассмотрены подходы для оценивания уровня сформированности цифровой компетентности педагога.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая образовательная среда, цифровая компетентность педагога, цифровые компетенции.

Постановка проблемы

Современные процессы цифровой трансформации общества и образования поставили перед педагогическим сообществом задачу подготовки специалистов, обладающих профессиональными компетенциями в области цифровых технологий, а также формирование общей цифровой функциональной грамотности у граждан.

В связи с внедрением в широкую практику цифровых технологий среди актуальных направлений педагогической деятельности следует выделять цифровизацию предметной среды обучения, переход на цифровое общение, дистанционные формы преподавания, формирование мировоззрения и мировосприятия на основах цифровых процессов действительности. Для этого у педагога должна быть сформирована цифровая компетентность, которая оптимизирует его деятельность в цифровой образовательной среде.

Анализ последних исследований и публикаций

Проблемам, связанным с формированием цифровой компетентности педагога XXI века, посвящены работы современных ученых, педагогов, психологов, практиков.

Так, в работах А.А. Компаниец, Н.В. Носковой, Л.А. Петровой, обосновывается необходимость формирования цифровой компетентности у современного педагога как субъекта цифрового образовательного пространства. Е.И. Сухова и Д.М. Семичев делают акцент на значимости сформированности цифровых компетенций педагогов как ключевых и современных инструментов в решении широкого спектра профессиональных задач. Процесс развития цифровой компетентности у педагогов рассматривается в работах А.С. Рылеева, Ю.В. Стефаник. И.И. Топилина и Н.В. Топилина выделяют большое количество ролей современного учителя, расширившихся после многочисленных модернизаций практического педагогического процесса, выполнение которых в условиях цифровизации образования требует незамедлительного приращения его цифровых компетенций. Несмотря на немалое количество публикаций по вопросам цифровой компетентности педагогов, анализ тематических исследований авторов показал недостаточное теоретическое обоснование содержания и сущности феномена «цифровая компетентность» применительно к педагогической деятельности, а также неопределенность структуры цифровой компетентности педагогов основного и среднего общего образования.

Цель нашего исследования состоит в теоретиче-

ском анализе понятийного аппарата и содержательных характеристик цифровой компетентности педагога, а также в разработке варианта структуры цифровой компетентности педагогов основного и среднего общего образования в контексте профессионального стандарта.

Основной материал исследования

Впервые понятие «цифровая компетентность» ввел американский писатель и журналист Пол Гилстер в 1997 г. По его мнению, постоянное присутствие в гипертекстовом поле Интернета формирует новые образцы поведения, новые приемы поиска информации и особенности коммуникации, связанные с возможностью быстрого перемещения между ресурсами. В связи с этим, цифровую компетентность П. Гилстер связывает с умение понимать и использовать информацию, предоставленную во множестве разнообразных форматов и широкого круга источников с помощью компьютеров [9].

Позже появились и другие трактовки данного понятия. Так, по мнению Е.И. Сухой и Д.М. Семичева «цифровая компетентность» – это способность субъекта цифровой образовательной среды успешно решать разнообразные профессиональные задачи, связанные с IT-сопровождением, применением цифровых сервисов и информационно-коммуникационных технологий [7].

Г.У. Солдатова придерживается точки зрения, что цифровая компетентность – это основанная на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности [6].

При формулировке понятия «цифровая компетентность» Г.У. Солдатова выделяет готовность и способность индивида эффективно, критично, уверенно и безопасно выбирать, и применять информационно-коммуникационные технологии в различных сферах жизнедеятельности. В своем исследовании ученый делает акцент на необходимости учитывать мотивационную и ценностную сферу личности. Для оценивания цифровой компетентности личности в «статичный» момент времени, а также для прогнозирования ее дальнейшей деятельности в Интернете в новых ситуациях Г.У. Солдатова предлагает учитывать потребности и желания человека, степень его готовности к развитию (мотивационная сфера), а также понимание и готовность следовать нормам, правилам и ценностям цифрового мира (ценностная сфера).

В Программе «Цифровая экономика Российской Федерации» под цифровой компетентностью понимается

способность человека использовать цифровые информационные и коммуникационные технологии с целью получения доступа к информации, управления ею, интеграции информации, ее оценивания и создания, а также с целью коммуникации, при этом соблюдая этические и правовые нормы и – таким образом – полноценно функционировать в современном обществе [4].

Быстрый рост и распространение процессов цифровизации в образовании ввело в обиход понятие «цифровая компетентность педагога», связанное с необходимостью формирования у педагогов новых компетенций, необходимых для достижения высокого качества образования в условиях цифровой среды.

Опираясь на идею непосредственной взаимосвязи цифровой компетентности с цифровыми компетенциями и с цифровыми технологиями А.А. Компаниец под цифровой компетентностью педагога понимает способность личности, основанную на непрерывном овладении цифровыми компетенциями, уверенно, эффективно, безопасно, критично, творчески и этично выбирать и применять цифровые технологии в разных сферах профессиональной деятельности, а также готовность к такой деятельности [2].

По мнению А.С. Рылеевой, цифровая компетентность определяет наличие у педагога умения работать в условиях цифровой образовательной среды, умение адаптировать под специфику содержания своего предмета и особенности учеников цифровой материал, применять ИКТ-технологии в образовательном процессе [5].

В.А. Носкова в своей работе [3] утверждает, что цифровая компетентность педагога предполагает, прежде всего, овладение умениями использовать цифровые технологии в образовательном процессе, которые имеют преимущества перед традиционным обучением:

- цифровые технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации;
- применение цвета, графики звука, всех современных средств видеотехники воссоздают реальную обстановку действительности;
- компьютер позволяет существенно повысить мотивацию учащихся к учебной деятельности;
- цифровые технологии вовлекают обучающихся в процесс обучения и воспитания, способствуют наиболее широкому раскрытию их творческих способностей, активизации познавательной деятельности;
- позволяют наглядно представить результат своих действий.

Е.И. Сухова и Д.М. Семичев под цифровой компетентностью педагога понимают его способность использовать не только цифровые технологии, но и средства

коммуникации и/или компьютерных сетей для доступа, управления, интегрирования, оценки и создания информации образовательного назначения в целях эффективного профессионального функционирования в существующей информационно-образовательной среде [7].

Различные подходы к определению сущности понятия «цифровая компетентность педагога» обусловили неоднозначную трактовку ее структуры.

А.А. Компаниец в своей работе [2] выделяет следующие группы цифровых компетенций, которые должны быть сформированы у современного педагога:

- цифровые компетенции, связанные с достоверным поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации, ее критическим осмыслением;
- цифровые компетенции для создания образовательных материалов и их совместного использования;
- цифровые компетенции, необходимые для сотрудничества, онлайнкоммуникации в различных формах (веб-конференции, вебинары, электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.);
- цифровые компетенции, необходимые для организации безопасной деятельности в сети Интернет (обеспечение безопасности данных и устройств в сети Интернет);
- цифровые компетенции, позволяющие решать с помощью компьютера повседневные задачи, предполагающие удовлетворение различных цифровых потребностей;
- цифровые компетенции, позволяющие эффективно и безопасно использовать компьютер и соответствующее ПО для решения различных технических цифровых задач.

По мнению И.И. Топилиной и Н.В. Топилиной цифровая компетентность педагога включает следующий набор компетенций:

- компетенция в цифровой организации процесса обучения и воспитания;
- коммуникативная цифровая компетенция;
- компетенция цифрового проектирования;
- компетенция цифрового менеджмента образовательного процесса;
- компетенция бесконфликтного цифрового взаимодействия и общения.

Свою позицию ученые аргументируют расширенным функционалом современного педагога, который выступает одновременно:

- учителем – носителем ценностей и знаний;
- психологом, сопровождающим учеников в процессе становления учебной траектории;
- организатором взаимодействия между семьей и

школой, школой и учреждениями различных сфер деятельности;

- менеджером образовательных услуг;
- организатором досуга и т.д.

Педагог XXI века должен обладать критическим мышлением, иметь развитые способности к общественной деятельности, уметь проектировать собственный педагогический процесс, управлять активными формами взаимодействия, привлекать обучающихся к сотворчеству. Все вышеперечисленное важно уметь выполнять в цифровой среде современного образовательного учреждения [8].

С учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего общего образования, профессионального стандарта «Педагог», а также на основе анализа профессиональных обязанностей и функций педагогов общего образования, которые можно выполнять с использованием цифровых технологий, а также опираясь на исследования Е.И. Суховой и Д.М. Семичева нами выделены следующие цифровые компетенции педагога основного и среднего общего образования:

- способен использовать цифровые технологии для ведения текущей отчетности, разработки планов и оценки их выполнения, что обеспечивается умением работать в офисных редакторах текстовых документов, электронных таблицах, а также в облачных редакторах;
- способен подбирать качественный электронный материал (готовые обучающие программы, web-ресурсы, тренажеры) для образовательных событий с учащимися в сети Интернет; способен оценивать их качество по отношению к заданным образовательным задачам; способен разрабатывать собственный цифровой образовательный контент по предметным областям;
- способен использовать цифровые технологии при проектировании деятельности (в том числе коллективной), визуализации ролей и событий. Успешному освоению данной компетенции помогает владение навыками работы с сетевыми социальными сервисами Web 2.0, конструктором проектных задач Trello, платформой Core и др.;
- способен контактировать с экспертами и сотрудничать с другими педагогами; использовать сеть для получения информации, связи с коллегами и другими экспертами с целью повышения своего профессионального уровня. Это возможно, если педагог владеет навыками работы с облачными сервисами (облачными хранилищами информации «Google диск», «Яндекс диск» и т.д.) в контексте передачи различных электронных файлов; умеет организовывать онлайн-мероприятия (вебинары) в целях обмена педагогическим опытом с коллегами, в целях выступления на различных меропри-

- ятях (семинарах, форумах, конференциях и др.);
- способен соблюдать этические и правовые нормы использования цифровых технологий (в том числе недопустимость неавторизованного использования и навязывания информации). Для этого педагогу необходимо знать и выполнять правила сохранения персональных данных обучающихся, владеть навыками безопасной работы в сети Интернет;
 - способен осуществлять аудиовидеотекстовую коммуникацию (двустороннюю связь, конференцию, мгновенные и отложенные сообщения, автоматизированную коррекцию текста и перевод между языками). Этому способствует, в том числе, умение педагогом применять в работе цифровые платформы онлайн-обучения: ZOOM, Microsoft Teams, Skype и др.; владение навыками создавать Google-формы в целях проведения онлайн-анкетирования, наличие своего личного информационного пространства (сайт) для презентации своей работы, а также в целях налаживания коммуникации с участниками образовательных отношений.
 - способен организовать образовательный процесс в цифровой среде образовательного учреждения, при котором учащиеся систематически в соответствии с целями образования: ведут деятельность и достигают результатов в открытом контролируемом информационном пространстве, следуют нормам цитирования и ссылок, используют предоставленные им инструменты информационной деятельности. Формированию этой компетенции способствует владение педагогом навыками работы в СДО Moodle, ATutor и др., системе Антиплагиат и др.;
 - способен подготавливать и проводить выступления, обсуждения, консультации с компьютерной поддержкой, в том числе в телекоммуникационной среде; способен организовывать и проводить групповую (в том числе межшкольную) деятельность в телекоммуникационной среде, что обеспечивается умением педагога применять в своей работе современные технические средства демонстрации материала, сопровождать свои выступления информативной мультимедийной презентацией через различные программы и сервисы, а также подготовкой иных файлов визуального сопровождения собственной речи.
 - способен осуществлять визуальную коммуникацию – использовать средства наглядных объектов в процессе коммуникации, в том числе концептуальных, организационных и других диаграмм, видеомонтажа. Этому способствует умение педагога применять в своей работе цифровые ресурсы по обработке изображений и видеоматериалов для последующей публикации в сети Интернет.

Рассмотрим подходы, которые используются для

оценивания степени сформированности цифровой компетентности педагога. Н.С. Кольева и Е.И. Шевчук в качестве критериев оценивания цифровой компетентности предлагают использовать мотивацию к информационной деятельности, информационные знания, информационные умения и навыки, а также конкурентоспособность личности. Степень выраженности указанных показателей составляет характеристику уровней (высокий, средний, низкий) сформированности цифровой компетентности педагога:

- низкий уровень – это уровень, для которого характерно проявление отдельных компонентов структуры цифровой компетентности или их отдельных элементов. Его актуализация возможна в ограниченной информационной деятельности;
- средний уровень – это уровень, для которого характерно активное развитие у педагога компонентов структуры цифровой компетентности, возможностью его актуализации в продуктивной информационной деятельности;
- высокий уровень – это уровень, для которого характерно не только интенсивное развитие всех компонентов цифровой компетентности, но и переход на уровень самообразования, самосовершенствования и самореализации, то есть развития некоторых черт конкурентоспособности [10].

А.С. Рылеева и Ю.В. Стефаник выделяют следующие критерии сформированности цифровой компетентности у педагогов: когнитивный критерий (уровень знаний о цифровых технологиях и возможностях использования их в образовательном процессе), мотивационный критерий (уровень положительной мотивации к цифровым инновациям, импульс инновационных изменений), деятельностный критерий (умение найти нужную информацию, подобрать цифровую технологию под цели и задачи обучения), этический критерий (умение соблюдать цифровой этикет) [5].

На наш взгляд, в контексте отражения требований профессионального стандарта «Педагог», наиболее целесообразным при оценивании цифровой компетентности педагога является применение подхода Т.А. Бороненко, которая, определяя цифровую компетентность педагога набором общепользовательских, общепедагогических и предметнопедагогических цифровых компетенций, выделяет три уровня ее прогрессивного развития (базовый уровень, цифровое использование, цифровая трансформация), характеризуя когнитивный, функциональный и творческий аспекты цифровой компетентности педагога [1].

Базовый уровень предполагает наличие у педагога общего представления о потенциале цифровых технологий, их эпизодическое использование в решении отдельных педагогических задач. Уровень «Цифровое

использование» наблюдается у педагога, который регулярно и продуктивно использует цифровые инструменты и сервисы, цифровые образовательные платформы для решения широкого спектра педагогических задач. Для педагога с уровнем «Цифровая трансформация» характерно творческое использование цифровых технологий в профессиональной деятельности, непрерывное развитие и совершенствование цифровых навыков, программирование собственных учебных сред.

Таким образом, можно сделать вывод, что цифровая компетентность является важной профессиональной характеристикой современного педагога, показателем его профессионализма в решении постоянно усложняющихся образовательных задач. Анализ тематических исследований отечественных авторов показывает, что понимание содержания феномена «цифровая компетентность» весьма разнообразно и пока не существует общего или согласованного мнения по поводу однозначности его определения. В научной литературе цифровая компетентность рассматривается как сложный комплексный феномен, определяющий жизнедеятельность человека в информационном

обществе. Аналогичная ситуация наблюдается и при определении сущности понятия «цифровая компетентность педагога». Большинство исследователей характеризуют цифровую компетентность педагога как личностно-профессиональное качество, необходимое для успешной профессиональной деятельности современного педагога, включающее способность и готовность непрерывно овладевать цифровыми компетенциями для успешной работы в условиях цифровой образовательной среды. Различные подходы к определению сущности понятия «цифровая компетентность педагога» обусловили неоднозначную трактовку ее структуры. Предложенная нами структура цифровой компетентности педагогов основного и среднего общего образования опирается на широкий спектр профессиональных задач, трудовых действий, который определяется профессиональным стандартом «Педагог» и может быть эффективно реализован с применением современных цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов. Рассмотренные подходы для оценивания степени сформированности цифровой компетентности педагога позволяют определить оценочные механизмы для ее диагностики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бороненко Т.А. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2021. – Т. 27, № 1. – С. 51–61. – DOI: 10.18287/2542-0445-2021-27-1-51-61.
2. Компаниец А.А. О необходимости формирования цифровой компетентности у современного педагога как субъекта цифрового образовательного пространства / А.А. Компаниец // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2021. – Т. 13, № 2. – С. 120–129. – DOI: 10.24866/VVSU/2073-3984/2021-2/120-129.
3. Носкова Н.В. Цифровая компетентность современного педагога: от теории к инновационной практике / Н.В. Носкова, Л.А. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 45-49.
4. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: утв. распоряжением Правительства РФ от 28.07.2017 г. №1632-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB7915v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>.
5. Рылеева А.С. Модель формирования цифровой компетентности педагогов образовательной организации / А.С. Рылеева, Ю.В. Стефаник // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №2(87). – С. 97-99. – DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-97-99.
6. Солдатова Г.У. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.
7. Сухова Е.И. К вопросу о формировании цифровой компетентности педагогов дошкольного образования на современном этапе / Е.И. Сухова, Д.М. Семичев // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16, № 2. – С. 100-109. – DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-100-111.
8. Топилина Н.В. Цифровая компетентность бакалавров педагогического профиля / Н.В. Топилина, И.И. Топилина // Kant. – 2020. – № 2 (35). – С. 321-324. – DOI: 10.24923/2222-243X.2020-35.68.
9. Шариков А.В. Теоретические подходы к определению понятия цифровой грамотности [Электронный ресурс] / А.В. Шариков. – Режим доступа: <http://www.ifapcom.ru/files/2015/isct/presentations/sharikov.pdf>.
10. Шевчук Е.И. Диагностика сформированности информационной компетентности учащихся подросткового возраста [Электронный ресурс] / Е.И. Шевчук, Н.С. Кольева // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-sformirovannosti-informatsionnoy-kompetentnosti-uchaschihsya-podrostkovogo-vozrasta>.

© Медведева Ольга Анатольевна (omedvedeva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

THE USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN WORKING WITH YOUNG CHILDREN

**A. Mironova
E. Rykova**

Summary: The article reveals the features of the use of health-saving technologies in working with children of the first years of life. The main health-saving features of educational technology are described. It offers variable health-saving technologies that can be used in working with young children with disabilities.

Keywords: health-saving technologies, child development, early age, subject-developing environment, limited health opportunities.

Миронова Ангелина Валерьевна

старший преподаватель, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
MironovaAV@mgpu.ru

Рыкова Елена Алексеевна

Ассистент, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
elena-rykova@mail.ru

Аннотация: В статье раскрываются особенности использования здоровьесберегающих технологий в работе с детьми первых лет жизни. Описываются основные здоровьесберегающие признаки образовательной технологии. Предлагаются вариативные здоровьесберегающие технологии, которые могут быть использованы в работе с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, развитие ребенка, ранний возраст, предметно-развивающая среда, ограниченные возможности здоровья.

Здоровьесберегающие образовательные технологии являются одной из перспективных образовательных систем нашего времени. Это система мер по охране и укреплению здоровья детей, а также коррекции нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья, которые все чаще внедряются в систему образовательной организации.

Вопросом изучения здоровьесберегающих технологий, разработкой и внедрением в учебно-образовательный процесс занимаются ведущие ученые современности: Е.А. Медведева, А.М. Митяева, Е.А. Овчаров, О.Г. Приходько, Е.З. Пужаева, Н.К. Смирнов, И.Ю. Соколова, И.В. Чупаха и др.

За последние годы существенно возросло количество детей с особенностями развития. В связи с этим назрела необходимость создания определенных условий для пребывания, обучения и развития всех детей в образовательных учреждениях. Использование здоровьесберегающих технологий позволяет сделать процесс обучения, развития и коррекции наиболее успешным и интересным.

Основные здоровьесберегающие признаки образовательной технологии заключаются в следующем:

- учет возрастных и физиологических особенностей ребенка;
- учет познавательных, речевых, двигательных и эмоциональных особенностей развития ребенка;
- индивидуальный подход в коррекционно-педагогическом и психологическом воздействии;

- непрерывное, согласованное, насыщенное использование различных сенсорных компонентов восприятия;
- использование интерактивных форм образования;
- творческий подход в образовательном процессе [2].

На сегодняшний день существует вариативное множество различных здоровьесберегающих технологий, которые можно использовать в работе с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья:

- физкультминутки и динамические паузы (физические упражнения, направленные на восстановление работоспособности детей, переключения внимания с одной деятельности на другую, профилактики нарушений осанки и т.д.);
- ритмопластика (оздоровительная гимнастика, выполняющаяся под определенную ритмическую музыку с танцевальными движениями);
- логоритмика (коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой патологией, средствами движения, музыки и слова);
- фонетическая ритмика (система двигательных упражнений, в которых различные движения корпуса, головы, рук, ног сочетается с произнесением определенного речевого материала);
- артикуляционная и мимическая гимнастика (совокупность специальных упражнений, направленных на развитие силы и укрепление мышц артикуляционного аппарата и мимической мускулатуры лица);

- пальчиковая гимнастика (комплекс упражнений, направленный на развитие и совершенствование функциональных возможностей кистей и пальцев рук);
- дыхательная гимнастика (комплекс упражнений, направленных на развитие и укрепление дыхательной системы организма);
- психогимнастика (двигательная экспрессия с помощью средств мимики, пантомимы);
- релаксация (глубокое мышечное расслабление, сопровождающееся снятием психического напряжения);
- фитотерапия (укрепление здоровья человека с помощью лекарственных растений) [3];
- ароматерапия (укрепление здоровья человека с помощью эфирных масел и масляных суспензий) [3];
- гимнастика для глаз (комплекс упражнений, направленный на профилактику нарушений зрения у детей);
- арт-терапия (направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на применении для терапии искусства и творчества);
- изотерапия (лечебное воздействие средствами изобразительного искусства);
- сказкотерапия (психокоррекционное воздействие средствами литературного произведения);
- игротерапия (психокоррекционное воздействие средствами игр);
- Монтессори-терапия (всестороннее свободно развитие ребенка посредством развития органов чувств, при помощи дидактических занятий и специально организованной среды);
- иппотерапия (метод реабилитации посредством лечебной верховой езды);
- анималотерапия (психокоррекционное воздействие посредством использования различных животных);
- мульттерапия (психокоррекционное воздействие посредством мультфильмов) и т.д.

Впервые в России интерес к здоровьесберегающим технологиям, а именно к музыкально-терапевтическим эффектам во взаимосвязи музыки и медицины, был проявлен в 1913 году В.М. Бехтеревым. Исследования В.М. Бехтерева, И.М. Догеля, С.С. Корсакова, И.М. Сеченова, Г.П. Шипулина и других ученых показали положительное влияние музыки на организм человека [1].

Использование здоровьесберегающих технологий в работе с детьми может проводиться как в процессе индивидуальной работы, так и в процессе групповой работы. Приведем пример использования здоровьесберегающих технологий при проведении группового занятия с детьми раннего возраста в условиях групп кратковременного пребывания.

Коррекционно-образовательный процесс строится с

учетом основных линий развития ребенка (социальная, двигательная, познавательная и речевая) [6]. Групповое занятие предусмотрено для детей в возрасте от 1 года до 3 лет совместно с родителями и состоит из нескольких частей общей длительностью от 1 часа до 1 час 30 минут: «круговое занятие 1», творческая (продуктивная) деятельность, свободная игра, «круговое занятие 2».

«Круговое занятие 1» – комплексное структурированное игровое занятие, основной целью которого, является формирование навыков взаимодействия и общения. Круговое занятие 1 состоит из нескольких частей:

Приветствие – звуковой сигнал (например, звук колокольчика) и «песенка - приветствие», которые являются неизменными и постоянными на каждом занятии. Во время проведения данной части занятия все дети здороваются друг с другом, каждого ребенка и взрослого приветствуют все участники группового занятия. Каждый называет друг друга по имени, что помогает детям вспомнить имена других детей и подтверждает важность участия каждого ребенка в занятии.

Двигательная часть – обязательная часть занятия. В данной части могут использоваться такие здоровьесберегающие технологии как логоритмика или физкультурные минутки и динамические паузы. При проведении двигательной части используется различный спортивный инвентарь: сенсорные дорожки, тоннели, мячи разных размеров, сухой бассейн, маты, скакалки и др. Например, детям предлагают перешагнуть на разной высоте (от пола и выше) через яркую скакалку, пройти под музыку в разном темпе по сенсорным дорожкам и т.д.

Пальчиковые игры (или пальчиковая гимнастика), стимулируют развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук и позволяют сопровождать речь различными жестами. Например, «Мы капусту рубим-рубим», «Каша-малаша» и т.д. На заучивание пальчиковых игр уходит от 3 до 6 занятий. Новые темы подбираются, исходя от быстроты их усвоения детьми.

Игры на взаимодействие, во время которых у детей формируются первые навыки общения. Здесь могут использоваться такие здоровьесберегающие технологии как ритмопластика, динамические паузы и т.д. К играм на взаимодействие относятся, например, музыкальные хороводные игры, состоящие из песни с несложными движениями; прятки за ширмой; игры в мяч и т.д.

Следующим в структуре занятия идет *творческая (продуктивная) деятельность*, во время которой практикуются различные виды арт-терапии (изотерапия, игротерапия и др.), которые ориентированы на взаимодействие взрослого и ребенка. При этом ребенок активизирует собственный потенциал личности через продукт собственной художественной деятельности и выступает в роли самопознающего и самовыражающегося субъекта [1]. Занятия обычно проходят за большим овальным столом, за которым могут разместиться дети

совместно с родителями. Главная цель данной части занятия – получение нового сенсорного опыта средствами изотерапии при работе с различными материалами (пластилин, тесто, краски, карандаши, различные крупы и др.). В работе можно использовать нетрадиционные техники изобразительной деятельности, такие как, например, рисование пальчиками, оттиск печатками из овощей и фруктов, оттиск поролоном, рисование при помощи восковых мелков, рисование веревочкой, кляксография и т.д. [4]. Благодаря использованию в работе педагога арт-терапевтических методик у детей развивается память, внимание, воображение, совершенствуется зрительное восприятие, развивается зрительно-моторная координация, формируется плавность, ритмичность и точность движений, а также развиваются тонкие функциональные возможности кистей и пальцев рук [5].

Следующий этап – это проведение *свободной игры*, во время которой применяется Монтессори-терапия. Дети совместно с родителями расходятся по специально выделенным зонам в помещении, которые выделяются и организовываются специалистом заранее и остаются неизменными в пространстве. Например, зона упражнений в практической жизни, зона упражнений с водой, зона развития мелкой моторики, зона развития сенсорных эталонов, зона развития речи, музыкальная зона, зона развития мышления. Дети самостоятельно выбирают предметно-развивающий материал для работы (например, блоки цилиндров или шумовые коробочки). После работы с материалом ребенок должен положить его на место, после чего только может выбрать другой предметно-развивающий материал. Главное правило группы – не мешать другим детям [8].

«Круговое занятие 2» состоит из следующих частей:

музыкальная часть, театрализованное представление (сказкотерапия), прощание.

Музыкальная часть включает в себя совместные игры педагога с детьми на музыкальных инструментах (бубен, металлофон, маракасы, трещотки, шоркунки и др.). На данном этапе занятия могут использоваться следующие здоровьесберегающие технологии: логоритмика, ритмопластика и др. Дети под музыку выполняют различные задания: играют на музыкальных инструментах совместно с педагогом или по отдельности, играют в определенном ритме тихо или громко. В музыкальной части могут использоваться упражнения по методике С. Железнова и Е. Железновой.

Театрализованное представление (сказкотерапия) способствует освоению детьми новых способов взаимодействия с окружающими. При ее проведении используются кукольные сказки за ширмой, сказки с использованием пальчиковых игрушек, кукол бибабо, а также сказки на песке. При этом в сюжете могут сочетаться как реальные, так и вымышленные события, персонажами могут быть герои любимых книг, мультфильмов, знакомые всем детям. Дети погружаются в волшебный мир сказки, наполненный чудесами, подражают мимике, жестам и интонациям героев, активно участвуя в представлении [5].

Прощание всегда неизменно и проходит в конце занятия. Дети с родителями, сидя на ковре, по очереди задувают свечу и прощаются друг с другом [7].

Использование здоровьесберегающих технологий в групповой работе с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья способствует формированию у детей умения фантазировать, общаться и получать удовлетворение от возможности общения, что крайне важно, как для детей, так и для взрослых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
2. Волошина Л.А. Организация здоровьесберегающего пространства // Дошкольное воспитание. – 2004. – №1. – С. 114-117.
3. Нетрадиционные методы в коррекционной педагогике / Сост. М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 349 с.
4. Никитина А.В. Рисование веревочкой. Практическое пособие для работы с детьми дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности в логопедических садах. – СПб.: КАРО, 2010. – 96 с.
5. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. – СПб.: Речь, 2011. – 118 с.
6. Приходько О.Г. Предметно-развивающая образовательная среда для детей первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья / В сборнике: Раннее и дошкольное образование в системе непрерывного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник научных статей по материалам научно-практической конференции. – М: Парадигма, 2017. – 140 с.
7. Рыкова Е.А. Организация работы с детьми раннего возраста в условиях детско-родительских групп кратковременного пребывания. М.: Вестник Московского университета МВД России, №8. – С. 32-34.
8. Югова О.В., Миронова А.В., Рыкова Е.А. Организация развивающей предметно-пространственной среды для детей раннего возраста в семье и образовательном учреждении // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. №5., 2020, – С. 157-161.

© Миронова Ангелина Валерьевна (MironovaAV@mgpu.ru), Рыкова Елена Алексеевна (elena-rykova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL STANDARD AS THE BASIS OF MODERN TRAINING

A. Nabiruhina
K. Kubacheva
N. Gul
O. Suslova

Summary: This article considers a professional standard as the basis of modern English learning. As a rule, training programs are made on its basis, a professional standard is a document certifying the competences qualification of graduates. For a teacher of foreign language, a professional standard can also serve as a guideline in creating learning technology and developing the communicative and intercultural competencies of students. The use of modern educational standards makes it possible to create a real professional activity in foreign language classes. This helps to increase students' motivation, their interest and involvement in the learning process, the development of the creative efficiency of a non-linguistic university graduates. The authors consider the effective use of the professional standard to meet the new conditions of learning on the example of the training courses "Hotel business" and "International relations". In the era of global digitalization, it is necessary to actively introduce innovative information technologies into the educational process, including electronic libraries, distance courses and educational platforms such as Moodle (modular object-oriented dynamic learning environment). Thus, the formation of students' professional and social competencies will be the result of consistent modeling of the subject and social educational content based on a professional standard.

Keywords: professional standard, foreign language competence, competitive approach, digital technology.

Введение

Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе всегда было профессионально-ориентированным и направленным на формирование иноязычной коммуникативной компетенции для использования языка как инструмента при решении определенных

Набирухина Анна Вадимовна

*К.филол.н., доцент, Санкт-Петербургский
государственный экономический университет
nabirukhina@mail.ru*

Кубачева Кабият Ибрагимовна

*К.п.н., доцент, Северо-Западный государственный
медицинский университет им. И.И. Мечникова,
gabib101155@mail.ru*

Гуль Наталия Владимировна

*К.п.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный
экономический университет
gulnawl@mail.ru*

Суслова Ольга Владимировна

*старший преподаватель, Санкт-Петербургский
государственный экономический университет
ovsuslova@yandex.ru*

Аннотация: В данной статье рассматривается профессиональный стандарт как основа современного иноязычного обучения. Поскольку, на его базе составляются программы обучения, профессиональный стандарт является документом, определяющим квалификационные компетенции выпускников. Для преподавателя иностранного языка он также может служить ориентиром при построении технологии обучения и формировании коммуникативной и межкультурной компетенций обучающихся. Использование современных образовательных стандартов позволяет создать на занятиях по иностранному языку целостную картину профессиональной деятельности. Это способствует повышению мотивации студентов, их заинтересованности и вовлеченности в процесс обучения, развитию творческого и креативного потенциала выпускников неязыкового вуза. В данной статье авторы рассматривают эффективность использования профессионального стандарта для соответствия новым условиям обучения на примере направлений обучения «Гостиничное дело» и «Международные отношения». В эпоху глобальной цифровизации необходимо активное внедрение инновационных информационных технологий в учебный процесс, включающих электронные библиотеки, дистанционные курсы и образовательные платформы типа Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Таким образом, результатом последовательного моделирования предметного и социального содержания обучения, основанного на профессиональном стандарте, будет формирование у студентов системы профессиональных и социальных компетенций.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, иноязычная компетенция, компетентностный подход, цифровые образовательные технологии.

профессиональных задач в межкультурном контексте. Однако в условиях стремительных изменений в экономике и обществе приоритетным становится создание инновационной компетентностной модели выпускников, тесно связанной с требованиями профессиональных стандартов и ожиданиями работодателей. Профессиональный стандарт при этом можно рассматривать как

результативно-целевую и содержательную основу для разработки современных образовательных программ.

Введение ФГОС ВО 3++ делает профессиональный стандарт основным документом, определяющим профессиональные компетенции выпускника, соответствующие характеристикам его профессиональной деятельности и сопряженные с описанием трудовых функций и трудовых действий. Профессиональные компетенции могут также формулироваться на основе анализа требований, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники, и т.д. Главным результатом обучения должно стать максимальное соответствие личностных, профессиональных и социальных характеристик молодого специалиста реальным потребностям его будущей деятельности.

Цель нашего исследования рассмотреть профессиональный стандарт и виды трудовых действий, для выполнения которых специалист должен знать иностранный язык и владеть им на уровне, необходимом для компетентного решения производственных задач, реализуя профессиональные и социальные компетенции, формируемые на занятиях по профессиональному иностранному языку.

Методы

Для преподавателя профессионально-ориентированного иностранного языка профессиональный стандарт также может служить ориентиром при построении технологии обучения и формировании коммуникативной и межкультурной компетенций обучающихся. Рассмотрим, каким образом мы можем эффективно использовать профессиональный стандарт для соответствия новым условиям обучения на примере направлений обучения «Гостиничное дело» и «Международные отношения».

Кафедра «Гостиничного и ресторанного бизнеса» Санкт-Петербургского государственного экономического университета готовит специалистов по программам бакалавриата «Гостиничная деятельность», «Ресторанная деятельность» и по программе магистратуры «Управление гостиничным бизнесом». Для студентов этой кафедры иностранный язык профессионального общения является одной из профилирующих дисциплин. В учебный план программ бакалавриата включены дисциплины «Иностранный язык», «Иностранный язык профессионального общения», «Иностранный язык второй»; магистратуры – «Иностранный язык». Кафедра «Международных отношений, медиалогии, политологии и истории» готовит специалистов по программам бакалаври-

ата «Международные отношения», профиль «Внешняя политика России и зарубежных стран». Для студентов вышеназванной кафедры «Иностранный язык» является ведущей дисциплиной, без которой невозможно осуществление внешнеполитической и внешнеэкономической деятельности.

ФГОС ВО по направлению подготовки 43.03.03 «Гостиничное дело» (бакалавриат) [1] и ФГОС ВО по направлению подготовки 41.03.05 «Международные отношения» (бакалавриат) [2] и ФГОС ВО по направлению подготовки 43.04.03 «Гостиничное дело» (магистратура) [3] определяют две категории универсальных компетенций, которые формируются непосредственно в ходе занятий по иностранному языку: «Коммуникация» и «Межкультурное взаимодействие». Универсальная компетенция, которой должны обладать выпускники в категории «Коммуникация», сформулирована следующим образом: *способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке (бакалавриат); способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия (магистратура).*

В результате освоения дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык профессионального общения» обучающийся должен уметь использовать иностранный язык в качестве средства коммуникации в профессиональной среде с целью достижения профессиональных целей. В категории «Межкультурное взаимодействие» указана следующая универсальная компетенция: *способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (бакалавриат); способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (магистратура).*

Таким образом, компетенция эффективного межкультурного взаимодействия предполагает соответствие высказываний по форме и смыслу культурным параметрам, характеризующим конкретную ситуацию деловой коммуникации с представителями иноязычных культур. Сформированность компетенции межкультурного общения предполагает определенный уровень знаний об иноязычной культуре (когнитивная составляющая), развитые навыки межкультурного общения (поведенческая составляющая) и высокую степень межкультурной сензитивности (эмоциональная составляющая) [8].

Указанные универсальные компетенции выпускник должен реализовывать при выполнении ряда общепрофессиональных задач. На основании перечня общепрофессиональных компетенций, указанных в

образовательном стандарте уровня бакалавриата, выделим те задачи, которые специалист должен решать с помощью иностранного языка: обеспечение выполнения основных функций управления подразделениями организаций сферы гостеприимства и общественного питания; осуществление исследования рынка, организация продажи и продвижение услуг организаций сферы гостеприимства и общественного питания; применение нормативно-правовой базы в соответствии с законодательством РФ и международным правом при осуществлении профессиональной деятельности.

На уровне магистратуры образовательный стандарт выделяет общепрофессиональные компетенции в сфере стратегического управления деятельностью организаций гостеприимства и общественного питания.

Результаты

Поскольку профессиональные компетенции определяются в соответствии с профессиональным стандартом того профиля направления, который выбирает обучающийся, мы проанализировали два профессиональных стандарта «Руководитель/управляющий гостиничного комплекса/сети гостиниц» [4] и «Политолог» [5] на предмет трудовых функций и трудовых действий, для реализации которых выпускник должен владеть иностранным языком. Согласно стандарту «Руководитель/управляющий гостиничного комплекса/сети гостиниц», основной целью деятельности специалиста гостиничного дела является обеспечение эффективной деятельности гостиничных комплексов, оказание услуг размещения и питания.

Профессиональный стандарт определяет обобщенные трудовые функции, для реализации которых владение иностранным языком является обязательной характеристикой. Выделяется три таких обобщенных функции – первые две функции требуют образования уровня бакалавриата, для третьей требуется уровень магистратуры (в скобках указана конкретизация обобщенных функций по трудовым функциям):

1. управление текущей деятельностью сотрудников служб, отделов гостиничных комплексов (службы приема и размещения, службы питания, службы гостиничного фонда);
2. управление текущей деятельностью департаментов гостиничного комплекса (управление ресурсами департаментов, взаимодействие с потребителями и заинтересованными сторонами);
3. стратегическое управление развитием сети гостиниц (взаимодействие с собственниками и партнерами по бизнесу).

Для реализации указанных трудовых функций сотрудник должен выполнять соответствующие трудовые

действия, используя знания, умения и другие характеристики, указанные в стандарте. Рассмотрим те виды трудовых действий, для выполнения которых специалист по гостиничному делу должен знать иностранный язык и владеть им на уровне, необходимом для компетентного решения производственных задач. Именно в этих трудовых действиях сотрудник реализует те компетенции, которые формируются на занятиях по профессиональному иностранному языку. В процессе обучения иностранному языку преподавателю следует, применяя различные практико-ориентированные методы, направлять обучающегося на тренировку навыков и умений использования иностранного языка для выполнения данных трудовых действий. Так, для эффективной реализации функции «взаимодействие с потребителями и заинтересованными сторонами при управлении текущей деятельностью гостиницы» мы должны сформировать у обучающегося иноязычную коммуникативную компетенцию, необходимую для выполнения следующих действий:

- проведение встреч, переговоров и презентаций гостиничного продукта потребителям, партнерам и другими заинтересованным сторонам;
- разрешение проблемных ситуаций потребителей, партнеров, заинтересованных сторон.

Осуществление трудовой функции «взаимодействие с собственниками и партнерами по бизнесу в процессе стратегического управления развитием сети гостиниц» требует от выпускника владения иноязычной коммуникативной компетенцией, достаточной для того, чтобы успешно производить следующие трудовые действия:

- выбор партнеров по бизнесу и заключение с ними договоров с учетом интересов собственников бизнеса, потребителей, заинтересованных сторон;
- выявление, раскрытие и устранение конфликтов интересов гостиничной сети и собственников бизнеса, заинтересованных сторон;
- проведение встреч и переговоров с крупными потребителями, партнерами, заинтересованными сторонами.

Согласно стандарту «Политолог», профессиональная деятельность политолога направлена на разработку, принятие и реализацию политических и управленческих решений структурами государственной власти и управления, политическими партиями, международными организациями, общественными и социокультурными институтами, субъектами экономической деятельности на основе методологии политической науки. Выпускники направления подготовки «Международные отношения» овладевают профессией *сотрудник международной организации, дипломат*. В данной политической профессии нашел отражение высокий уровень владения двумя иностранными языками, что связано с повыше-

нием международного статуса России, а также с такими процессами, как развитие публичной дипломатии, активизация интеграционных процессов на евразийском политическом пространстве, возрастание роли международных правительственных, неправительственных и неформальных организаций.

Как уже было сказано выше, профессиональный стандарт определяет обобщенные трудовые функции, для реализации которых владение иностранным языком является обязательной характеристикой. Выделяется пять таких обобщенных функций – две функции требуют образования уровня бакалавриата или магистратуры, для трех других требуется только уровень магистратуры по направлению подготовки «Политология»:

1. Экспертно-аналитическая деятельность (бакалавриат/магистратура);
2. Политико-управленческая деятельность (магистратура);
3. Взаимодействие с органами государственной власти, управления, негосударственными и международными организациями (магистратура);
4. Преподавание обществоведческих и политологических дисциплин, воспитательная и научная работа с обучающимися (бакалавриат/магистратура);
5. Научно-исследовательская и научно-педагогическая деятельность в области политических наук (магистратура).

Как уже было сказано ранее, для реализации указанных трудовых функций сотрудник должен выполнять соответствующие трудовые действия, используя знания, умения и другие характеристики, такие как развитые коммуникативные способности, креативное мышление, указанные в стандарте.

Далее рассмотрим те виды трудовых действий, для выполнения которых специалист в области международных отношений должен знать иностранный язык и владеть им на уровне, необходимом для компетентного решения производственных задач. Именно в этих трудовых действиях сотрудник реализует те компетенции, которые формируются на занятиях по иностранному языку. В процессе обучения преподавателю следует, применяя различные практико-ориентированные методы, нацеливать обучающегося на тренировку навыков и умений использования иностранного языка для выполнения данных трудовых действий.

Осуществление трудовой функции «аналитика СМИ» требует от выпускника владения иноязычной коммуникативной компетенцией, достаточной для того, чтобы успешно производить следующие трудовые действия:

- отбор, классификация, обработка публикаций, информационных сообщений из СМИ и из сети Интернет;

- подбор источников и экспертных комментариев по актуальным политическим событиям.

Следующая трудовая функция «подготовка информационных и информационно-аналитических материалов» включает в себя такие трудовые действия, как подготовка, структурирование и редактирование информационных и информационно-аналитических текстов, требующие владения иностранным языком. Очередная трудовая функция «политическое консультирование» представляет собой участие в подготовке и экспертизе проектов документов международных организаций, международных соглашений. Трудовая функция «Преподавание обществоведческих дисциплин в образовательных организациях среднего и среднего специального образования» включает в себя такие трудовые действия, как участие в системе сетевого взаимодействия по реализации образовательных программ с другими организациями, в том числе зарубежными.

Характер трудовых функций и действий, определенных профессиональным стандартом, необходимо учитывать при применении на занятиях таких интерактивных методов обучения, как имитация делового общения, деловые и ролевые игры, анализ кейса, проект. В контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, сходных с указанными в стандарте, студенты усвоят основы межличностного и делового общения, переговоров, социально-культурных норм бизнес-коммуникаций, овладеют методами взаимодействия с партнерами-представителями разных культур, сформируют навыки организации устного и письменного общения, соблюдения протокола деловых встреч и этикета с учетом национальных и корпоративных особенностей собеседников [4]. Кроме того, содержание трудовых функций и действий, описанных в стандарте, можно использовать при разработке учебно-методических материалов, пособий и учебников, дистанционных курсов, рабочих программ учебных дисциплин.

Для закрепления и актуализации полученных профессиональных знаний и формирования профессиональной компетенции рекомендуется реализовывать проекты взаимодействия обучающихся со студентами аналогичных направлений зарубежных университетов с применением цифровых технологий [7]. Проекты должны быть четко структурированы, включать в себя проблемно-поисковую, коммуникативно-интерактивную и творческо-исследовательскую составляющие. Моделирование ситуаций профессионального общения будущих специалистов из разных культур должно отражать цели и установки реального профессионального общения. Участие в виртуальных межкультурных презентациях и переговорах, виртуальных научных конференциях, работа в виртуальных международ-

ных командах обеспечивают развитие уникальной системы универсальных и профессиональных компетенций, особенно востребованных работодателями в настоящее время.

Выводы

С опорой на стандарт, мы можем создать на занятиях целостную картину профессиональной деятельности, что будет способствовать повышению мотивации студентов, их заинтересованности и вовлеченности в процесс обучения, развитию творческого и креативного потенциала наших выпускников.

В эпоху глобальной цифровизации необходимо активное внедрение инновационных информационных технологий в учебный процесс, включающих электронные библиотеки, дистанционные курсы и образователь-

ные платформы типа Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) [6]. Аудио- и видеофайлы, размещенные в системе Moodle, отличающиеся интерактивностью, позволяют моделировать реальную коммуникативную ситуацию в профессиональной сфере. Внедрение цифрового обучения в образовательный процесс ориентировано на конкретного обучающегося и представляет собой сочетание онлайн-обучения и аудиторной работы с преподавателем.

В результате последовательного моделирования предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности обучающихся, основанного на профессиональном стандарте, у студентов будет сформирована система профессиональных и социальных компетенций, которые действительно востребованы и в экономике, и в обществе на новом этапе развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. ФГОС ВО – бакалавриат – по направлению подготовки 43.03.03 «Гостиничное дело» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/430303_B_3plus_05052017.pdf (Дата обращения: март 2021).
2. ФГОС ВО – бакалавриат – по направлению подготовки 41.03.05 «Международные отношения» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/410305_B_3_07072017.pdf (Дата обращения: июль 2021)
3. ФГОС ВО – магистратура – по направлению подготовки 43.04.03 «Гостиничное дело» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Mag3++/430403_M_3plus_05052017.pdf (Дата обращения: май 2021).
4. Профессиональный стандарт «Руководитель/управляющий гостиничного комплекса/сети гостиниц», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 7 мая 2015 г. N 282н [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/71053822/> (Дата обращения: март 2021)
5. Профессиональный стандарт «Политолог» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ruspolitology.ru/wp-content/uploads/docs/Profstandart.pdf> (Дата обращения: апрель 2021)
6. Рольгайзер А.А., Демиденко К.А., Подгорная Е.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранного языка в условиях цифрового образовательного пространства вуза // Педагогика и просвещение. – 2019. – №2. – С. 116-126.
7. Набирухина А.В., Попова Е.В. Применение информационно-компьютерных технологий на занятиях по иностранному языку и межкультурной коммуникации в условиях реализации компетентностного подхода к образованию / А.В. Набирухина, Е.В. Попова // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2011. – №13. – С. 110-113.
8. Chen G., Starosta W.J. A review of the concept of intercultural awareness. // Samovar L.A. and Porter R.E. (eds.), Intercultural Communication. A Reader. Thompson: Wadsworth, 2003. – P. 344-353.

© Набирухина Анна Вадимовна (nabirukhina@mail.ru), Кубачева Кабият Ибрагимовна (gabib101155@mail.ru), Гуль Наталия Владимировна (gulnawl@mail.ru), Сулова Ольга Владимировна (ovsuslova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КРИТЕРИИ ОТБОРА ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Овезова Умеда Акпаровна

К.и.н., доцент, Российский Университет Дружбы Народов
umeda_77@mail.ru

Вагнер Моника - Наталия Лауренсовна

К.и.н., доцент, Российский Университет Дружбы Народов

CRITERIA FOR THE SELECTION OF PRECEDENT PHENOMENA OF CULTURE FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

**U. Ovezova
M.-N. Wagner**

Summary: In order to become a full-fledged participant in intercultural communication, a student of a foreign language (FL) can become an active and full participant in intercultural dialogue, provided that he has formed a secondary linguistic personality (SLP), the development of which is ensured by the mastery of precedent cultural phenomena (PFC), which contain national, sociocultural, historical information, and is an indicator of its formation.

The article proposes a system of criteria for selecting PFC for foreign language lessons; PFC are characterized as a means of forming VLL, which are cognitive structures formed in the cognitive base of native speakers on the basis of their socio-cultural and national-historical experience, contribute to the formation of a foreign-language picture of the world, the acquisition of intercultural communication skills.

It has been determined that VLL is a communicatively active subject that is easily included in intercultural communication and is able to correctly produce speech behavior in a certain situation of intercultural communication. A system of PFC selection criteria has been identified, which consists of basic (informativeness, nominativity, pragmatism, usage) and optional (programmatic, intercultural connectedness) criteria. It has been suggested that the inclusion of PFC as a didactic material in the content of FL lessons can make it more effective, ensure the actualization of interdisciplinary connections, and contribute to the formation of VLL and intercultural competence.

Keywords: secondary linguistic personality, selection criteria, precedent phenomena of culture.

Аннотация: Чтобы стать полноценным участником межкультурной коммуникации, изучающий иностранный язык (ИЯ) может стать активным и полноправным участником межкультурного диалога при условии сформированности у него вторичной языковой личности (ВЯЛ), развитие которой обеспечивается овладением прецедентными феноменами культуры (ПФК), которые содержат национальную, социокультурную, историческую информацию, и является показателем ее сформированности.

В статье предложена система критериев отбора ПФК для уроков ИЯ; охарактеризованы ПФК как средство формирования ВЯЛ, которые являются когнитивными структурами, сформированными в познавательной базе носителей языка на основе их социокультурного и национально-исторического опыта, способствуют формированию иноязычной картины мира, приобретению навыков межкультурного общения.

Определено, что ВЯЛ - это коммуникативно-активный субъект, который легко включается в межкультурную коммуникацию и способен правильно продуцировать речевое поведение в определенной ситуации межкультурного общения. Выделена система критериев отбора ПФК, которая состоит из основных (информативность, номинативность, прагматичность, употребительность) и факультативных (программность, межкультурная связанность) критериев. Высказано предположение, что включение ПФК в качестве дидактического материала в содержание уроков ИЯ может сделать его более эффективным, обеспечить актуализацию межпредметных связей, способствовать формированию ВЯЛ и межкультурной компетентности.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, критерии отбора, прецедентные феномены культуры.

Введение

В условиях глобализации иноязычное образование стремится найти самые эффективные инструменты формирования межкультурной компетентности. Среди большого количества вопросов, над решением которых работают методисты и исследователи многих стран, присутствует основной - формирование ВЯЛ. Нередко возникают ситуации, когда полностью, на первый взгляд, понятное выражение, иностранец понимает неправильно или не понимает вообще. Такие ситуации возможны, когда высказывание включает в себя кодифицированную информацию, для понимания которой необходимо обратиться к культуре, истории, традици-

ям народа изучаемого языка. Единицы, которые несут в себе такую информацию, называют прецедентными.

Обзор литературы

История прецедентности в языкознании берет свое начало в трудах Ю.М. Караулова [1], идеи которого были развиты в работах таких ученых как В.П. Гудков [2], С.Н. Долевец [3] и др.

Не остается вне поля зрения ученых [4, 5] методический аспект данной проблемы: обоснована необходимость включения ПФК в процесс обучения ИЯ, охарактеризован прецедентный текст как единица когнитивного

уровня, определены особенности работы с прецедентными текстами на уроках ИЯ.

Отдельные статьи [6] посвящены проблеме выделения принципов отбора прецедентных текстов для учебных целей. По нашему мнению, предложенные принципы и критерии требуют уточнения, детализации, что и предопределяет актуальность исследования.

Учитывая все изложенное выше, цель исследования – разработать систему критериев отбора ПФК в качестве дидактического материала для уроков ИЯ.

- Реализация цели предполагает решение таких задач:
- охарактеризовать ПФК как средство формирования ВЯЛ;
 - определить критерии отбора ПФК;
 - выявить роль критериев отбора ПФК в процессе формирования ВЯЛ.

Материалы и методы исследования

В процессе исследования был использован научный и методический материал по проблеме исследования, обработанный с использованием методов анализа научной литературы с учетом принципов системного подхода и системного анализа.

Результаты исследования

Используемый в современной методике ИЯ термин «прецедентный феномен» возник благодаря теории прецедентности Ю.М. Караулова [1], который выделил прецедентные тексты, трактуя их как тексты, значимые для личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер.

Отметим, что до сих пор среди ученых нет единодушного мнения относительно толкования этого понятия. Так, Д.Б. Гудков [2] трактует «прецедентный феномен» как особую группу вербальных или вербализованных феноменов, относящихся к национальному уровню прецедентности. С.Н. Долевец [3] рассматривает их как общественное, историческое или культурное явление, текст или лицо, являющиеся хорошо известными и имеющими значение для определенной социальной общности, к которым осуществляется регулярное обращение в дискурсе. И.Г. Горовая, Н.Н. Горовая [7] определяют ПФК как когнитивные структуры, сформированные в познавательной базе носителей языка на основе социокультурного и национально-исторического опыта.

Несомненно, целью обучения языку является формирование языковой личности. Понятие «вторичная языковая личность» является фактической конкретизацией понятия «языковая личность» в пределах межкультур-

ной коммуникации. Поэтому в контексте иноязычного образования целью является формирование ВЯЛ.

В современных исследованиях находим целый ряд толкований данного термина. Как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, что означает адекватное взаимодействие с представителями других культур, ВЯЛ рассматривается в работе Н.А. Минаковой [8], которая уточняет, что это взаимодействие может происходить не только в реальном, но и в виртуальном межкультурном пространстве.

По мнению Е.И. Костицы и И.В. Петровой [9], готовность к межкультурному взаимодействию – это, во-первых, овладение вербально-семантическим кодом языка, который представляет языковую картину мира носителей изучаемого языка, во-вторых, концептуализацию знаний о картине мира.

А.В. Хоменко [10] подчеркивает, что понятие ВЯЛ построено на тезисе: в основе иноязычной коммуникации, характерной для определенного лингвокультурного сообщества, находится другая картина мира, раскрытие (знакомство) с которой во время изучения ИЯ обеспечивает проявление у обучающихся особенностей вторичной личности, а значит, успешность овладения другим языком и культурой. Согласно [10], к ВЯЛ относятся те, кто обладает другой языковой картиной, то есть вербально-понятийным кодом неродного языка.

Полагаем, что ВЯЛ – это коммуникативно-активный субъект, который легко включается в межкультурную коммуникацию и способен правильно продуцировать речевое поведение в ситуациях межкультурного общения.

По нашему мнению, именно ПФК способствуют формированию иноязычной картины мира, формированию навыков межкультурного общения. Наша точка зрения основывается на исследованиях других ученых. Так, в работе [7] отмечено, что использование в тексте прецедентного имени требует высокого уровня межкультурной компетенции. В [4] подчеркивается, что работа с прецедентными текстами на занятиях по ИЯ обеспечивает полноценное восприятие и понимание информации. Е.И. Костица и И.В. Петрова [9] указывают, что овладение концептуальной картиной мира позволяет человеку понять новую для него социальную действительность, новую культуру.

Исследователи [4] подчеркивают важность включения ПФК в единицы изучения при преподавании ИЯ, потому что они являются единицами формирования когнитивного уровня ВЯЛ, входят в ядро когнитивной базы.

Заметим, в процессе интерпретации ПФК возникают ситуации, которые в значительной мере усложняют

межкультурную коммуникацию, иногда делают невозможным ее. Поэтому для предупреждения возникновения таких проблем необходимо включать ПФК в процесс формирования ВЯЛ.

Таким образом, ПФК – один из компонентов и показателей сформированности ВЯЛ. Именно высокий уровень ее сформированности позволяет человеку стать полноценным участником межкультурного диалога.

Проблема разработки критериев отбора ПФК активно разрабатывается современными методистами. Так, Т.В. Акашева и Н.М. Рахимов [11] указывают, что основа для выделения критерия – функциональный признак; О.В. Прокопюк [6] определяет следующие критерии отбора: частотность, доступность, семантическая независимость.

По нашему мнению, в основу разработки критериев отбора ПФК в соответствии с запросами современного языкового образования, необходимо положить текстоцентрический и интегрированный подходы. Как отмечают ученые, текстоцентрический подход является методологическим ориентиром в организации обучения ИЯ. Так, Е.В. Потемкина [5] на примере английского языка доказывает, что этот подход способствует пониманию, что ИЯ – это не отдельная знаковая система, это способ передачи картины мира, а на познание мира в целом невозможно познать язык.

Отметим, что интегрированный подход к языковому обучению является не менее важным, потому что предполагает изучение понятия или явления с привлечением смежных наук. Соглашаемся с С.Ф. Юсуповой [12], что тексты на уроках ИЯ используются не только для обогащения языковых знаний, но и для обогащения культурологических знаний. Автор подчеркивает важность использования художественных текстов в обучении ИЯ, так как регулярная организация наблюдения учащихся над взаимосвязью между языковыми и литературными явлениями позволит увидеть в языковых средствах не просто правила и схемы, использование которых способствует успешному выполнению упражнений и тестов, но и живой материал, за которым стоит определенный смысл, что обеспечит вдумчивое отношение к языку при создании собственных текстов.

На наш взгляд, материалом для изучения ИЯ должны стать тексты художественных произведений, которые стали мировым художественным достоянием и изучаются на уроках литературы. Следовательно, именно использование текстоцентрического и интегрированного подходов повышает эффективность и качество формирования ВЯЛ на уроках ИЯ, мотивирует учащихся и способствует укреплению межпредметных связей.

В рамках нашего исследования целесообразно выделить критерии отбора текста для уроков ИЯ. Разделяем точку зрения [5], что текст должен быть: концептивным (содержать концепты, отражающие традиции, ценности народа); дидактическим (иметь воспитательный потенциал); информативным (выполнять учебную и познавательную функции), а также соответствовать возрастным и психологическим особенностям развития учащихся. Поэтому критериями отбора текстов как дидактического материала являются концептуальность, дидактичность, информативность и соответствие возрастным и психологическим особенностям развития.

По нашему мнению, критерии отбора ПФК – это свойства, которые позволяют включить ПФК как дидактический материал в содержание урока ИЯ. Мы предлагаем систему отбора ПФК на основе интегрированного и текстоцентрического подходов, а также учитываем, что критериями отбора текстов как дидактического материала являются концептуальность, дидактичность, информативность и соответствие возрастным и психологическим особенностям развития.

Выделяем основные и факультативные критерии, которые образуют систему. Основные критерии – это такие, которым ПФК соответствует обязательно, факультативным же критериям феномен может и не соответствовать, но они дают дополнительную информацию об изучаемой единице.

К основным критериям относим:

1. информативность – ПФК должен иметь познавательную и учебную ценность;
2. номинативность – называть историческую личность, литературного или мифического героя, обозначать историческое явление, факт и др.;
3. прагматичность – иметь эмоциональную и оценочную окраску;
4. применимость – ПФК должен активно использоваться носителями языка.

Факультативные критерии:

1. программность – феномен или его источник (художественный текст) должен входить в школьную программу;
2. межкультурная связанность – прецедентный феномен функционирует не только в языке страны, где возник, а стал достоянием мировой культуры.

По нашему мнению, учет системы определенных критериев отбора ПФК в процессе обучения ИЯ может способствовать ВЯЛ. Во-первых, критерии отбора могут помочь подобрать не только необходимые, но и целесообразны ПФК как дидактический материал, что значительно расширяет словарный запас учащихся, способствует формированию их лексической и соци-

окультурной компетенций. Во-вторых, целенаправленная работа с ПФК и с их источниками (текстами художественной литературы) на уроках может помочь учащимся увидеть «в действии» правила и явления языка, которые были изучены на уроках ИЯ, а учителю использовать учебно-воспитательные возможности интеграции учебных предметов. В-третьих, ПФК (художественный текст), использованный на уроке, может способствовать лучшему формированию вторичной картины мира учащихся, которая неразрывно связана с формированием ВЯЛ. В-четвертых, критерии отбора ПФК могут помочь учителю эффективнее и целесообразнее использовать время на уроке, ведь систематическая работа – залог достижения цели иноязычного образования.

Заключение

Во время исследования были получены следующие результаты:

1. установлено, что ПФК – один из компонентов и показателей сформированности ВЯЛ, который способствует формированию иноязычной картины

мира, навыкам межкультурного общения;

2. определено, что критерии отбора ПФК – это свойства, которые позволяют включить его в содержание урока как единицы изучения;
3. выделена система критериев отбора ПФК, которая состоит из основных (информативность, номинативность, прагматичность, применяемость) и факультативных (программность, межкультурная связанность) критериев;
4. сформулированы предположения, что определенные нами критерии отбора ПФК имеют потенциал повышения эффективности урока, потому что могут помочь подобрать целесообразный дидактический материал, который может способствовать формированию вторичной картины мира, а следовательно, и вторичной языковой личности.

Перспективным направлением исследования считаем проведения ряда экспериментов, которые докажут или опровергнут действенность и целесообразность предложенной системы критериев отбора ПФК для учебных целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М.: Наука, 1986. С. 105-125
2. Гудков Д.Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации: дисс. ... док. фил. наук. – Москва, 1999. 400 с.
3. Долевец С.Н. Об иерархии прецедентных феноменов в сознании языковой личности // Известия УрГПУ. Лингвистика. – Екатеринбург, 2005. №16. С. 145-149.
4. Гриценко Л.М., Демидова Т.А., Бахонная М.Е. Прецедентные тексты на уроках русского языка как иностранного // Научный журнал КубГАУ. 2017. №126 (02). С. 1–13.
5. Потемкина Е.В. К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. № 2. С. 215-224.
6. Прокопюк О.В. Принципы отбора прецедентных текстов для обучения студентов профессионально ориентированной лексики // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета. – Минск: МГЛУ, 2019. Ч. 1. С. 45-47.
7. Горвая И.Г., Горвая Н.Н. Роль прецедентных феноменов в формировании вторичной языковой личности // Вестник Оренбургского государственного университета 2015 № 11 (186) / С/ 65-70/
8. Минакова Н.А. Формирование языковой личности иностранного специалиста-гуманитария в современных условиях: учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. 131 с
9. Кострица Е.И., Петрова И.В. К вопросу о межкультурной компетенции вторичной языковой личности: лингводидактический аспект // Вестник Читинского государственного университета. 2011. № 11. С. 85-90.
10. Хоменко А.В. Формирование вторичной языковой личности как фактор совершенствования иноязычной подготовки в экономических вузах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 11(29). Ч. 2. С. 187-190.
11. Акашева Т.В., Рахимов Н.М. Использование прецедентных текстов для формирования лингвокультурологических компетенций при подготовке учителя иностранного языка в высшей школе // Перспективы Науки и Образования. 2018. № 6(36). С. 98-104
12. Юсупова З.Ф. Текстотрический подход в обучении русскому языку в условиях поликультурного образования // Региональная картина мира в языковой концептуализации: динамика культурных смыслов. 2016. С. 262-268.

© Овезова Умеда Акпаровна (umeda_77@mail.ru), Вагнер Моника - Наталия Лауренсовна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ МУЗЫКАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Рыжкова-Дудонова Татьяна Александровна

*К.культурологии, профессор, Московский педагогический государственный университет
tard@inbox.ru*

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION DURING THE PEDAGOGICAL EDUCATION OF MUSIC TEACHERS

T. Ryzhkova-Dudonova

Summary: Professional training of music teachers is a versatile and creative process. It includes many areas, such as instrumental and vocal training, the study of pedagogical technologies for working with children, the study of masterpieces of world musical art, the study of digital resources and much more. The author of this article tries to comprehend the term "professional competence" and apply it to the field of music and pedagogical education. The article raises the issues of theoretical and practical training of future teachers of music and touches on the specific features of musical education as well.

Keywords: professional competence, formation of professional competence, teacher of music, musical and pedagogical education, musical and pedagogical activity.

Аннотация: Профессиональная подготовка учителя музыки – это разносторонний и творческий процесс. Она включает в себя множество направлений, таких как инструментальная и вокальная подготовка, изучение педагогических технологий работы с детьми, изучение шедевров мирового музыкального искусства, изучение цифровых ресурсов и многое другое. Автор данной статьи пытается осмыслить термин «профессиональная компетентность» и применить его к сфере музыкально-педагогического образования. В статье поднимаются вопросы теоретической и практической подготовки будущих педагогов-музыкантов, а также специфике обучения в учебном заведении музыкального профиля.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, формирование профессиональной компетенции, педагог-музыкант, музыкально-педагогическое образование, музыкально-педагогическая деятельность.

Особенности современного образовательного пространства и специфика педагогической деятельности выдвигают сегодня перед учителем ряд новых требований к личности педагога, среди которых на первое место следует поставить профессионализм. Поэтому важным фактором, существенно влияющим на результат профессиональной деятельности, является формирование профессиональной компетенции.

Понятие «профессиональная компетентность» вошло в терминологию в 80-е годы прошлого века из трудов Ю.К. Бабанского. С.П. Баранова, В.А. Слостенина и считалось составляющей профессионализма. Под компетентностью психологи, как правило, понимают «специальную способность человека, которая необходима для выполнения актуального действия в заданной предметной области и включает специальные знания, умения, навыки, а также особенности мышления и готовность отвечать за свои действия» [5, с. 259]. Профессиональная компетентность, соответственно, есть совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью.

Профессиональная подготовка будущих учителей

музыки является ведущей стратегической задачей музыкально-педагогического образования. Формирование профессиональной компетенции студентов, готовящихся к карьере педагога-музыканта, направлено на формирование у них личностной музыкально-педагогической культуры, на приобретение знаний в области музыкального искусства и методов его преподавания, на развитие широкого спектра музыкальных, творческих и педагогических умений и навыков, на совершенствование исполнительского мастерства. В структуру профессиональной компетенции учителя музыки должны входить наличие музыкального вкуса, музыкальные и актерские способности, владение методикой музыкально-эстетической работы с детьми, владение навыками игры на музыкальных инструментах, наличие певческого голоса, умение руководить хоровым и вокальным детским коллективом. Иными словами, будущие учителя музыки в процессе обучения должны овладеть набором общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций, позволивших выпускникам реализовать себя в музыкально-педагогической деятельности. В связи с этим можно делать вывод, что профессиональная подготовка будущего учителя музыки отличается своей разнонаправленностью, поскольку объединяет в себе педагогическую, музыкально-исполнительскую,

хоровую, образовательную, музыковедческую, организационную, исследовательскую и образовательную деятельность [6, р. 404]. Таким образом, основой формирования профессиональной компетенции будущего педагога-музыканта является музыкально-исполнительская, музыкально-теоретическая и музыкально-педагогическая подготовка. Подобной позиции придерживаются многие исследователи, утверждая, что данное положение вытекает не из перечня учебных предметов, а их установления полноценных межпредметных связей, что способствует повышению качества профессиональной подготовки будущих педагогов [3]. При этом, как отмечает И.В. Москвина, «проблемы в вопросе соотношения и взаимосвязи исполнительской, теоретической и педагогической подготовки не имеется», поскольку «выработаны оптимальные учебные планы, позволяющие создать и обеспечить связь между различными музыкальными дисциплинами» [3].

Исследователи считают, что профессиональное обучение будущего педагога-музыканта должно быть направлено не только на усвоение знаний, но и на глубокое развитие интеллектуальных способностей личности, которое необходимо для дальнейшего духовно-нравственного развития, социализации, самообразования учителя музыки, а также на применение инновационных технологий для реализации поставленных профессиональных задач [1, с. 4]. К последнему следует отнести освоение студентом цифрового пространства, которое в эпоху информатизации и компьютеризации является одной из важных стратегий формирования профессиональной компетенции педагога-музыканта. На наш взгляд, учитель музыки должен уметь ориентироваться в цифровых ресурсах и технологиях, чтобы в будущей профессиональной деятельности внедрять их в свою практику. Однако, как свидетельствует анализ отечественной научной литературы, проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки через внедрение в художественно-образовательный процесс средств ИКТ до сих пор остается не решенной. В отличие от российских коллег, зарубежные исследователи довольно часто освещают в своих трудах возможные пути внедрения ИКТ в отрасль музыкального искусства, а также в систему дистанционной подготовки будущих специалистов этой отрасли. Это связано с тем, что за рубежом еще в 70-е годы прошлого века появилась такая область современных знаний, как Музыкальная информатика, которая получила свое развитие в разного рода образовательных программах [4, с. 309]. В России же развитие Музыкальной информатики (как науки, находящейся на стыке разных областей знаний, а также как предмета с соответствующим программно-методическим сопровождением) значительно заторможено, поскольку вся система нынешнего отечественного музыкального образования ориентирована на традиционную школу обучения музыке: музыкальную

композицию, академическое исполнительство, музыкально-теоретическую подготовку [4, с. 309]. Однако, в современных условиях информатизации общества профессиональная подготовка педагога-музыканта будет неполной, если исключить из нее аспект формирования профессиональной компетенции, предполагающий внедрение цифровых и музыкально-компьютерных технологий в процесс подготовки педагога-музыканта к урокам, в использование их на самих уроках и музыкальных занятиях, во внеклассную работу (кружки, музыкальное оформление спектаклей, озвучивание видеопроектов, презентаций и др.). Кроме того, студентам может быть предложено изучение программ по созданию и редактированию музыкальных композиций на виртуальном синтезаторе с компьютерной клавиатурой, что позволит им в будущем не только приобщиться к музыкальному искусству школьников, совершенно не владеющих нотной грамотой, но и расширить границы творчества учащихся специализированных школ, подняв на новый уровень процесс выполнения домашних заданий, музыкальных проектов [2].

По мысли некоторых исследователей, формирование профессиональной компетенции педагогов-музыкантов должно идти с опорой на самостоятельность, суть которой не только в том, чтобы самостоятельно «добывать» знания, но и уметь отстаивать свою точку зрения в процессе новых нестандартных решений профессиональных задач.

Особенностью подготовки студента-музыканта к профессиональной деятельности является взаимосвязь его теоретической и практической подготовки с реальной спецификой будущей работы в условиях общеобразовательной или специализированной школы. Поэтому, отдельного внимания заслуживает изучение специфики уроков музыки и, соответственно, особенностей музыкально-педагогической деятельности учителя, что осуществляется в рамках учебно-производственной практики, где студент под руководством педагога-наставника познает все сложности выбранной им профессии.

Формирование профессиональной компетенции будущего педагога-музыканта идет по трем направлениям: обучение, воспитание, развитие. Первое направление связано с участием студентов в разработке и реализации образовательных программ, в планировании и проведении учебных занятий, а также с организацией собственной учебной деятельности, осуществлением самоконтроля и самооценкой своих учебных достижений, формированием мотивации к обучению. Функция воспитания в деятельности будущего учителя музыки проявляется в умении тщательно отбирать доступный и познавательный материал, который будет способствовать развитию у учащихся интереса к музыкальной культуре, формированию музыкального вкуса, эмоци-

онально-ценностному отношению учащихся к музыке, направленному на общечеловеческие ценности (такие, как доброта, любовь к людям, миру, природе, животным и т.п.). Развитие предполагает получение знаний, умений, и навыков, формируемых студентами в процессе обучения игре на музыкальном инструменте, теории и истории музыки, вокальному искусству, дисциплинам

дирижерско-хорового цикла.

Формирование профессиональной компетентности педагога-музыканта – длительный, сложный и многогранный процесс и, чтобы достичь желаемых результатов, необходимо начать его уже в период получения музыкально-педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исполнительская подготовка студентов бакалавриата профиля «Музыкальное образование»: Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений по направлению подготовки «Педагогическое образование». – Нижневартовск: Изд-во Нижне-варт. гос. ун-та, 2017. – 136 с.
2. Коротченков А.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании музыки: виртуальные музыкальные синтезаторы с компьютерной клавиатурой. Методическое пособие для педагогов, студентов, учащихся. – Брянск: Трубчевский профессионально-педагогический колледж, 2010. – 32 с.
3. Москвина И.В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущего учителя музыки // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – №5. // URL: <https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN518.pdf>
4. Орлова Е.В. Горбунова И.Б. Цифровые технологии в теории и практике обучения музыкальному искусству и творчеству // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 309-312.
5. Пучкова И.М., Хахимзянов Р.Н. Профессиональная компетентность как критерий развития профессионализма // Ученые записки Казанского университета. – 2012. – Т. 154, кн. 6. – С. 258-266.
6. Dyganova E.A., Yavgildina Z.M, Shirieva N.V. The Competition Training Method in the Formation of Professional Competence of the Future MusicTeacher // Man in India. – № 97 (20). – Pp. 403-414.

© Рыжкова-Дудонова Татьяна Александровна (tard@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

ПРИМЕНЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Скопа Виталий Александрович

Д.и.н., профессор, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)
sverhtitan@rambler.ru

APPLICATION OF RESEARCH TECHNOLOGIES IN TEACHING DISCIPLINES OF THE HUMANITIES CYCLE

V. Skopa

Summary: Research technologies in teaching the disciplines of the humanities cycle are considered. Social development, the promotion of science and technology require structural changes in the educational cluster, on which not only the level of knowledge, skills and acquired skills of a student depends, but also the process of forming a critically thinking, independent and unique person and citizen. The research process is a complex search work of schoolchildren. Such activities in the classroom make it possible to single out the stages characteristic of scientific research (on the example of a history lesson): the definition of a historical problem; familiarization with the relevant sources and their study; conducting historical research itself; analysis of research results; presentation of research results. The introduction of research work allows you to holistically enhance creative activity in the classroom; improve the logical and critical thinking of students; expand their horizons.

Keywords: research technologies, pedagogy, teaching methods, students, teacher.

Аннотация: Рассматриваются исследовательские технологии в преподавании дисциплин гуманитарного цикла. Общественное развитие, продвижение науки и техники требуют структурных изменений образовательного кластера, от которого зависит не только уровень знаний, умение и приобретенные навыки школьника, но и процесс формирования критически мыслящего, самостоятельного и уникального человека и гражданина. Процесс исследования – комплексная поисковая работа школьников. Такая деятельность на уроках позволяет выделить этапы, характерные для научного исследования (на примере урока истории): определение исторической проблемы; ознакомление с соответствующими источниками и их проработка; проведение самого исторического исследования; анализ результатов исследования; оформление результатов исследования. Внедрение исследовательской работы позволяет целостно усилить творческую активность на занятиях; совершенствовать логическое и критическое мышление учеников; расширить их кругозор.

Ключевые слова: исследовательские технологии, педагогика, методика преподавания, учащиеся, педагог.

Вопросы, связанные с исследовательскими технологиями актуальны в наше время. Внимание ученых чрезвычайно обострилось вокруг проблем, связанных с системным применением тех или иных технологических приемов и оценки их качества. Общественное развитие, продвижение науки и техники требуют структурных изменений образовательного кластера, от которого зависит не только уровень знаний, умение и приобретенные навыки школьника, но и процесс формирования критически мыслящего, самостоятельного и уникального человека и гражданина [12].

В контексте новой образовательной парадигмы сегодняшней учитель призван не только формировать знания, но и системно обучать способам организации познавательной деятельности, индивидуальному планированию, формированию умений трансформировать имеющиеся знания в реальную жизнь [4]. Сложившаяся ситуация в условиях анализа и переосмысления сущности педагогических технологий позволяет акцентировать большее внимание на исследовательскую деятельность учащихся.

Концепция модернизации образования акцентирует

внимание педагогов на подготовку молодых граждан, оперативного их реагирования на возникающие обстоятельства, осуществление прогнозов предполагающих последствий; быть индивидуальными и самостоятельными [3]. На формирование таких свойств личности ориентирована исследовательская деятельность. Вопросы опыта и практики реализации исследовательских технологий на уроках гуманитарного цикла (истории) отображены в трудах многих отечественных и зарубежных ученых, при этом важно отметить, как методистов-практиков, так и представителей академического сообщества, что подчеркивает высокую актуальность и значимость заявленной проблемы [1, 2, 5, 6, 10]. Многие ученые и методисты-практики исследовательскую работу считают одной из самых успешных форм деятельности на занятиях по истории, реализуемой с учетом индивидуальных особенностей и познавательных возможностей обучающихся в процессе индивидуальной и коллективной учебной работы под наставничеством учителя [7, 13].

Проведенный анализ в ходе выполнения работ по модернизации направлений развития российского образования позволил определить драйверы, которые

векторно направляют совершенствование и развитие системы образования в мире (внешние драйверы, производные драйверы, системные драйверы, перспективные системные драйверы, внутренние системные драйверы и тенденции) [9]. Данная тенденция оказала влияние и на политику образования, заложив ключевые направления ее развития.

Функционирующий федеральный государственный стандарт основного общего образования заложил, что целью обучения истории в системе общего образования – есть «развитие у обучающихся идентичности и чувства собственного достоинства..., понимание истории и культуры России, как части мировой истории» [9].

Преимущественным из путей повышения мотивационной активности у обучающихся является их вовлечение в исследовательскую и проектную работу. Всесторонне применение исследовательской работы на занятиях – результат напряженных поисков и размышлений о том, как вовлечь обучающихся и избежать их пассивного наблюдения. Именно поэтому каждый урок применением исследовательской деятельности – это процесс совместной работы ученика и педагога, это время развития творчества, самоопределения, самореализации школьников.

Исходя из массива теоретических разработок исследовательская деятельность направлена на решение творческой задачи и это логично представить посредством ряда этапов, которые имеют обоснование во многих научных работах. Начинается процесс с определения степени актуальности проблемного поля, что может быть представлено связью истории и современности. Далее осуществляется теоретическая разработка проблемы, которая сопровождается формированием методологического аппарата. И завершается процесс самостоятельным формированием материала, его дальнейшим анализом и обобщением [8, 13].

Соответствии исследовательским технологиям учебный процесс должен моделировать процесс научного исследования. Целью учебной деятельности является приобретение учащимися навыков исследования, как универсальной формы освоения действительности.

Используя исследовательские технологии, можно решить ряд специальных педагогических задач: помочь обучающимся в усвоении исследовательских мероприятий школьной программы; сформировать интерес к учебным и научным исследованиям; развить у школьников понимание, что обучение есть форма приобретения нового знания.

Процесс исследования на занятиях по истории – комплексная поисковая работа школьников, которая осно-

вана на проработке источниковой базы. Такая деятельность на уроках позволяет выделить этапы, характерные для научного исследования: определение исторической проблемы; ознакомление с соответствующими источниками и их проработка; проведение самого исторического исследования; анализ результатов исследования; оформление результатов исследования.

Современные идеи по обучению человека на протяжении всей жизни обуславливают новые подходы к исследованиям учеников и предполагают использование учащимися как эмпирических, так и теоретических методов [11].

Среди эмпирических можно выделить выявление и фиксация фактов; структурирование приобретенного материала в форме схем, таблиц, графиков; анкетирование. Среди теоретических методов – анализ и синтез разнообразных источников по проблемам отечественной и мировой истории; аналогия; сравнение; систематизация; обобщение основных фактов и понятий; определение и обоснование закономерностей исторического развития. Так достижения теории и практики исторической науки и методики преподавания истории позволяют выделить ученические компетенции, которые заложены в контексте исследовательского обучения: навык описания источников; умение толковать точку зрения; определять причины разных интерпретаций; понимать сущность источниковедческих трактовок; определять достоверность исторических источников. Аналогичные компетенции характерны и для культурологии, и для обществознания.

Отдельные исследователи сводят процесс исследования учащихся к взаимосвязанным подсистемам: поисковая основа деятельности и обработка информации [2, 6, 13]. Важно отметить, что данный подход является как частный случай в контексте применения инновационных технологий в процессе обучения.

Следует заметить, что даже наличие разносторонних источников еще не ведет автоматически к исследованию ученика и потому ставит перед учителем серьезные задачи. Ведь с расширением информационного пространства возникает проблема большого влияния на учащихся научных интерпретаций, толкований, трактовок исторических событий и процессов. Чтобы противостоять такому воздействию необходимо развивать у учащихся умение анализировать и оценивать разнообразие взгляды на исторический процесс, критически относиться к ним [12].

С целью более детального понимания сущности проблемы рационально обратиться к методической части, в данном случае рассмотрим контекст исторического образования. Для формирования навыков работы с исто-

рическими документами необходимо начинать привлекать учащихся с 6-го класса, а в дальнейшем продолжать работу в этом направлении и в старшей школе. С этой целью можно предложить алгоритм работы с историческими документами:

1. Необходимо установить, к какому типу письменных источников относится документ (летопись, воспоминания, приказ, программа, характеристика событий).
2. Определите цель написания документа, его основные идеи.
3. Установить основные показатели документа (если речь идет о конкретных цифровых данных: хронология, статистика, демография); анализ динамики тех процессов, которые они характеризуют.
4. Раскрыть приоритетные направления деятельности исторической фигуры, общественной группы.
5. Определить, каким образом в лексике документа отражается историческая эпоха, которой он принадлежит.
6. Оценить отношение автора к фигурам, событиям, процессам, которые он раскрывает в документе.
7. Определить эмоциональный характер документа, какие его позиции поразили вас больше всего.

Так же по данному алгоритму можно осуществлять разбор таких материалов как карта, текст учебника, вспомогательные источники.

В работе со старшими классами, с целью углубления знаний и повышения мотивационной активности рационально дополнять исследовательскую работу проектной составляющей [6]. В этой связи можно выделить ряд важнейших этапов в проработке проекта:

1. Актуализация заявленной проблемы в проектной форме; типологизация проекта; определение количества учеников его реализующих.
2. Целеполагание проекта.
3. Определение роли каждого участника в проектной работе.
4. Определение хода работы.
5. Самостоятельная деятельность обучающихся над проектом.
6. Формирование и аналитическая обработка материала; работа с источниковой базой.
7. Промежуточная рефлексия в отношении полученных сведений и их переработка.
8. Итоговое представление проектной работы.
9. Обсуждение итогов и анализ успехов и неудач.

Учитель в реализации всех предложенных этапах выступает как инициатор и равноправный участник проекта. Он непосредственно на всех этапах работы дает анализ сложившимся ситуациям, генерирует идеи, а также оказывает научно-методическое консультирование. Генеральная задача педагога в данной работе – всячески

содействовать самостоятельной деятельности учеников, способствовать раскрытию их творческого индивидуализма и научных начинаний. Важная составляющая в данной работе заключается в том, чтобы научить начинающих исследователей – учеников не только получать информацию (факты), но и уметь оценивать ее, осознавать, что данная информация – это есть отображение времени и к ней как к любому историческому источнику нужно относиться критично [5].

Процесс аналитической оценки того или иного события, на основе выявленного материала, уместно проводить на уроке, делая акценты на особенности исследования и перспективы дальнейшей работы. В данной ситуации учащиеся реально погружаются в изучаемую эпоху, период, при этом проецируя на себя изучаемое время. Весьма важным является тот факт, что материал представлен не сам по себе, как оторванный от эпохи артефакт, а найден учениками, ими обработан, а по возможности и интерпретирован.

Педагоги-новаторы, методисты предлагают внедрять метод проектов параллельно с другими методами обучения в разных классах [3]. Как образец – исследовательница (ученик) разрабатывает несколько видов проектов. Один из них – «Папка с газетными статьями». Целью такого проекта является помощь учащимся найти интересную тему, ознакомиться с разными взглядами на проблему и разными источниками, выработать критическое отношение к печати. Актуален проект «Интервью с очевидцем» который будет способствовать осмыслению определенного события. Написание статьи в газету на основе интервью с участником исторического события станет успешным результатом проекта.

В старших классах также основное внимание необходимо уделять обучению приемам аргументации исторической версии. Внимание обратить на анализ фактов и их оценку, что в последствии становится базисом аргумента. Перед старшеклассниками следует ставить следующие задачи: организация имитационных игр по дискуссионным вопросам истории («дебаты»); проведение социологических опросов для выявления аргументированных мнений; подготовка эссе по спорным вопросам истории.

В педагогической деятельности учителя должны не только заинтересовать учащихся историей, но и привлечь их к написанию научно-исследовательских работ [2]. Конечно, на разных олимпиадах дети тоже решают интересные и творческие задачи. Но эти задачи им «навязывают» организаторы, а при разработке научно-исследовательской работы учащиеся имеют возможность выбрать именно интересующую их тему, совместно с педагогом проработать план (проект) и подобрать инструментальный исследования. Поэтому с точки зрения практико-ориентированного обучения, написание таких

работ, участие в конкурсе-защите – не только интересный, но и очень полезный опыт, который пригодится в подрастающему поколению в будущем. Итак, внедрение исследовательской работы на уроках истории позволяет целостно усилить творческую активность на занятиях; совершенствовать логическое и критическое мышление учеников; расширить их кругозор.

В целом, реализация исследовательских техноло-

гических приемов позволяет целостно подойти к формированию компетенций современного школьника, заложить в него ключевые позиции научно-исследовательской деятельности необходимые для дальнейшего развития и самосовершенствования. Исследовательская деятельность на дисциплинах гуманитарного цикла способствует углубленному изучению предметной основы и широкому формированию мировоззренческих принципов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова Ю.В. Особенности формирования исследовательской компетенции будущих учителей иностранных языков // Факторы развития педагогики и психологии в XXI веке: сборник тезисов международной научно-практической конференции (г. Харьков, Украина, 7-8 июня 2019). Харьков: Восточно-украинская организация «Центр педагогических исследований», 2019. С. 46-48.
2. Баханов К.О. Обучение истории в школе: инновационные аспекты. М., 2005. 128 с.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995. 490 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.
5. Воронцова А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М., 2003. 303 с.
6. Голуб Г.Б. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования. М., 2006. 186 с.
7. Зимняя И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск, 2001. 103 с.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М., 2004. 42 с.
9. Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г. URL: <http://edu2035.firo-nir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyuchevye-napravleniya-2035> (дата обращения - 10.01.2022)
10. Леонтович А.В. Разговор об исследовательской деятельности: публицист. ст. и заметки. М., 2006. 112 с.
11. Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия, инструментарий. – М. 2002. 217 с.
12. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2001. 195 с.
13. Пометун О.И. Методика обучения истории в школе. М., 2005. 328 с.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ТАЛАНТОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ БАКАЛАВРИАТА

Цао Дань

Аспирант, Московский государственный областной
университет
candyloveart@126.com

TEACHING PRACTICES AND MODELS OF TALENT DEVELOPMENT IN UNDERGRADUATE ART EDUCATION

Cao Dan

Summary: With the development of science and technology, the progress of society and the improvement of people's living standards, the scope of modern art and design is becoming more and more diverse, and the products of art and design are becoming an integral part of people's lives. However, there is still a phenomenon in the education model where the focus is only on imparting basic knowledge and professional knowledge, and practical learning is ignored. Practice, as the ultimate manifestation of art and design in social life, has gained importance in contemporary art and design education.

Modern art and design education has adopted the cultivation of social design talent as its teaching philosophy, which has been precisely articulated by the changing goals of human resource training in education as a result of changes in social development and productivity development.

Keywords: practice, teaching, models, talents, teaching.

Аннотация: С развитием науки и техники, прогрессом общества и повышением уровня жизни людей сфера применения современного искусства и дизайна становится все более широкой и разнообразной, а продукты искусства и дизайна становятся неотъемлемой частью жизни людей. Однако в модели образования все еще существует явление, когда основное внимание уделяется только передаче базовых знаний и профессиональных знаний, а практическое обучение игнорируется. Практика, как высшее проявление искусства и дизайна в социальной жизни, приобрела свое значение в сфере современного образования в области искусства и дизайна.

В современной системе образования в области искусства и дизайна в качестве философии преподавания было принято культивирование таланта социального дизайна, что как раз и было сформулировано изменением целей подготовки человеческих ресурсов в образовании в результате изменений в социальном развитии и развитии производительности.

Ключевые слова: практика, преподавание, модели, таланты, преподавание.

Теория преподавания практики художественного проектирования является важной частью преподавания художественного проектирования, а теория преподавания практики художественного проектирования играет ключевую роль в воспитании высококачественных талантов в области художественного проектирования. Что касается искусства и дизайна, то, исходя из самого понятия «искусство и дизайн», это междисциплинарная дисциплина, которая проходит через человеческое общество. Мы можем построить структуру, состоящую из трех элементов человеческого существования: человек, общество и природа, тогда искусство и дизайн проходит через всю треугольную структуру, образуя взаимосвязанные свойства. Свойства между человеком и обществом как символы формируют коммерческий дизайн (коммуникационный дизайн), между человеком и природой как инструменты формируют промышленный дизайн (дизайн продукции), а между обществом и природой как дизайн окружающей среды (дизайн среды). [1] Благодаря этому естественному свойству искусства и дизайна, его воплощение естественным образом неотделимо от социальной практики. Это требует от нас, чтобы мы взяли практическую теорию преподавания в центр учебного процесса, дали полную свободу субъективной инициа-

тиве студентов и вывели теорию преподавания искусства дизайна на новый уровень.

Теория практического преподавания искусства и дизайна является важной частью содействия всестороннему развитию преподавания дизайна, адаптации к потребностям образовательной реформы и корректировки способа подготовки талантов, и является одним из важных способов направить студентов на широкий контакт с обществом, адаптацию к обществу, приближение к жизни и установление правильного взгляда на жизнь и ценности, а также важной инициативой для создания большого количества художественных талантов с возможностью практической деятельности в обществе. Практическое преподавание также содержит важную задачу создания передовой культуры и ее распространения и является мостом между колледжем и обществом. Практическое обучение должно быть основано на реальных потребностях общества, подчеркивая культивирование практических технических навыков, чтобы студенты могли адаптироваться к потребностям рынка талантов. Благодаря практике мы совершенствуем практические навыки, повышаем способность студентов адаптироваться к обществу и улучшаем их осведомленность о рынке.

Практика преподавания искусства и дизайна имеет сильную двойственность, позволяя совместно использовать ресурсы колледжа, студентов и общества [2]. Бакалавриат объединяет свои усилия с предприятиями общества, чтобы принести учебные достижения студентов в общество и создать ценность; студенты объединяются с предприятиями, чтобы найти недостатки на практике, обогатить себя и заложить основу для реального рабочего места в будущем.

Реформа и инновации практического обучения художественному дизайну должны основываться на особенностях профессии, отталкиваться от потребностей общества, ориентироваться на структуру знаний и качественную структуру студентов, дополнять и улучшать содержание обучения, увеличивать долю практического обучения на основе теоретических знаний. Постепенно создать механизм сотрудничества между школой и обществом по подготовке талантов.

1. учебный план должен быть составлен целенаправленно, с курсами, предназначенными для конкретных профессий. С практической точки зрения, на основе теоретического обучения выделить практические способности, теорию и практику в действии, в обучении делать. Например: дизайн рекламы, мы можем добавить несколько курсов по автоматизированному проектированию, чтобы студенты могли учиться и практиковаться одновременно.
2. теоретические и базовые курсы делают акцент на адаптивности. Разрушить узкую схему преподавания базовых и теоретических курсов, чтобы базовые курсы адаптировались к потребностям профессиональных курсов. Например: сменить цветной натюрморт на декоративный, скетчинг на дизайнерский эскиз и т.д.
3. практичность профессиональных курсов. При разработке программы реформы преподавания будут проведены серьезные исследования и изыскания в соответствии с особенностями профессионального преподавания, подчеркивая практичность преподавания профессиональных курсов и адаптивность теоретического преподавания, уделяя особое внимание выращиванию технически прикладных дизайнерских талантов, обобщая прошлый опыт преподавания, сочетая с реальными потребностями общества, корректируя содержание преподавания профессиональных курсов и теоретических курсов и подчеркивая их практичность.

В-третьих, идеи и руководство теорией преподавания искусства и практики дизайна [3]

1. точное позиционирование, общая координация преподавания практики искусства и дизайна – это под-

готовка старших технических специалистов передней линии с возможностями производства, обслуживания и управления.

Прежде всего, усилить работу по подготовке учителей в школах, а также активно культивировать учителей «двух учителей». Так называемые «преподаватели с двумя учителями» – это преподаватели с высоким теоретическим качеством, техническим уровнем и способностью к практической работе. Во-вторых, процесс обучения должен быть стандартизирован. Разумный режим управления практическим обучением строится на основе профессиональной среды, учебного плана, системы учебных программ и методов обучения. Определить конкретное направление профессионального обучения каждого студента в соответствии с потребностями общества и целенаправленно усилить практическое изучение студентами конкретных профессий. Усилить управление практическим обучением для обеспечения и качества преподавания практического обучения.

2. преподавание и общество объединились для создания стабильной базы практики преподавания, сочетая теорию и практику, преподавание и общественное производство объединились для эффективного укрепления профессиональной подготовки студентов и создания стабильной базы практики.

Базы практического обучения можно разделить на два вида: базы практики в институте и базы практики вне его. База практики на территории университета, где основное внимание уделяется общественным и профессиональным курсам, повышает практическую подготовку в аудитории. Основное внимание уделяется освоению студентами базовой теории и основных техник, а также совершенствованию эстетических способностей; практические занятия проводятся на базах вне кампуса, причем каждая база работает как группа. Преподаватели организуют разработку и производство проектов (это могут быть определенные проекты предприятий). В процессе практики студентов регулярно проводятся занятия с преподавателями в течение фиксированного количества часов, должностей и преподавателей, чтобы и студенты, и преподаватели могли совершенствоваться в практической деятельности [4].

3. усовершенствовать систему преподавания искусства и дизайна, в основе которой лежит практика.

Во-первых, скорректировать структуру учебной программы и пересмотреть план преподавания. В соответствии с единой организацией колледжа, на основе законов об обучении и учебных планов других подобных учебных заведений, в то же время, в сочетании с практикой преподавания в последние годы и отзывами работодателей, предыдущие учебные планы были пересмо-

трены в соответствии с потребностями общественного развития.

Во-вторых, реформировать режим преподавания и оптимизировать процесс обучения. Объедините фактическое время обучения с централизованной сегментацией или сегментированной концентрацией для развертывания.

Наконец, в соответствии с целями обучения, в последнем семестре с наставниками организуются стажировки, чтобы студенты могли проверить себя в обществе и развить способность решать практические задачи.

Искусство и дизайн сами по себе живы и здоровы, и представляют собой совокупность комплексных знаний из различных дисциплин. В конкретном преподавании обычное аудиторное преподавание уже не может удовлетворить практические потребности, и развитие практического преподавания является неизбежной тенденцией. Преподаватели ведут студентов в общество, чтобы обязательные профессиональные курсы завершались социальной практикой. Обучение прикладным и практическим навыкам усиливается, а практическое преподавание используется для совершенствования способностей студентов, чтобы они были готовы к работе сразу после окончания учебы.

Культивирование инновационных способностей студентов является основной темой практического обучения.

Инновации - это душа прогресса нации, и нация без инновационных способностей вряд ли сможет стоять в лесу передовых наций в мире», и инновации особенно важны в современной быстро развивающейся экономике знаний, чем в любые предыдущие времена.

Научная практика является источником знаний и большой движущей силой социального прогресса и технологического развития. Практическое обучение в высшем образовании играет незаменимую роль во всей системе высшего образования. Благодаря тщательному наблюдению, практике, анализу и обратной связи мы можем сформировать способность развивать науку и технику, внедрять инновации и исследовать новые научные области до тех пор, пока не будут сделаны новые изобретения или открытия.

Отношения между теоретическим и экспериментальным обучением – это не отношения «ведущий-ведомый», а дискурсивные и единые отношения, представляющие собой две независимые, взаимозависимые и взаимодополняющие системы обучения.

К содержанию и методам базовой художественной практики предъявляются все более высокие требова-

ния открытого преподавания. Открытое преподавание на протяжении многих лет было эффективным и приветствовалось студентами. На основе серьезного обобщения опыта открытой практики мы понимаем, что основная практика искусства должна быть открыта для студентов рано и полностью. Ранняя открытость открыта для студентов, когда они выполняют практику основ искусства; полная открытость открыта для содержания, методов и времени практики [5].

1) Открытость

Содержание открытой практики в основном включает подготовительную практику, обязательную подготовительную практику, комплексную практику, проектную практику, исследовательскую практику и т.д.

Вообще говоря, практика дизайна заключается только в том, чтобы поставить перед студентами цель и требования, чтобы объяснить конкретные задачи практики, и нет никакого плана, чтобы обречь, задать тон и т.д. Нет никаких ограничений на способ и метод выполнения задания, так что студенты могут открыть свои идеи, чтобы полностью раскрыть свой потенциал. Поэтому для практики дизайна открытое преподавание имеет еще большее значение.

2) Открытость времени

Открытое время включает в себя предписанное, зарезервированное и свободное открытое время. Предписанное открытое время – это включение открытой практики в обычный учебный процесс, а также выделение определенных часов в расписании занятий, чтобы направить студентов на открытую практику в соответствии со студентами разного уровня; зарезервированное открытое время - это регистрация студентов в лаборатории для организации открытого времени в соответствии с их потребностями.

3) Открытость в выборе практических тем

Выбор тем для практики, особенно для дизайнерской практики, должен полностью мобилизовать чувство инноваций студентов, поэтому выбор тем для практики также должен быть полностью открытым, чтобы мобилизовать энтузиазм и инициативу студентов.

Ценность дизайнерского искусства в социальной практике заключается в том, что оно постоянно создает новые способы жизни общества и человека, приносит людям наслаждение красотой и удовольствием в их духовном мире. Это означает, что дизайн – дисциплина, тесно связанная с социальной деятельностью. Конечная цель дизайна должна быть реализована на практике. Конечная цель дизайнерского искусства – решать различ-

ные проблемы, с которыми люди сталкиваются в своей жизни, одновременно радуя духовный мир людей и отражая свою ценность через рынок, что определяет, что дизайнерское искусство является высокопрактичной дисциплиной. Кто-то однажды сказал: искусство – это я, дизайн – это он. Искусство – это декларация индивидуальности духовной сферы «я», и его ценность, с одной стороны, не полностью оценивается обществом; дизайн, с другой стороны, – это решение проблемы взаимоотношений между людьми и людьми, людьми и вещами, вещами и вещами, и его ценность оценивается обществом.

Само искусство дизайна – это деятельность по постоянному внедрению инноваций для улучшения качества жизни людей, и без инноваций искусство дизайна должно быть безжизненным. Способность мыслить творчески – это важная часть общих способностей человека и важный столп в формировании качества хорошего мышления. Это не только умение учиться и применять

знания, способность придумывать новые идеи и инновации, но и сознательное стремление к инновациям, стремление выявлять проблемы и активно их исследовать, а также способность активно преобразовывать себя и окружающую среду. Поэтому образование в области дизайна и искусства подчеркивает необходимость сосредоточиться на культивировании инновационных способностей студентов, а культивирование инноваций в значительной степени требует доступа к социальной практике, чтобы отразить ее значимость.

Поэтому конечной целью современного образования в области искусства и дизайна является воспитание инновационных талантов, которые адаптируются к потребностям общества и отражают его ценности через практику, а практическое обучение, как наиболее прямой путь к воспитанию инновационных талантов, будет играть центральную роль в области образования в области искусства и дизайна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ма Ч., Вэй Ц. Реформы педагогической модели обучения академическому рисунку бакалавров художественных вузов в контексте инновационных процессов // Искусство и диалог культур. – 2019. – С. 314-319.
2. Ананьев Б.Г. Задачи психологии искусства // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – 2001. – №. 1.
3. Майдибор О.Н. Формирование интегративной модели обучения в подготовке бакалавров-дизайнеров // Строительство и архитектура-2015. – 2015. – С. 156-159.
4. Рощин С.П. Композиция как учебная дисциплина // Наука и школа. – 2018. – №. 2. – С. 80-83.
5. Мокина А.Ю., Хоронько Л.Я. Творческая практика как компонент развития профессиональных компетенций у студентов-прикладников // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – №. 1-1. – С. 474-481.

© Цао Дань (candyloveart@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕСУРСНЫЙ КЛАСС В СИСТЕМЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

RESOURCE CLASS IN THE SYSTEM OF ACCOMPANYING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Ju. Chizhova

Summary: A review of models for organizing the education of children with autism spectrum disorders in the context of inclusive education is presented. The experience of implementing the model of teaching children with ASD in the resource class is described. A system of psychological and pedagogical support for students with ASD in a general education school is presented.

Keywords: educational model, resource class, psychological and pedagogical support, autism spectrum disorders.

Чижова Юлиана Владимировна

*Аспирант, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»
J.Chizhova@gmail.com*

Аннотация: Представлен обзор моделей организации обучения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования. Описан опыт реализации модели обучения детей с РАС в ресурсном классе. Представлена система психолого-педагогического сопровождения учащихся с РАС в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: слова: образовательная модель, ресурсный класс, психолого-педагогическое сопровождение, расстройства аутистического спектра.

За последнее десятилетие контингент учащихся общеобразовательных школ значительно изменился, стал более многообразным: увеличилось количество детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Идеология инклюзивного образования на современном этапе развития общества стремится обеспечить потребности всех детей независимо от того, есть ли у них какие-либо особенности развития, и создавать условия для их успешной социализации и адаптации. [1, с.56]

Включение детей с РАС в среду сверстников - это довольно глубокий и сложный процесс инклюзии. Важным условием обеспечения этого процесса является применение разнообразных форм и моделей образовательного процесса.

Модели организации обучения детей с РАС представляют:

1. Полную инклюзию- ребенок с РАС обучается в регулярном классе с нормотипичными сверстниками по общеобразовательной программе. Обязательным условием является организация психолого-педагогического сопровождения такого ребенка, возможно сопровождение тьютора.
2. Частичную инклюзию (ресурсный или автономный класс) -ребенок с РАС зачисляется в регулярный класс, как правило, большую часть времени проводит в ресурсном классе, где проходит обучение по своей адаптированной программе и получает психолого-педагогическую помощь.

3. Обучение в специальной (коррекционной) школе, где организуется класс для детей с РАС.

Реализацию модели обучения детей с РАС в ресурсном классе рассмотрим на примере ГБОУ школы №1514. Данная модель включает формат взаимодействия между образовательным учреждением и Фондом «Искусство быть рядом».

В 2016 году сообщество родителей, имеющих детей с РАС, создало фонд «Искусство быть рядом». Одной из основных задач фонда является инициация и поддержание проекта, направленного на подготовку детей с различными формами РАС, а именно выраженными поведенческими проблемами и речевыми нарушениями, интеллектуальными нарушениями, не позволяющими обучаться по классно-урочной системе, к инклюзии в общеобразовательную школу.

География проекта охватывает 3 образовательные площадки: ГБОУ школа №1514, ГБОУ школа №1536, ГБОУ школа №830, в которых обучается 18 учеников с РАС.

В ресурсном классе ГБОУ школы №1514 обучаются 5 детей с РАС 2008-2009г.р. По заключению ЦПМПК всем обучающимся в ресурсном классе было рекомендовано обучение по варианту 8.3 АООП НОО. Момент начала посещения ресурсного класса 2016г. В настоящее время все дети состоят в списочном составе 4-го общеобразовательного (регулярного) класса, т.к. была пролонгация обучения в первом классе.

Такая образовательная модель позволяет сочетать каждому ребенку, в зависимости от своих образовательных потребностей, инклюзивное образование и индивидуальное обучение. Причем интенсивность поддержки определяется в соответствии с его особыми образовательными потребностями, наличием нежелательного поведения. В зависимости от изменений, происходящих с учащимся, такая поддержка постоянно меняется.

Учащиеся с РАС более 50% времени проводят в ресурсном классе. Большинство академических навыков они осваивают на фронтальных занятиях с учителем ресурсного класса и на индивидуальных занятиях с тьютором. Важно отметить, что уроки физкультуры, музыки, технологии и дополнительные занятия во внеурочной деятельности проходят в общеобразовательном классе в сопровождении тьютора.

Неотъемлемой составной частью образовательного процесса в школе является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС, которое пронизывает весь образовательный процесс и реализуется во время урочной и внеурочной деятельности и направлено на развитие у них жизненных компетенций; поэтапное формирование учебной деятельности и коммуникативного поведения; расширение жизненного опыта, социальных контактов.

Для более эффективной и слаженной работы в условиях общеобразовательной школы с ресурсным классом мы применяем двухуровневую модель сопровождения. (Таблица №1)

Таблица 1.

Модель психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение	Первый уровень	Основная группа	<ul style="list-style-type: none"> • методист по инклюзии; • логопед; • психолог; • дефектолог • учитель ресурсного класса
	Второй уровень	Рабочая группа	<ul style="list-style-type: none"> • супервизор; • куратор; • тьютор; • родитель

Первый уровень составляют члены *основной группы*, второй уровень – члены *рабочей группы*

Основная группа включает методиста по инклюзии, логопеда, дефектолога, психолога, учителя ресурсного класса. Продолжительность работы данной группы составляет учебный год.

Рабочая группа состоит из супервизора, куратора, тьютора и одного/двух членов основной группы и родителей. В зависимости от образовательных потребностей ученика состав группы может меняться в течение учебного года.

Основная группа отвечает за направление и поддержку рабочей группы, участвует по мере необходимости в разработке программы, оценке достижений.

Рабочая группа проводит диагностику сформированности ЖК, внедряет индивидуальную программу, предоставляет поддержку ученику, собирает данные о результативности программы, предоставляет обратную связь.

Результативность командной работы зависит от четкой организации, которая включает:

- Систематическую работу
- Четкие методы организации и последовательность выполнения поставленных задач
- Эффективную систему записей и отчетностей.

В рамках данной модели специалисты рабочей группы (тьюторы) взаимодействуют с учащимся с РАС под руководством куратора, который дает четкие разъяснения необходимых разделов индивидуальной программы, обеспечивает инструментами для оценки формирования навыков и предоставления обратной связи.

Еще одно преимущество организации такой модели – это наличие в команде супервизора, который проводит инструктаж и дает обратную связь по поводу составления плана и поведения учащихся с РАС.

Для преодоления основных дефицитов и барьеров обучающихся в ресурсном классе детей применяется прикладной анализ поведения (ПАП).

Применение данного подхода было продиктовано тем, что:

- класс организован группой родителей, чьи дети с РАС изначально получали поведенческую терапию;
- ученики ресурсного класса имеют трудности поведения, низкую социальную мотивацию, трудности понимания обращенной речи, проблемы с социальным взаимодействием (со сверстниками, с учителями), трудности обобщения знаний и навыков и пр.

И в школе и дома обучение этих детей проходит в рамках поведенческого подхода.

Итак, модель «ресурсного класса» является одним из эффективных решений включения детей с РАС в среду сверстников, позволяет максимально гибко выстроить

среду, образовательный маршрут обучающегося с РАС, в зависимости от его потребностей и возможностей подобрать наиболее оптимальную форму обучения с использованием метода прикладного анализа поведения для решения поведенческих проблем и др., позволяет

такому ребенку обучаться в общеобразовательной школе. Только продуманный процесс, основанный на целенаправленной и междисциплинарной работе всех специалистов, позволяет достичь значимых результатов в обучении и социализации обучающихся с РАС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Т.Г. Психологическая помощь в условиях инклюзивного обучения // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования: сб. научн. ст. по мат-лам Международной научно-практической конференции. Том 1. – М.: «ПАРАДИГМА», 2020.
2. Гончаренко М.С., Манелис Н.Г., Семенович М.Л., Стальмахович О.В. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общей ред. Хаустова А.В., Манелис Н.Г. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 177с.
3. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 176 с
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи М.: Теревинф, 2005.
5. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие/рук. авторского коллектива Козорез А.И.- М.: АНО Ресурсный класс, 2015.-360с.
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70291362>

© Чижова Юлиана Владимировна (J.Chizhova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

СИНЕРГЕТИЧЕСКОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ ДИЗАЙНЕРСКОГО РИСУНКА И ДИЗАЙНЕРСКОГО ЦВЕТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ И ДИЗАЙНЕРСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Юй Ган

Аспирант, Московский государственный областной
университет
sparkyg@163.com

SYNERGETIC TEACHING OF DESIGN DRAWING AND DESIGN COLOR IN ART AND DESIGN EDUCATION

Yu Gang

Summary: Design drawing and color have always been two required core courses in art teaching. The study of these two courses allows students to gain an in-depth understanding of light and darkness of objects, color relationships, and modeling. How to improve and develop the teaching of design drawing and color courses has become a major theme of teaching reform in art colleges. This article summarizes the meaning and challenges facing the Drawing and Color in Design course and suggests specific strategies for curriculum reform.

A major challenge in contemporary art teaching is how to improve students' ability to express themselves and create, and to prepare them to become applied design talents.

Keywords: synergy, teaching, learning, color, design.

Аннотация: Проектный рисунок и цвет всегда были двумя обязательными базовыми курсами в преподавании искусства. Изучение этих двух курсов позволяет студентам получить глубокое восприятие света и тьмы предметов, цветовых отношений и моделирования. Как улучшить и развить преподавание курсов дизайнерского рисунка и цвета стало главной темой реформы преподавания в художественных колледжах. В данной статье обобщены значение и проблемы, с которыми сталкивается курс «Рисунок и цвет в дизайне», а также предложены конкретные стратегии для проведения реформы учебной программы.

В современном преподавании искусства основная проблема заключается в том, как улучшить способность студентов к самовыражению и творчеству, а также подготовить их к тому, чтобы они стали талантами прикладного дизайна.

Ключевые слова: синергия, преподавание, обучение, цвет, дизайн.

Дизайнерский рисунок и цвет - это метод выражения для отражения дизайнерских замыслов, и оба метода являются основными средствами выражения в учебной программе по искусству и дизайну. Поэтому курсы дизайна рисунка и цвета должны играть большую роль в преподавании искусства. Выразительность дизайнерской работы зависит от стиля изображения дизайнера, а также от стиля изображения цвета, поэтому форма и цвет дизайнерской работы являются ключевыми факторами, которые могут определить успех дизайнерской работы. Разработка эскизов является неотъемлемой частью общего процесса проектирования, позволяя фиксировать проектные идеи в ходе процесса проектирования, и является важной формой выражения для передачи проектных решений. Изучение цвета в дизайне позволяет студентам углубить свое понимание и умение использовать цвет в дизайне. Дизайн-эскиз и цвет незаменимы, и только овладев навыками дизайн-эскиза и цветового выражения, можно эффективно играть их роль в дизайнерской деятельности и делать свои проекты более человечными и убедительными [1]. В современном преподавании искусства, хотя акцент делается на развитии творческих и инновационных способностей учащихся, нельзя пренебрегать навыками моделирования и цветовосприятия, и только объединив эти два направления, можно улучшить их об-

щие художественные навыки. Студенты должны полностью понимать роль эскизирования дизайнера и цвета и его взаимосвязь с профессиональным дизайном, чтобы достичь взаимной интеграции, только студенты имеют прочную основу способности к эскизированию и выражению цвета, чтобы показать сильную способность к моделированию и способность воспринимать использование цвета в художественном дизайне, чтобы лучше выразить форму проектируемых произведений [2].

Хотя базовые курсы живописи теперь изменены на дизайн рисунка и дизайн цвета, традиционное содержание обучения по-прежнему используется во всех специализациях, и акцент на пропорции перспективы, моделировании, пространственных отношениях и эффекте цвета света и тени не эффективно сочетается с характеристиками дизайнера, а также не сочетается с профессиональным направлением. Курс не имеет связи с профессиональными курсами и не может выделить профессиональные характеристики, тем самым не достигая эффекта обучения. Как базовый курс, он не дает основы для профессионального проектирования и поэтому не интегрирован с другими курсами. Во многих школах также есть тенденция спешить с курсами дизайнерского рисунка и цвета. В настоящее время принято, что курсы по рисунку и цвету предлагаются на 1-м курсе, на 2-м курсе

основное внимание уделяется профессиональным курсам, а на старших курсах начинается практика по профессиональным курсам и создание дипломных дизайн-проектов, при этом времени на базовые курсы остается очень мало[3].

Более того, чтобы добиться более высокого уровня занятости, многие школы еще больше сокращают время преподавания основных курсов и начинают изучение профессиональных курсов слишком рано, что часто приводит к тому, что студенты не имеют устойчивой основы и не могут показать хорошую профессиональную основу при прохождении профессиональных курсов на более поздних этапах обучения[4].

Базовые курсы дизайнерского рисунка и цвета часто устанавливаются без учета различий между разными специальностями, а преподавание представляет собой однообразное состояние. Хотя в настоящее время образование трансформировалось из элитарного в массовое, массовое образование не означает, что образование похоже или тиражируется, скорее, это универсальное образование в том смысле, что оно адаптировано к потребностям учащихся. Преподаватели курсов дизайнерского рисунка и цвета в основном ориентированы на такие занятия, как рисунок и акварель, поэтому они часто преподают в одном ключе, оторванном от профессиональной ориентации самих студентов. Содержание преподавания современных курсов по рисунку и цвету в дизайне обычно чрезмерно акцентирует внимание на взаимосвязи между формой объектов, использованием цвета, композицией, соотношением света и темноты и пространственными отношениями, принимая эти факторы в качестве единственных критериев оценки эффективности обучения студентов, тем самым пренебрегая собственным творческим мышлением студентов, не говоря уже о неспособности установить своего рода связь с их собственными мажорами[5]. С расширением числа специальностей в области искусства качество набора студентов становится все хуже и хуже, многие студенты приходят без основ живописи и без большого интереса к искусству как таковому. В высших учебных заведениях есть также много преподавателей дизайна рисунка и преподавания цвета, которые имеют педагогическое образование в области художественного образования и мало что о нем знают, а их собственное образование очень традиционно, что приводит к глубокому впечатлению от традиционной модели преподавания. В этом случае это часто приводит к тому, что преподаватели используют только один метод обучения, в то время как студенты менее заинтересованы из-за своих слабых базовых навыков, и если они продолжают использовать этот метод обучения, это приведет только к тому, что студенты потеряют мотивацию к обучению и не смогут достичь эффекта обучения [6].

В настоящее время в художественных вузах, как правило, отсутствует относительно независимая и совершенная система практического обучения, а преподавание дизайнерского рисунка и цвета часто ограничивается рисованием геометрии в помещении, зарисовкой натюрморта и пейзажной зарисовкой на открытом воздухе. В этом режиме студенты находятся в состоянии пассивного принятия, а методы рисования, которым они обучаются, находятся под сильным влиянием преподавателя, не имеют собственных характеристик и языка, что приводит к плохой атмосфере обучения. Содержание традиционно и однообразно, а практические занятия неравномерны. Между преподавателями базовых курсов и преподавателями специализированных курсов мало общения. В сегодняшнем образовании модель преподавания выглядит как эстафета, когда учеников готовят учителя-фундаменталисты, а затем передают их учителям-специалистам, после чего учителя-фундаменталисты не заботятся о развитии учеников. Поскольку цикл продолжается, студентам трудно быть новаторами и осознавать проблемы, возникающие в образовании.

В преподавании предметов художественного профиля особое внимание уделяется развитию творческих способностей и инновационного сознания студентов, а также необходимо поощрять студентов к проявлению творческих способностей. В преподавании основных курсов по рисунку и цвету необходимо развивать более практическую учебную деятельность для культивирования творческих способностей студентов, ослабляя ограничения на формы выражения и позволяя студентам в полной мере использовать различные техники и формы для завершения своих работ. В то же время важно отметить, что различные художественные дисциплины предъявляют разные требования к базовым курсам, например, базовая практика рисования в искусстве окружающей среды требует акцента на пространственные отношения, моделирование и чувство размера объектов. Только объединив преподавание рисунка и цвета с преподаванием профессиональных курсов, мы сможем применить полученные знания.

Средства выражения на курсах дизайнерского рисунка и цвета могут быть самыми разнообразными. Помимо карандаша и гуаши, для художественных работ учащихся можно использовать маркеры, фломастеры и цветные карандаши; выбор бумаги также может быть разнообразным. Разнообразие инструментов может быть использовано для стимулирования творческого потенциала учащихся, что повышает их мотивацию и закладывает основы для выбора и освоения инструментов проектирования в будущем.

В процессе художественного образования мы можем попытаться интегрировать базовые курсы с профессиональными курсами и перемежать их, в соответствии с

различными профессиональными направлениями, чтобы организовать взаимосвязь и взаимодействие между профессиональными курсами и базовыми курсами, такими как дизайн-эскиз и цвет. Например, курсы по цвету в дизайне могут быть организованы после курсов по композиции цвета, чтобы принципы и отношения цвета были полностью выражены на основе понимания; курсы по эскизам в дизайне могут быть организованы после курсов по трехмерной композиции, чтобы иметь более глубокое понимание концепции пространства и практического применения.

В соответствии с реформой учебной программы по рисунку и цвету, формат экзамена также необходимо скорректировать, выделив характеристики категориальной оценки, оценки процесса и модульной оценки. Оценка модуля может быть разделена на два модуля: базовый язык моделирования и расширение творческого мышления; оценка процесса может быть проведена в процессе в соответствии с расположением различных модулей. Такое сочетание классификационной оценки, оценки процесса и модульной оценки может не только полностью удовлетворить характеристики и потреб-

ности различных профессиональных ориентаций, но и позволить студентам завершить оценку в процессе обучения, тем самым рассеивая давление экзаменов в конце семестра. В то же время, этот метод оценки может позволить преподавателям своевременно получать результаты оценки и иметь возможность вовремя корректировать содержание обучения, а также полностью мобилизовать энтузиазм студентов в процессе обучения.

В связи с растущим спросом на таланты в области искусства и дизайна в современном обществе, художественные колледжи уделяют больше внимания преподаванию курсов дизайнерского рисунка и цвета, постоянно реформируют свои методы обучения и пытаются улучшить качество преподавания. В целом, преподавание дизайнерского рисунка и цвета имеет долгий путь вперед, и преподаватели и учебные заведения должны уделять ему необходимое внимание. Верится, что при неустанных усилиях педагогов реформа преподавания курсов дизайнерского рисунка и цвета достигнет замечательных результатов в ближайшем будущем и обеспечит обществу постоянный приток отличных талантов в области искусства и дизайна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мельников В.А., Пурик Э.Э. Проблемы обучения рисунку в системе художественного образования //Вестник Башкирского университета. – 2012. – Т. 17. – №. 2. – С. 1100-1102.
2. Ноздрачева М.В. Обоснование дифференцированного подхода к преподаванию учебной дисциплины «живопись» студентам-дизайнерам //Современные проблемы высшего образования. Теория и практика. – 2020. – С. 597-603.
3. Точилин А.А. Специфика использования мультимедийных материалов в преподавании дисциплин « Академический рисунок» и « Академическая живопись» для студентов-дизайнеров //Universum: психология и образование. – 2018. – №. 4 (46). – С. 27-29.
4. Точилин А.А. Специфика использования мультимедийных материалов в преподавании дисциплин « Академический рисунок» и « Академическая живопись» для студентов-дизайнеров //Universum: психология и образование. – 2018. – №. 4 (46). – С. 27-29.
5. Гладышев Г.М. Современные аспекты преподавания рисунка в дизайн-образовании. – 2018.
6. Хижняк Е.А. Живопись в профессиональной подготовке дизайнеров: проблемы и решения //Перспективы развития современной культурно-образовательной среды столичного мегаполиса. – 2018. – С. 278-286.

© Юй Ган (sparkyg@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О МЕНТАЛЬНОМ ЛЕКСИКОНЕ

ON THE ISSUE OF MENTAL LEXICON

O. Algina

Summary: The article explores main approaches to the study of mental lexicon, beginning from the first definitions of this phenomenon to the most modern ideas on this issue. As the result of this theoretical review, we can conclude that the mental lexicon stores not just word forms but concepts and contains different kind of information apart from the conceptual one, such as semantic, grammatical, syntactic associative types of information as well as additional extralinguistic information. Besides, the article examines some of the most popular models of the organisation of mental lexicon in our mind.

Keywords: mental lexicon, model of mental lexicon, theoretical review, modular model, hierarchical model, integration model.

Альгина Ольга Владимировна

К. филол. н., старший преподаватель,
Санкт-Петербургский государственный университет
olga.alg@yandex.ru

Аннотация: В данной статье рассматриваются основные подходы к изучению такого явления как ментальный лексикон, начиная от самых первых трактовок данного понятия и заканчивая наиболее современными представлениями о ментальном лексиконе. В результате теоретического обзора, сделан вывод, что в ментальном лексиконе хранятся не столько сами словесные формы, сколько концепты, облаченные в эти формы, содержащие, помимо концептуальной, различные виды информации (семантическая, грамматическая, синтаксическая, ассоциативная), а также дополнительную экстралингвистическую информацию о слове. Помимо этого, в статье рассматриваются некоторые наиболее распространенные модели организации ментального лексикона.

Ключевые слова: ментальный лексикон, модель ментального лексикона, модулярная модель, иерархическая модель, интеграционная модель.

Проблемой хранения и извлечения слов из памяти при восприятии и продуцировании речи ученые, лингвисты и психолингвисты, начали заниматься начиная с 60-х годов 20-го века. Несмотря на тщательное изучение проблемы ментального лексикона и достаточно большое количество экспериментов ученые до сих пор не пришли к единому мнению о том, что на самом деле представляет собой внутренний лексикон, каким образом он организован в мозге человека и как именно происходит извлечение при говорении и/или восприятии того или иного слова из ментального лексикона.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы рассмотреть основные подходы зарубежных и отечественных ученых к проблеме определения «ментального лексикона» его организации в сознании человека.

Хранение вокабуляра в памяти человека принято называть внутренним лексиконом или ментальным лексиконом. Одним из первых ученых, который ввел понятие ментального лексикона в научную литературу психолингвистики была психолог Энн Трейсман. В 1961 году в неопубликованной версии докторской диссертации *Attention and speech*, в которой исследовалась проблема выборочного внимания в процессе аудиторного восприятия речи, исследовательница впервые упомянула о необходимости изучения системы идентификации слов, лежащей за пределами селективной системы [11, с. 208], изучением которой занималась Э. Трейсман. В этом контексте исследовательница впервые упомянула о понятии «ментального словаря» (*mental dictionary*), в который, по мнению Э. Трейсман, входили словарные единицы (*dictionary units*) или единицы ментального лексикона. Со-

гласно Э. Трейсман, система идентификации слов представляет собой словарь со словарными единицами, в которых представлены единичные слова: «существует единый канал для распознавания слов», предположительно, состоящий из сигналов, которые в сознании сопоставляются с единицами, структурированными наподобие словаря, где у некоторых единиц на постоянной или временной основе снижены «пороги» для активации этой единицы в сознании [11, с. 208]. Впоследствии, изучая труд Э. Трейсман, М. Колтхарт выявил, что уже тогда исследовательница упомянула о таких проблемах, связанных с изучением ментального лексикона, как хранение концептов (значений) в сознании, хранение информации о «звуковой» (фонемной) картине для распознавания слов, хранение репрезентации произнесенных слов, в большей степени используемой для их продуцирования, нежели для распознавания, хранение предметной репрезентации слов для распознавания видимой картинке либо видимых объектов [11, с. 208]. На основе проведенных Э. Трейсман экспериментов, направленных на изучение внимания, исследовательницей была составлена первая модель ментального словаря в сознании человека [20, 282-299]. Эксперименты проводились следующим образом: испытуемым надевались наушники, где в один наушник поступал релевантный текст, который испытуемый должен был повторять, а в другой наушник поступал не релевантный текст, который испытуемые должны были игнорировать. В зависимости от целей эксперимента звуковая дорожка с нерелевантным текстом то опережала, то отставала от текста релевантного. Наиболее интересны с точки зрения понятия ментального лексикона эксперименты, где релевантный и нерелевантный тексты меняли местами в

наушниках. В результате данного эксперимента слово А, которое было воспринято по релевантному каналу снижало пороги для наиболее вероятных, следующих после него, слов В и С (то есть на основе контекста, логических и валентных связей). При перехлесте текстов возникала ситуация, когда испытуемые находились в ситуации неопределенности, поскольку при смене текстов сигнал для активации слова С был ослаблен, но на основе контекстуальных и валентных связей единица С «вспыхивает» в сознании испытуемого. При смене текстов параллельно возникновению слова С происходит обработка нерелевантного текста, который поступает по релевантному каналу и словарная единица может вспыхнуть независимо от понижения контекстуального порога, в результате чего наблюдались в равной степени, как правильные, так и неправильные ответы, либо отсутствие какого-либо ответа [3, с 64-69]. В результате экспериментов на изучение внимания Э. Трейсмана пришла к выводу, что на восприятие текста и ответ влияют не только внешние физические факторы (мужской или женский голос, знакомый или незнакомый иностранный язык и т.д.), но и чисто лингвистические факторы (семантические, грамматические и др. виды связи). На основе экспериментов Э. Трейсмана сделана предположение, что «каждое знакомое слово хранится в системе долговременной памяти в виде словарной единицы. Вероятности перехода от какого-то слова к другим словам неодинаковы и отражают грамматические и семантические связи, характерные для данного языка» [3, с 65]. То есть после услышанного слова А происходит как бы фильтрация находящихся в сознании всех словарных единиц, в результате чего остается только несколько единиц, которые на основе контекстуальных, семантических, валентных и др. связей будет наиболее тесно связано с предыдущим словом. То есть происходит предвосхищающая настройка единиц словаря, без которой было бы невозможно восприятие и понимание речи.

В словаре психолингвистических терминов Дж. Филадельксон, в том числе ментальный лексикон, определяется как система вокабуляра, которая хранится в сознании в виде «словарной статьи» для каждой единицы лексикона [12, с. 161], что, по сути, повторяет гипотезу Энн Трейсмана о том, что лексикон человека устроен наподобие классического словаря. Однако такое определение нельзя считать полным и исчерпывающим, поскольку в сознании хранится не только семантическая и морфологическая информация о том или ином слове, как в словарной статье, но и грамматическая, синтаксическая и сопутствующая внеязыковая информация, а также информация ассоциативная.

Мнения о том, что ментальный лексикон представляет собой намного более сложное, чем словарная статья, устройство и о его связи с когнитивными системами всего мозга, высказал Чарльз Осгуд. В 1980 году вышла его

работа «Lectures on Language Performance», в которой основным понятием функционирования языка являются глубинные когнитивные системы, некоторые структуры которых складываются в доязыковом познании. Наиболее важным понятием с точки зрения когнитивной переработки информации по мнению Ч. Осгуда является ментальный лексикон, который, согласно ученому, представляет собой не столько статическое хранилище слов (как в словаре), а больше походит на процесс, поскольку кодировка информации в нем проходит в двух направлениях и зависит от воспринимаемых единиц к значениям слов и от интенций к производству речи. Согласно Ч. Осгуду когнитивные структуры, которые интерпретируют полученные сообщения и отвечают за продуцирование предложений находятся на долингвистическом уровне. В результате ученый делает вывод, что глубинные когнитивные структуры по своей природе относятся к семантическому уровню, в то время как синтаксис включается только при трансформациях семантической системы и образует поверхностную структуру получаемых и продуцируемых предложений. Ученый говорит о том, что эти глубинные когнитивные структуры включают в себя также не лингвистические (перцептуальную) каналы обработки информации. Исследователь добавляет, что понимание и продуцирование предложений в обычной коммуникации всегда зависит от контекста, и на восприятие и порождение предложений влияют лингвистические (конверсациональные и дискурсивные) и нелингвистические (ситуационные и социальные) факторы [19, с. 23-45]. Грамматика, по сути, представляется семантической по своей природе, но при этом высоко структурированной семантической системой обработки. Семантические признаки при коммуникации представляют собой медиационные компоненты, имеющие два полюса: нейтральные (не имеющие какого-либо признака) и максимальные показатели. Автор также говорит о том, что семантические признаки основываются на опыте индивида и предстают в качестве обобщенного знания о мире, при этом каждому носителю того или иного признака обязательно приписывается то или иное эмоционально-оценочное отношение говорящего [19].

В дальнейшем по мере развития исследований проблемы ментального лексикона, его стали определять не просто как внутренний словарь с присущими ему словарными статьями, а как «сложно организованную сеть» [1, 29-51]. Так, Д. Кэрролл говорит о том, что ментальный лексикон включает в себя следующие свойства: значение слова, орфографию, произношение, связи с другими словами и информацию о слове (синтаксическую, семантическую (куда входят смысловые и реферативные признаки), а также денотативное и коннотативное значение слова), т.е. всю ту информацию, которая характерна для словарной статьи в словаре, но также и дополнительную внеязыковую информацию, которую мы знаем о слове [8, с. 103-106]. В качестве примера Д. Кэрролл приводит

слово «слон», где помимо чисто лингвистической информации в нашем мозге может содержаться информация о том, что слоны никогда ничего не забывают, которая тоже может возникать в нашем сознании, когда мы произносим или слышим данное слово. Однако соотношение языкового и неязыкового компонентов значения слов еще не до конца изучены, и у ученых пока не выработалось единого мнения, хранится ли эта информация непосредственно в ментальном лексиконе человека или же она внешняя по отношению к нему, но достигается посредством ассоциативных связей в семантической сети. С этим же утверждением согласны и ученые пермской психолингвистической школы, которые определяют лексикон как «сложную систему, которая в языковой форме отражает процессы структурирования человеком окружающей его действительности». [2, с. 39]

Подобного мнения о МЛ придерживается и А.А. Залевская. Согласно ученому, лексикон трактуется как «лексический компонент речевой организации человека, обладающий теми же свойствами, какие специфичны для речевой организации в целом, т.е. он должен пониматься не как пассивное хранилище сведений о языке, а как динамическая функциональная система, самоорганизующаяся вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктами». [4, с. 154] Мнения о МЛ как о динамической системе придерживается и С.Н. Цейтлин, говоря о том, что, усваивая новые ЛЕ единицы, индивид постоянно перестраивает организацию МЛ. Также автор указывает, что перцептивный словарь в ментальном лексиконе будет всегда шире активного [7, с. 22-28].

Е.С. Кубрякова, рассматривая МЛ в контексте когнитивных исследований, говорит о том, что лексикон представляет собой не только набор слов, хранящихся в мозге, но и «совокупность знаний, группирующихся вокруг слова и всех сведений, вытекающих из осознания его связей с другими словами и другими оперативными единицами сознания (концептами)» [5, с. 381] Мнение о том, что при порождении и восприятии речи человек оперирует не словами, а концептами разделяет и Т.А. Фесенко, которая говорит, что порождение языкового высказывания состоит из двухступенчатого процесса концептуализации. На первой стадии говорящий оформляет знания о внеязыковой действительности в концепт (при этом Т.А. Фесенко говорит, что говорящий не создает этих понятий самостоятельно, но они поступают ему уже в готовом виде посредством словесного оформления своего родного языка, которые говорящий структурировал в своем МЛ). На второй стадии говорящий отбирает необходимые ему концепты и составляет из них высказывание. Также исследователь подчеркивает, каждый отдельный человек владеет своим собственным ментальным лексиконом, то есть существует столько лексиконов, сколько существует говорящих индивидов. [6, с. 53-58]

Таким образом, можно сделать вывод, что ментальный лексикон представляет собой сложно организованную сеть, в которой хранятся не столько слова, как в обычных (печатных или электронных) словарях, сколько знания и представления о внеязыковой действительности, заключенные в концепты, которые оформлены в словесную форму и которые включают в себя различные виды информации о слове (семантическая, грамматическая, синтаксическая, ассоциативная). Также в МЛ может содержаться дополнительная внеязыковая информация о слове, что говорит о том, что МЛ тесно связан с общей когнитивной сетью, из которой черпается эта информация.

Поскольку представление о ментальном лексиконе и его определения напрямую зависят от модели его организации, представляется целесообразным в рамках данной статьи кратко рассмотреть основные модели организации МЛ, предложенные как отечественными, так и зарубежными учеными.

В настоящее время наиболее распространенными являются модели семантической организации ментального лексикона, которые состоят из взаимосвязанных элементов, под которыми подразумеваются концепты или узлы (nodes), соединенные друг с другом посредством большого количества различных отношений [8, с. 110].

Организация лексических единиц в ментальном лексиконе

В настоящее время существует несколько видов моделей, описывающих организацию ментального лексикона, среди которых можно выделить модулярную, иерархическую и интегральную.

Модулярная модель, предложенная впервые Дж. Фодором [13] и в дальнейшем развитая В. Фромкин [15], предполагает наличие в мозге отдельных самостоятельных модулей, каждый из которых содержит фонологическую, орфографическую, синтаксическую информацию о словах.

Моделью иерархической сети можно считать модель, впервые предложенную А.М. Коллинзом и М.Р. Куиллианом [10, с. 117-137]. Согласно данной модели, словесные концепты представляются в виде узлов, связанных между собой таксономическими и атрибутивными отношениями. Хранение слов в МЛ по такой модели авторы продемонстрировали на примере отношений слов, обозначающих различные классы животных. Так, на самом нижнем уровне в иерархии находятся определенные виды живых существ, например, птицы (и их подвиды, канарейка и страус с характерным для них набором отличительных признаков), рыбы (и их подвиды) и т.д. На второй, т.е. более высокой ступени, находится более общий семантический узел, в котором объединяются ха-

ракетные для всех живых существ признаки. Чем выше уровень иерархии семантической сети, тем более общими будут признаки объекта, о котором идет речь.

Говоря о способности человека различать предложения, имеющие смысл от бессмысленных, авторы утверждают, что необходимая, как правило неязыковая, информация о слове хранится не в самом МЛ, а в другом месте в сети и по мере необходимости восстанавливается для уточнения смысла слова в предложении. В результате ученые пришли к выводу, что хранение информации удобнее всего размещать в одном месте (как правило это самый верхний уровень / узел в иерархии), а не на каждом отдельном уровне в иерархии, благодаря чему эта общая информация будет доступна посредством отношений слов друг к другу в сети. Такой принцип организации информации в МЛ они назвали когнитивной экономией. Помимо этого, для определения истинности/ложности предложения используется принцип интрасекционного поиска, а быстрота реакции на стимул истинности/ложности утверждения зависит от эффекта категории-размера и эффекта частотности. [10, с. 117-137] В последствии эта теория была уточнена, поскольку дальнейшие исследования показали, что иерархическая модель представляет собой не строгую иерархию, но скорее в большей степени похожа на сеть взаимосвязанных узлов, расстояние между которыми определяется таксономическими отношениями. Эта модель получила название модели распространения активации (spreading activation model). Согласно данной модели, слово активируется в ментальном лексиконе в одном определенном узле, а затем распространяется во всех направлениях сети. От дальности от центра искомого концепта в сети будет зависеть время ответа на стимул. Однако эта модель подверглась критике, поскольку в ней практически не учитываются фонетические и морфологические характеристики слов, а больше внимания уделяется именно концептам, а не сопутствующим характеристикам слова. [9]

Интегральные или гибридные модели ментального лексикона соединяют концепции различных моделей и представляют МЛ в качестве сети, в которой имеются подсети содержащие различные виды информации: фонологическая, семантическая и др. Эти подсети, входящие в состав МЛ и являющиеся их компонентами, по своим функциям можно рассматривать как аналоги модулей. [1]

Модели опознавания слов в ментальном лексиконе

Модель лексического поиска или автономная модель была предложена К. Фостером [14] и является одной из наиболее ранних моделей способов опознавания слов в ментальном лексиконе. Термин «автономный» пред-

полагает, что поиск слова осуществляется только при помощи сенсорной информации, где по автономным каналам происходит доступ к так называемым архивам в ментальном лексиконе, в которых уже происходит поиск нужного слова, при этом не предполагается никакой связи с общей когнитивной системой при поиске слов в ментальном лексиконе [18]. Согласно этой модели, способ опознавания слов в ментальном лексиконе происходит по двум параметрам: орфографические и фонетические признаки слов. При этом сам поиск происходит по степени частотности слов. То есть чем слово более частотное в речи, тем оно быстрее опознается. После опознавания слова по одному из указанных признаков это слово извлекается из МЛ. При извлечении слова из МЛ одновременно происходит и извлечение его синтаксических признаков. [8, с. 118; 14]

Логогенная или активационная модель [18]. Согласно этой модели, предложенной Дж. Мортонем, каждое слово в ментальном лексиконе представлено в качестве логогена, который определяет орфографические, семантические, синтаксические признаки слов. То есть логоген представляет собой единицу определения слов, которая посредством когнитивной системы получает синтаксическую и семантическую информацию об этом слове. Согласно концепции Дж. Мортоня логоген активируется посредством либо сенсорного сигнала (т.е. через чувственные каналы (зрение, слух), когда мы видим написанный текст или слышим устную речь (орфография и фонология) этот стимул сопоставляется с логогеном и в случае соответствия входящего слова с логогеном, стимул распознается), либо через контекстуальную информацию, в которой определяющим фактором для активации логогена и распознавания входящего стимула становятся семантические и синтаксические структуры предложения. При этом оба способа распознавания слов работают параллельно, в результате чего максимально снижается порог распознавания слов и мы, как правило, верно распознаем слова, даже если в предложении или тексте появляется неожиданное слово (как, например в каламбурах) [17].

Другой моделью распознавания слов является когортная модель, разработанная У. Марсленом-Уилсоном, которая объединила наиболее релевантные положения поисковой модели и модели логогена. Эта модель в основном опирается на распознавание слов в устной речи. Согласно исследованию ученых, слушатель распознает слово в течение 200-250 миллисекунд только при начале произнесения слова. При этом слушатель чувствителен к так называемой точке распознавания, по достижении которой выбирается только одно нужное слово из МЛ. Согласно ученым, данная модель распознавания слов осуществляется на трех этапах: сначала происходит акустико-фонетический анализ входящего стимула, затем активируется набор возможных лексических кандида-

тов. На втором этапе выбирается один из членов когорты для последующего анализа. На третьем этапе происходит интеграция контекстуальных, семантических и синтаксических признаков [16].

Также стоит учитывать, что на доступ к лексической единице для извлечения ее из памяти влияют такие факторы, как частотность использования слова, синтаксические категории, морфологическая сложность, лексическая омонимия. Так, согласно исследованиям, от того насколько часто слово используется в узусе, зависит скорость реакции (т.е. распознавание слова) на входящий стимул не только при восприятии звучащей речи, но и при чтении [8].

Таким образом, существуют различные подходы к исследованию и моделированию ментального лексикона, все из которых имеют право на существование, что подтверждается на экспериментальной основе. Так, в свое время модулярная модель МЛ подверглась критике, что в мозге человека нет отдельных модулей, отвечающих за хранение определенной информации о словах, однако дальнейшие исследования, особенно с участием людей, у которых наблюдаются расстройства нервной системы (болезнь Альцгеймера, болезнь Паркинсона), показали, что модулярный подход также применим к описанию МЛ, что говорит о высокой сложности данного понятия, которое еще предстоит изучить более подробно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов В.А. Семантические исследования организации и функционирования ментального лексикона // Научный диалог. – 2020. – No 8. – С. 29–51.
2. Белоусов К.И., Ерофеева Е.В., Лещенко Ю.Е. Полевой принцип организации ментального лексикона и сценарии активации полей // Вопросы психолингвистики, 2018, №1(35). – С. 39–53.
3. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. - М.: Тривола, 1995. - 347 с.
4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по филол. специальностям – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 381 с.
5. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. - М. : Языки славян. культуры, 2004. - 555 с.
6. Фесенко Т.А. Ментальный лексикон: проблемы структуры и репрезентации. // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2005. – No 3 (4). – С. 53-58.
7. Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М.: Знак, 2009. – 592 с.
8. Carroll David W. Psychology of Language, Fifth Edition. – New York: Thomson Wadsworth, 2008. – 366 p.
9. Collins A.M., Loftus E.F. A spreading activation theory of semantic processing. // Psychological Review. 1975. Vol. 82. P. 407–428.
10. Collins A.M., Quillian M.R. Experiments on semantic memory and language comprehension // Cognition in learning and memory. New York: Wiley. Pp. 117–137.
11. Coltheart M., Rastle K., Perry C., Langdon R., Ziegler J. DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud // Psychological Review. 2001. Vol. 108. No. 1. P. 204–256.
12. Field J. Psycholinguistics. The Key Concepts. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. 2004. 366 p.
13. Fodor J. The Modularity of Mind / J. Fodor. — Cambridge : MIT Press, 1983. — 145 p
14. Forster K.I. Accessing the mental lexicon. // New approaches to language mechanisms. Amsterdam: North-Holland. 1976 . Pp. 257–287.
15. Fromkin V. (1987). 'The Lexicon: Evidence From Acquired Dyslexia', Language. Vol 63, no. 1, 1-22
16. Marslen-Wilson W. Abstractness and combination : The morphemic lexicon / W. Marslen- Wilson // Language Processing. — Hove : Psychology Press, 1999. — Pp. 101—119.
17. Morton J. Interaction of information in word recognition. // Psychological Review. 1969. Vol. 76. Pp. 165–178.
18. Ortiz A.M. Diseño e implementación de un lexicón computacional para lexicografía y traducción automática. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga. 2000. [Электронный ресурс] URL: https://ddd.uab.cat/pub/elies/elies_a2000v9/index.htm (дата обращения: 06.07.2021)
19. Osgood Ch.E. Lectures on Language Performance. New York: Spinger-Verlag. 1980. – 288 p.
20. Treisman A.M. Strategies and models of selective attention//Psychological Review. 1969. V. 76. N 3. P. 282 - 299

© Альгина Ольга Владимировна (olga.alg@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОМАТИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ «DAST» В СОВРЕМЕННОМ ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ: СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И СИМВОЛЬНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH SOMATIC COMPONENT "DAST" IN MODERN PERSIAN: SEMANTIC FEATURES AND SYMBOLIC MEANING

Yu. Budkina

Summary: This article discusses the phraseological units with somatic component "dast" ("hand") in Modern Persian. The etymology of this unit is observed and semantic volume is clarified. The obtained data are divided into groups of symbolic meaning in Modern Persian, for each group examples are provided. Special attention is paid to the comparison of Russian and Persian somatic phraseological units.

Keywords: phraseological unit, somatic unit, symbolic meaning, semantics.

Будкина Юлия Вадимовна

*Аспирант, Институт востоковедения РАН (г. Москва)
ulchik08@rambler.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются соматические фразеологические единицы с компонентом «dast» («рука») современного персидского языка в качестве объекта исследования. Раскрывается этимология данного соматизма и его семантический объем. Выделяются группы символических значений в персидском языке, к каждой из них приводятся примеры. Особое внимание уделяется сопоставлению персидского и русского фразеологического фонда по теме исследования.

Ключевые слова: фразеологическая единица, соматизм, символическое значение, семантика.

Фразеологический пласт лексики демонстрирует национальную специфику и культурную самобытность народа, отражая картину мира его носителей. Исследования, направленные на изучение фразеологии, не теряют свою актуальность, потому как позволяют выявить общие и частные культурные особенности.

Соматические фразеологические единицы (СФЕ) находят широкое распространение во фразеологическом пласте лексики. Ф.О. Вакк в своих исследованиях отмечал, что соматические фразеологизмы относятся к одному из древнейших пластов фразеологии и являются наиболее употребляемыми среди прочих разновидностей фразеологизмов [Вакк 1964, с. 23]. Обычно под соматической фразеологической единицей понимается фразеологизм, одной из составных единиц которого является слово, обозначающее не только внешние физические формы (такие, как *рука, нога, голова* и проч.), но и элементы внутренней системы организма человека либо животного (например, *кровь, сердце, печень, мозг* и т.д.).

Фразеологическая активность соматизма и его частотность употребления зависит от степени закреплённости концепта в общественном сознании и понимания обществом необходимости того или иного органа или части человеческого тела в труде и жизни. Так, фразеологизмы с компонентами-соматизмами, называющие наружные органы чувств, при помощи которых человек познает окружающую действительность и свое место в ней, особенно распространены. Это объясняется тем,

что такие части тела более доступны для наблюдения и описания, тогда как внутренние органы остаются скрытыми для непосредственного обозрения при помощи органов чувств. Например, согласно исследованиям М.А. Пеклера [Пеклер 1967, с. 15] и А.Д. Рахштейна [Рахштейн 1980, с. 116], компонент «рука» является наиболее продуктивным и частотным среди соматизмов в составе фразеологических оборотов в русском языке. А. Блюм, в свою очередь, исследовал соматические фразеологизмы современного английского языка и пришел к выводу о том, что лексема *hand* – «рука» также является наиболее часто встречающейся [Блюм 2000, с. 1]. В современном персидском языке соматизм *dast* (с перс. «рука») лидирует по частотности употребления в составе фразеологических оборотов. Возможно, объяснением такой «популярности» сразу в нескольких языках служит то, что помимо буквального смысла, соматизм «рука» обладает высокой фразеобразовательной способностью и носит ярко выраженный символический характер, что будет подкреплено далее примерами из современного фразеологического фонда персидского языка.

Рассматривая лексему *dast* с точки зрения этимологии, можно установить, что слово перешло в современный язык из среднеперсидского в период с III-IV вв. до н.э. VIII-IX н.э. [7]. Наиболее древний «предок» лексемы, который удалось установить лингвистам, – это индоиранский корень **j̥hastā*, который впоследствии преобразовался в древнеперсидское *dasta* [7], также имеющее

значение «рука».

В целях раскрытия семантики соматизма *dast* в первую очередь необходимо определить семантический объем данной единицы в современном персидском языке. Согласно «Словарю Му'ина», лексема *dast* в персидском языке имеет 7 значений: 1) *часть тела от плеча до кончиков пальцев (рука, кисть)*; 2) *почерк, способ написания*; 3) *метод, прием*; 4) *нумератив для подсчета некоторых предметов*; 5) *очередь, раз*; 6) *сила, власть*; 7) *группа, категория*. В персидско-русском словаре под редакцией Ю.А. Рубинчика выделены дополнительные значения единицы: 8) *передняя лапа*; 9) *уст. манера, образ действий, поведение*; 10) *сторона, направление*; 11) *набор, комплект, гарнитур*; 12) *вид, род, сорт*; 13) *прием (лекарства)*, 14) *разг. раз (о работе кишечника)*. К тому же *dast* в современном персидском языке может выступать в качестве отыменного предлога *az dast* со значением «из-за». Таким образом, семантический объем персидского соматизма значительно больше, например, аналогичной единицы русского языка (в БАС приводится 8 значений для лексемы «рука»). Объяснением этому может служить тот факт, что само слово «рука» возникло в русском языке примерно в XI в., что намного позже установленного употребления персидского соматизма *dast*, появившегося в среднеперсидском языке (III-VII вв.), а у слова «чем сложнее содержание, т. е. чем больше элементов содержится в нем, тем древнее оно» [Kronasser 1952, p. 50].

Рассматривая семантические особенности соматических фразеологизмов, необходимо особое внимание уделить символьному значению при помощи которого передается специфическая культурная идея с присущим ей ценностным содержанием. У символа выделяется несколько характерных черт: «образность (иконичность), мотивированность, комплексность содержания, многозначность, расплывчатость границ значений в символе, архетипичность символа, его универсальность в отдельно взятой культуре, пересечение символов в разных культурах, национально-культурная специфичность целого ряда символов, встроенность символа в миф и архетип» [Маслова 2001: 98]. В настоящем исследовании наибольшее внимание уделено таким аспектам символа, как универсальность и пересечение символов в разных культурах, а именно в персидском и русском языках.

В результате анализа фразеологического фонда современного персидского языка было выделено 9 групп (включая употребление в формулах вежливости), в которых компонент *dast* имеет различные символичные значения. Рассмотрим их подробнее.

Труд и профессиональные качества человека

Одна из наиболее обширных групп, в состав которой входят выражения как с положительной, так и с отрицательной коннотацией. Труд является неотъемлемой и

основной функцией, выполняемой руками, поэтому распространенность фразеологизмов с этим символическим значением вполне объяснима.

Единицы с положительной коннотацией обычно характеризуют человека как трудолюбивого и старательного, выделяющегося среди остальных своим каким-либо умением и профессионализмом: *dast balā dast nadāstan* – «не иметь себе равных», «превосходить кого-л. в чем-л.»; *dast dāstan dar kāri* – «быть мастером своего дела»; *dast yāftan bar kasi /ru-ye dast-e kasi barxāstan* – «превзойти кого-л.»

Группу единиц с отрицательной коннотацией отличает наиболее активная распространенность; здесь компонент *dast* служит для отображения лени и безделья. Подобный перевес в сторону фразеологизмов с негативным значением может быть объясним общенациональными жизненными ценностями, некими стереотипами и традициями (например, непунктуальностью и откладыванием дел на потом). Среди интересных случаев употребления здесь можно отметить: *dast be siyāh o sefid nazadan* – «бояться пальцем пошевелить», «ничем не заниматься». В буквальном переводе данное выражение звучит как: «не трогать ни белое, ни черное». Другим выражением является *dast o del-e kasi piš nemiravad*, что означает «нет интереса к работе». В состав данного фразеологизма входит 2 однородных соматизма *dast* – «рука» и *del* – «сердце», объединенные соединительным союзом. Такая конструкция из двух однородных соматизмов в целом характерна для фразеологических оборотов персидского языка и является одной из наиболее ярких его особенностей.

Власть

Значение символа отображает факт того, что данная часть тела наделяет действующее лицо некой силой, способностью управлять. Рука представляет собой инструмент для проведения различных манипуляций: *dast az āstin darāvardan* – «обрести силу» (букв. «вытащить руку из рукава»); *dast derāz kardan* – «носягать на кого-л./что-л.» (букв. «протянуть руку»); *dast-e kasi-rā dar henā gozāstan* – «одержать верх над кем-то» (букв. «окутать чью-либо руки в сосуд с хной»).

Характеристика человека

Соматизм *dast* нередко используется в составе фразеологических выражений для описания человеческих качеств. Как уже ранее отмечалось, данный элемент может дополняться другим соматизмом в составе фразеологических единиц, что особенно распространено для оборотов, содержащих как положительную, так и отрицательную характеристику человека:

Dast-o del-e kasi bāz-e/pāk-e – (букв. «руки и сердце кого-л. открыты/чисты») означает «быть щедрым, ве-

ликодушным”;

Dast-o ru-yeš rā bā morde šui xane šoste ast (букв. “Его руки и лицо умыли водой, которой омывают покойника”) – значение данной СФЕ соответствует русскому фразеологизму “ни стыда, ни совести”.

Среди иных характерных особенностей здесь также можно отметить конструкцию с соматизмом *dast* и предложением *be* (рус. *к, в, на*), которая активно используется носителями персидского языка для описания качеств человека:

Dast be dahān – букв. “рука ко рту”, употребляется для обозначения бедного, нищего человека;

Dast be bād – букв. “рука на ветер”, характеризует человека, беспечно относящегося к деньгам, т.е. расточителя и мота;

Dast be asā – букв. “с палочкой в руке”, что является характеристикой осторожного и осмотрительного человека.

Помощь

Данное символическое значение, выделяемое в соматизме *dast*, не является уникальным и характерно для многих языков мира, в том числе и русского. «Рука» как символ оказания помощи и поддержки используется во многих образных выражениях, например, “протянуть руку (помощи)”.

Dast ru-ye kasi gozāštan – “помогать кому-л.; облегчать положение”, что в буквальном переводе означает “класть руку на кого-либо”;

Dast-e tan-o dātan-e to – букв. “моя рука и твой подол”, что представляет собой просьбу о помощи.

Достаток

Символ достатка достаточно явно прослеживается в анализируемом пласте лексики, что неудивительно, ведь рука является своеобразным «инструментом» для подсчета и передачи денежных средств (стоит вспомнить такую ФЕ, как “рука дающего” в русском языке).

Dast-aš be ja-ye band šod – у него появился достаток (букв. “Его рука привязана к месту”);

Dast-aš be dahān-aš miresad – он имеет доход, не нуждается (букв. “Его рука достигает рта”);

Dast-aš be arab-o ajam band ast. – (букв. “Его рука привязана и к арабу, и к не арабу”). – У него везде есть поддержка и связи.

Символы с негативной коннотацией

Если предыдущие группы символов были характерны для многих индоиранских языков, то следующие символические значения, выделенные для соматизма *dast* в составе фразеологических оборотов, достаточно специфичны. Отличительной чертой в семантике персидских СФЕ с компонентом «рука» является преимущественно негативная коннотация. Нами было выделены дополни-

тельно такие группы:

Безысходность

Dast az pā derāztar (букв. “рука длиннее ноги”) – с пустыми руками, ни с чем/ “не солоно хлебавши”;

Dast az jān šostan – “махнуть рукой на свою жизнь”, т.е. не ждать ничего хорошего от жизни.

Отказ

Dast az čizi šostan – умыть руки, отстраняться, отказываться;

Dast bardāštan az kasi – отказываться от кого-л.

Промедление

Dast be dast mālidan – букв. “тереть руки” – медлить;

Dast najombāndan – букв. “не двигать рукой” – медлить, мешкать.

Таким образом, в результате исследования мы обнаружили специфические черты современной персидской фразеологии, реализованные в соматических фразеологических единицах с компонентом *dast*. Можно предположить, что в картине мира персоязычного населения значительная роль отводится негативным аспектам, выражающим пессимистический настрой.

Формулы вежливости

Еще одной семантической особенностью современного персидского языка можно назвать широкое употребление формул вежливости, т.е. неких разговорных клише, обязательных в некоторых стандартных ситуациях общения, с компонентом *dast* в составе.

Dast-e šomā dard nakonad – букв. “Пусть не болят ваши руки”. – благодарность за услугу, помощь.

Dast-e šomā rā tibusad – букв. “Он целует вашу руку”. – Произносят родители, когда кто-то мил и вежлив с их ребенком.

Dast-e čar be dast-e rāst mohāj našavad – букв. “Пусть левая рука не нуждается в правой”. – Доброе пожелание человеку ни в чем не нуждаться.

Завершая анализ СФЕ с компонентом *dast*, нельзя не отметить значительное сходство соматических фразеологических единиц персидского языка с аналогичными русскими единицами. Поразительное сходство затрагивает не только «внешнюю оболочку», но и наблюдается на структурном, структурно-семантическом и этимологическом уровне. Существуют фразеологизмы полностью “повторяющие” русские обороты и по форме, и по содержанию:

Dast az čizi šostan - “умывать руки” со значением отказываться от чего-либо, отстраняться и т.д.;

Dast be dast šodan - "переходить из рук в руки", "ходить по рукам";

Dast ru-ye dast gozāštan - "сложена рука", т.е. "ничего не делаю";

Dast-e kasi sangin ast - "иметь тяжелую руку";

Dast-e kasi nemiravad - 1) "руки не доходят у кого-л." в значении "нет времени";

2) "руки не достают", т.е. не во власти кого-л. это сделать;

Dast-e kasi rā az post bastan - "заткнуть за пояс кого-л.", т.е. "одержать верх над кем-то";

Dast-e kasi rā kutāh kardan - "укоротить руки кому-л.";

Az dast dādan - "унуskать из рук";

Схожесть проанализированных СФЕ персидского и русского языка не является случайным совпадением. Как объясняет Е.Ф. Арсентьева, интернациональные элементы в семантике соматических фразеологизмов (в том числе и с компонентом «рука») обнаруживаются в результате фразеологического параллелизма, который основывается на одинаковом переосмыслении исходных свободных словосочетаний. По ее мнению, большую роль в развитии фразеологического параллелизма играют изобразительно-выразительные средства – тропы, используемые в переносном значении с целью усиления образности языка и художественной выразительности речи [Арсентьева Е.Ф. 1993, с. 53]. Переосмысление переменных словосочетаний (свободно создаваемых словосочетаний в процессе речи) в разных языках наступает путем отдельного или совокупного метафорического, метонимического переноса или образного сравнения [Арсентьева Е.Ф. 1993, с. 53].

Подводя итог, следует сказать, что соматизм *dast* в составе фразеологических единиц персидского языка обладает высокой фразеобразовательной способностью и носит ярко выраженный символический характер.

Функции, выполняемые этой частью тела, играют значительную роль в жизни человека, чем и объясняется подобная продуктивность и частотность фразеологизмов с компонентом «рука» во многих языках мира, в том числе и персидском.

В ходе исследования было выделено 9 групп, в которых *dast* наделяется различным символическим значением: «труд и профессиональные качества человека», «власть», «характеристика человека», «помощь», «достаток», «безысходность», «отказ», «промедление», «вежливость» (в составе формул вежливости). Проанализировав, фразеологические единицы современного персидского языка с компонентом «рука», можно заключить, что большинство из них имеют негативную коннотацию, и это касается как целых групп фразеологизмов по символическому значению (безысходность, отказ, промедление и т.д.), так и отдельных выражений. По нашему мнению, это связано с отображением в языке национальной картины мира иранцев, общенациональными жизненными ценностями, стереотипами и традициями. Одними из наиболее «активных» символов также являются вежливость и взаимопомощь.

Нельзя не подчеркнуть значительное сходство персидского фразеологического фонда с русской фразеологией на различных уровнях. Однако семантический объем персидского соматизма значительно больше, чем у русской единицы.

Соматические фразеологизмы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы. Анализируя именно такие единицы, можно наиболее явно увидеть межкультурные отличия и специфику того или иного народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ ФЕ, стилистически ориентированных на человека, в русском и английском языках и вопросы создания русско-английского фразеологического словаря: Дис. . . д-ра филол. наук / Е.Ф. Арсентьева. – Казань, 1993. – 329 с.
2. Блюм А. Семантические особенности соматической фразеологии. М.: АСТ-пресс, 2000. 198 с.
3. Вакк Ф.О. О соматической фразеологии в современном эстонском литературном языке: автореф. дисс. . . к. филол. н. Таллинн, 1964. 29 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
5. Пеклер М.А. Русско-немецкая идиоматичность (на материале глагольно-субстантивных сочетаний, образуемых частотными переходными глаголами). АКД. Тбилиси, 1967. 268 с.
6. Рахштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. М.: Высшая школа, 1980. 143 с.
7. Hasan Amid. Amid dictionary. Amirkabir publications, Tehran, Iran, 1963. 2003 p.
8. Kronasser H. Handbuch der Semasiologie [Text] / H. Kronasser. Heidelberg, 1952. 204 p.
9. M. Mo'in. Mo'in Encyclopedic Dictionary. Amirkabir publications, Tehran, Iran, 1995. 2774 p.

© Будкина Юлия Вадимовна (ulchik08@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКИЙ ЯЗЫК И ТЮРКОЯЗЫЧНЫЕ ПАМЯТНИКИ X-XIV ВВ.

Глашев Ахмед Алабиевич

Аспирант, МГУ им. М.В. Ломоносова

a.glashev@mail.ru

KARACHAY-BALKAR LANGUAGE AND TURKIC WRITTEN MONUMENTS OF X-XIV CENTURES

A. Glashev

Summary: The present article deals with the problem of exact translation of old Turkic written monuments of the X - XIV centuries, clarification of existing translations of these monuments by using the resources of the Karachay-Balkar language, especially its Upper Balkaria (Malqar) dialect, which has preserved more archaic, ancient Turkic features. The author gives the example of a critical analysis of the translations of Codex Cumanicus. According to the author, the Karachay-Balkar language has close relation to these monuments and use of Karachay-Balkar language helps to clarify the translation of the above said written monuments. This is possible not only due to preservation of ancient Turkic features in the vocabulary and grammar of the Karachay-Balkar language, but also due to the information in folklore texts and all these things may contribute to the study of the above said monuments. Using the example of the riddle from the Codex Cumanicus, the author examines the errors contained in the translations known to science and offers an updated version of the translation using the materials of the Karachay-Balkar language and folklore.

Keywords: turkic-language Written Monuments of the X - XIV centuries, Karachay-Balkar Language, Kipchak, Oghuz and Uighur Languages.

Аннотация: В статье рассматривается проблема исследования и точного перевода тюркоязычных памятников X – XIV вв. на кыпчакских, уйгурском и других тюркских языках, уточнения существующих переводов этих памятников посредством привлечения ресурсов карачаево-балкарского языка, особенно его верхне-балкарского диалекта, сохранившего больше архаичных, древнетюркских черт. Автор проводит пример критического анализа известных переводов Codex Cumanicus. По мнению автора, карачаево-балкарский язык имеет много параллелей с этими памятниками, ввиду не только сохранения древнетюркских черт в лексике и грамматике карачаево-балкарского языка, но и в фольклорных текстах, что может внести значительный вклад в их изучение. На примере загадки из Codex Cumanicus автор рассматривает ошибки, содержащиеся в известных науке переводах, и предлагает уточненный вариант перевода, используя материалы карачаево-балкарского языка и фольклора.

Ключевые слова: тюркоязычные письменные памятники X – XIV вв., карачаево-балкарский язык, кыпчакский, огузский и уйгурский языки.

Перевод тюркоязычных письменных памятников X – XIV вв. созданных на кыпчакских, огузских диалектах и на древнейуйгурском языке все еще нуждается в уточнении. Это связано, прежде всего с тем, что не достаточно широкое использование при их переводе ресурсов таких языков, как карачаево-балкарский и караимский, приводят многих авторов к значительным конъектурам оригинального текста той или иной рукописи. Часто перевод этих памятников представляет определенную трудность и мы видим даже значительно отличающиеся переводы тех или иных мест соответствующего памятника, например таких, как Īrq Bitik («Древнетюркская гадательная книга» или «Книга знамений»), Codex Cumanicus, письменные памятники Мамлюкского Египта, дипломатические и юридические документы Золотой Орды XIII – XIV вв. и др. Для изучения истории современных тюркских языков также большое значение имеют кыпчакские письменные памятники Мамлюкского Египта XIII – XVI вв., письменные памятники Золотой Орды XIII – XIV вв. Они написаны на различных диалектах как кыпчакского, так и огузского языков, ча-

сто с заметным влиянием уйгурского языка и смешанного языка Караханидского каганата. Особую ценность здесь представляют золотоордынские дипломатические и юридические документы, кыпчакский язык которых сохранился в большей чистоте, чем язык литературных памятников. Этот язык дипломатических и юридических документов обнаруживает наибольшую близость к современному карачаево-балкарскому языку, как и язык Codex Cumanicus.

Особо следует сказать о памятниках на древнейуйгурском языке, таких, как «Древнетюркская гадательная книга» (Īrq Bitik), юридические и хозяйственные документы уйгурского каганата, переводы буддийских религиозных и медицинских трактатов на древнейуйгурский язык VIII – XIII вв. Эти документы в целом стоят дальше от карачаево-балкарского языка, чем такие памятники, как Codex Cumanicus. Однако во многих случаях, особенно если говорить о лексике, мы обнаруживаем близость между языком этих уйгурских памятников и находим лексику, уже утраченную в других современных тюркских языках,

включая даже современный уйгурский язык, либо утрачившую свое древнее значение, при сохранении этого значения в карачаево-балкарском языке. В этом плане живой карачаево-балкарский язык, может быть, иметь значение при исследовании древнетюркских письменных памятников на уйгурском языке.

Из перечисленных памятников одним из самых интересных является Codex Cumanicus, который считается не только древнейшим источником кыпчакского (половецкого) языка, но и крупнейшим памятником тюркской культуры и тюркских языков, который в настоящее время хранится в библиотеке собора св. Марка в Венеции (Cod. Mar. Lat. DXLIX). Первое упоминание и краткое описание Codex Cumanicus содержится в каталоге рукописей Венецианской библиотеки Якоба Томасини (Jacobi Philippi Tomasini), в разделе, посвященном перечню книг и рукописей, подаренных в 1362 г. этой библиотеке Франческо Петраркой: «Alfabetum persicum, comanicum et latinum Anonymi scriptum scriptū anno MCCCIII die XI Julii (11 июля 1303)» [1, с. 12]. Codex Cumanicus представляет собой две рукописные тетрадки, позднее сшитые вместе, имеющих явно разное происхождение. Одна часть так называемая «итальянская» (л. 1-55 v.), вторая так называемая «немецкая» часть (л. 56-82 v.), всего 82 бумажных листа размером приблизительно 20×14 см, текст - на обеих сторонах листов. Рукопись состоит латинско-персидско-куманского словаря (итальянская часть) кумано-немецкого и немецко-латинского словаря, и различных текстов. На первой странице рукописи указана дата 11 июля 1303 (MCCCIII) года. В немецкой части содержатся также религиозные тексты (молитвы, проповеди, «Отче наш», «Десять заповедей», фрагменты из «Книги Притч Соломона», Евангелия и др.). В этой же части содержится один из самых ценных материалов - 47 половецких загадок, который является сегодня самым ранним сборником тюркских загадок. Обе части содержат информацию также по грамматике половецкого языка.

Многие ценные факты, содержащиеся в Codex Cumanicus, до сих пор не выявлены и не представлены широкой научной общественности. Во многом это объясняется тем, что даже тюркологи, которые занимались исследованием Codex Cumanicus являются практически все лингвистами, а историки и этнографы им не занимаются. Прошло более семисот лет с даты его написания, но и по сей день этот памятник представляет огромную ценность, так как именно он вместе с такими живыми тюркскими языками, как карачаево-балкарский, караимский, крымчакский и крымско-татарский, даёт нам возможность восстановить другие древние тюркские языки и значительно продвинуть вперед проблему точного перевода тюркоязычных памятников X – XIV вв. Назрела необходимость издания факсимиле с точной транслитерацией текста рукописи Codex Cumanicus без исправлений и конъектур, чем грешат в той или иной мере все из-

вестные работы по Codex Cumanicus.

На сегодняшний день скопилась довольно солидная литература, посвящённая исследованиям Codex Cumanicus. Первым солидным изданием такого рода считается капитальный труд венгерского востоковеда и тюрколога Г. Куна, который вышел в свет в 1880 году в Будапеште. Но еще до написания этой работы, в 1826 году вышла в свет работа немецкого ученого Юлиуса Клапрота «Notice sur un Dictionnaire persan, coman et latin, légué par Petrarque à la Republique de Venise» [10], а в 1828 году вышла его более обстоятельная работа «Vocabulaire latin, persan et coman de la bibliothèque de Francesco Petrarca» [11]. Эти публикации Юлиуса Клапрота имеют много ошибок. Но, именно после их появления Codex Cumanicus сразу привлек большое внимание исследователей и особенно тюркологов. В этом главная заслуга их автора. В 1884 году В.В. Радлов напечатал свою статью «О языке куманов», а уже в 1887 году вышла его обстоятельная работа на немецком языке «Das türkische Sprachmaterial des Codex Cumanicus» [5]. Ряд конъектур В.В. Радлова справедливо вызвал критику. Тем не менее нужно сказать, что он старался в своей работе меньше всего отходить от оригинала рукописи, подходил к изучению Codex Cumanicus с учетом фольклорных материалов, что мы и покажем в разборе соответствующей половецкой загадки ниже. Еще две значительные работы принадлежат датскому тюркологу Каре Гренбеку, который в 1936 году напечатал факсимиле Codex Cumanicus с кратким комментарием [12]. Факсимиле памятника в этом издании очень качественное и в свете того, что недавно реставраторы в Венеции повредили несколько страниц рукописи, на которых утрачена часть текста, это издание датского тюрколога становится не менее ценным, чем оригинал. В 1942 году Каре Гренбек напечатал на немецком языке полный словарь лексики Codex Cumanicus [13]. Указанные работы остаются основными, которыми пользуются исследователи при изучении Codex Cumanicus. Однако даже крупные тюркологи (Самойлович, Радлов, Бартольд, Малов, Банг и др.) недостаточно глубоко исследовали этот важный памятник, лишь кратко затронув те или аспекты, связанные с ним, а переводы, предложенные ими довольно спорны. Но следует сказать и том, работы некоторых тюркологов, более серьезно занимавшихся изучением этого памятника, также имеют ряд серьезных ошибок, которые, на наш взгляд, в значительной мере вызваны отсутствием привлечения материалов карачаево-балкарского языка и фольклора, а также материалов караимского языка, который среди тюркских языков стоит ближе всего к карачаево-балкарскому языку, если говорить о тракайском и галицко-луцком диалектах, а оба языка являются самыми близкими к Codex Cumanicus среди живых тюркских языков, естественно если мы говорим о «немецкой» части памятника. «Итальянская» часть памятника все же не может в полной мере считаться половецкой

(кыпчакской), ибо в ней чувствуется заметное влияние огузских диалектов. В этой связи нельзя не привести слова крупного советского тюрколога, исследователя кыпчакских, уйгурского и узбекского языков А.К. Боровкова: «Все более становится ясным то обстоятельство, что карачаево-балкарский язык – “мал золотник, да дорог”. ... Балкаро-карачаевский язык, “древнее” с точки зрения типологии, древнеписьменных мёртвых языков турецкой (тюркской – А.Г.) системы, о которых сохранились памятники письма; изучение карачаево-балкарского языка явится во многих случаях ключом для исследования древнеписьменных памятников» [2, с. 39, 50-51.]. В.В. Бартольд, в свою очередь, считал карачаево-балкарский язык, сформировавшимся в домонгольскую эпоху. Тем не менее, карачаево-балкарский язык до сих пор не стал «инструментом» для исследования Codex Cumanicus. В связи с этим уместно привести мнение Т.И. Грунина, который в своей работе по половецкому языку справедливо замечает: «...известный русский тюрколог В.В. Радлов считал, что язык мещеряков Поволжья наиболее близок к языку Codex’a, и в своей работе «О языке куманов» дал такую транскрипцию половецких слов, какая, по его мнению, должна точно отражать фонетику половецкого языка. Однако его транскрипция не нашла поддержки среди ученых России и Европы. Большинство тюркологов считало, что языки, наиболее близкие к половецкому, следует искать в Крыму и на Кавказе, где в свое время кочевали половцы...» [3, с. 90]. Более чем справедливое замечание по поводу географического распространения языков близких к половецкому языку. Говоря о карачаево-балкарском языке, нужно отметить, что для исследования письменных памятников X – XIV вв. особенно важны материалы верхне-балкарского, или малкъарского диалекта карачаево-балкарского языка (ВБД), который сохранил значительно большее количество древнетюркских черт, как в грамматике, так и в лексике, чем остальные диалекты карачаево-балкарского языка [4, с. 56-65]. Особенно это становится очевидным при исследовании Codex Cumanicus.

Приведем в качестве примера половецкую загадку из Codex Cumanicus: «burûsis buz teser. ol koy bogu» [1, с. 145]. Большинство авторов, переводя эту загадку не точно, также произвели недопустимую конъектуру в

слове **burûsis**, что стало причиной неточного перевода и транскрипции загадки. Так, А.Н. Гаркавец по сути повторил необоснованный перевод Банга в первом своём издании Codex Cumanicus: «Burunsiz buz teŝer. Ol, qoy boyu. Без носа – лёд сверлит (точит, протачивает). Это помёт овцы» [6, с. 17]. В издании 2019 года: «Burunsiz buz teŝer. Ol, qoy boyu. Без носа – лёд точит (протачивает, сверлит). Это помёт овцы» [9, с. 85]. А.Н. Гаркавец внес изменения в оригинальное написание не только слова **burûsis**, но и в слова **teser**, заменив их на *burunsiz* и *teŝer*, что не приемлемо следующим основаниям. Половецкое *teser* соответствует кар. *teser* в галицко-луцком диалекте и это не удивительно, так как вполне очевидно уже, что именно живой караимский язык (его галицко-луцкий и трокайский диалекты) являются самыми близкими к Codex Cumanicus языками, вопреки попыткам А.Н. Гаркавца поставить это мнение В.В. Радлова под сомнение и сблизить Codex Cumanicus в первую очередь с казахским. Но вернемся к ключевому слову этой загадки - *burûsis*. Это слово все исследователи, кроме В.В. Радлова, заменили на *burunsiz* (без носа), что странно, при том, что В.В. Радлов предложил совершенно правильное решение: «Буръсуз буз ташър. Ол кой боу. Ohne Bohrer macht es Löher in's Eis. Der Schafmist (Без сверла (бура) делает дырку во льду. Овечий помёт)» [5, с. 4]. Но и он произвёл необоснованную замену *teser* на *tăŝър*. Слово *Bohrer* в немецком имеет значения ‘сверло’, ‘дрель’, ‘бур’, ‘бурав’, ‘буровой инструмент’. Диакритический знак \hat{u} в букве \hat{u} обозначает удвоение звука $-u \rightarrow -uu$, т.е. *буруу* (*бурӯ*), т.е. также, как в кар.-балк.: *буруу* ‘сверло’, ‘бур’, ‘бурав’. Предположительно из тюркских языков это слово могло попасть в русский язык: тюрк. *буруу* > русск. *бурав*. Не удивительно, что в карачаево-балкарском фольклоре сохранилась эта половецкая загадка: «Буруусуз буз тешер. Кой кир (верх.-балк. *Къой бох* или *Ол къой богъуду* - А.Г.)» [10, с. 199]. Этот пример ярко показывает, что перевод Codex Cumanicus все еще нуждается в значительном уточнении и в ряде случаев в пересмотре ранее предложенных переводов с привлечением материалов наиболее близких у нему кыпчакских языков. Необходимо значительно расширить изучение указанного памятника, привлекая материалы карачаево-балкарского и караимского языков, а также фольклорные материалы тюркских народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kuun G. Codex Cumanicus. Budapest, 1880.
2. Боровков А.К. Карачаево-балкарский язык // Яфетический сборник. VII. Л. 1932.
3. Грунин Т.И. Памятники половецкого языка XVI в. // Академику В.А. Гордлевскому. Сб. статей. М. 1953.
4. Глашев А.А. Верхне-балкарский (малкъарский) диалект карачаево-балкарского языка // Вопросы тюркской филологии. Материалы Дмитриевских чтений. Вып. XI. ИСАА при МГУ. М. 2016. С. 56-65.
5. Radloff W. Das türkische Sprachmaterial des Codex Cumanicus. Saint-Peterburg. 1887.
6. Гаркавец А.Н. Codex Cumanicus: Половецкие молитвы, гимны и загадки XIII-XIV вв. М. 2006.

7. Карачаево-балкарско-русский словарь. Под ред. Э.Р. Тенишева. М.: «Русский язык», 1983.
8. Гаркавец А.Н. Codex Cumanicus: Половецкие молитвы, гимны и загадки XIII-XIV вв. Алматы. 2019.
9. Карачаево-балкарские притчи и загадки. Сост. М.М. Ольмезов. Переводы с кар.-балк. Х.Ч. Джуртубаева. Нальчик. 2010.
10. Klaproth J. Notice sur un Dictionnaire persan, coman et latin, légué par Petrarque à la Republique de Venise // Journal Asiatique. 1826. t. 8. p. 114-117.
11. Klaproth J. Vocabulaire latin, persan et coman de la bibliothèque de Francesco Petrarca // Mémoires relatifs à l'Asie, contenant des recherches historiques et philologiques sur les peuples de l'Orient. Paris, 1828. t. 3. p. 122-254.
12. Grønbech K. Codex Cumanicus: Cod. Marc. Lat. DXLIX in Faksimile herausgegeben mit Einleitung von... Monumenta linguarum Asiae Maioris, edidit K. Grønbech. I. Kopenhagen: Levin and Munksgaard, 1936.
13. Grønbech K. Komanisches Wörterbuch: Türkischer Wortindex zu Codex Cumanicus. Kopenhagen, 1942.

© Глашев Ахмед Алабиевич (a.glashev@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА АНГЛИЙСКИХ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ С САТЕЛЛИТОМ OFF

Греховодов Владислав Александрович

аспирант, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
Grekhovodov1@gmail.com

CORPUS-BASED ANALYSIS OF THE SYNONYMIC ROW ENGLISH PHRASAL VERBS WITH SATELLITE OFF

V. Grekhovodov

Summary: The article presents a brief theoretical review of the study of phrasal verbs with a description of the satellite in the composition of phrasal verbs. Synonymy is described as a type of semantic relations of linguistic units in modern linguistics. In this article, a synonymous row of English phrasal verbs with satellite off was classified and analyzed. The analysis was carried out on the basis of dictionary entries of various phrasal verb dictionaries. Data from the British National Corpus and Corpus of Contemporary American English were used. The purpose of this study is to determine whether phrasal verbs belong to the American or British language, to identify linguistic and cultural features and the specifics of using the synonymous row of phrasal verbs. The study of the synonymous row of phrasal verbs demonstrates that in order to determine whether a phrasal verb belongs to American or British English, it is not enough to refer only to dictionary entries. The distinctive characteristics that a synonymous row of phrasal verbs have were indicated.

Keywords: corpus-based research, phrasal verb, satellite off, synonymy, variant of language.

Аннотация: В работе представлен краткий теоретический обзор изучения фразовых глаголов с указанием места, отведенного сателлиту в составе фразовых глаголов. Описывается синонимия как тип семантических отношений языковых единиц в современной лингвистике и степень ее изученности. В данной работе был отобран и проанализирован синонимический ряд фразовых глаголов английского языка с сателлитом off. Анализ проведен на базе словарных статей различных словарей фразовых глаголов с применением данных корпусов British National Corpus и Corpus of Contemporary American English. Целью данного исследования является достоверное определение принадлежности к американскому или британскому варианту языка фразовых глаголов, выявление лингвокультурных особенностей и специфики употребления отобранного синонимического ряда фразовых глаголов в американском и британском вариантах языка. Проведенное исследование синонимического ряда фразовых глаголов, демонстрирует, что для достоверного определения принадлежности фразового глагола к американскому или британскому варианту английского языка недостаточно обращения только к словарным статьям, требуется дополнение в виде корпусных данных. Были указаны отличительные характеристики, которыми обладает исследуемый синонимический ряд фразовых глаголов.

Ключевые слова: корпусный анализ, фразовый глагол, сателлит off, синонимия, вариант языка.

Введение

В настоящее время области распространения фразовых глаголов расширяются, а их функционирование в научной области и специально ориентированных сферах возрастает. Происходит появление новых фразовых глаголов в устной речи. Примерами возникновения новых фразовых глаголов могут являться такие глаголы, как: *man up, chat up, google out*. Фразовые глаголы уже не раз становились объектом исследования различных ученых, таких как Л. Талми, С. Линдер, Е.С. Кубрякова, Е.Е. Голубкова, С.Ю. Богданова.

Теоретический обзор

Е.Е. Голубкова считает фразовый глагол устойчивым сочетанием вербального компонента и сателлита, в котором сателлит выступает предлогом либо наречием. Она представляет фразовые глаголы в виде свернутой ситуации. По аналогии с обычными глаголами, фразовые глаголы имеют синтаксические связи, которые необходимы для возникновения связей с остальными членами предложения. Независимо от степени сложности кон-

струкции и количества лексических единиц, фразовый глагол выступает единой цельнооформленной словесной единицей [4].

Схожими являются понятия о фразовом глаголе, сформулированные Ю.В. Петрович, которая считает фразовый глагол совокупностью вербального компонента и постпозитивной частицы, представляющих высокую степень единства и взаимного влияния на каждый из компонентов [6].

С.Ю. Богданова также считает сочетание вербального компонента фразового глагола и адвербиального компонента реализацией синтаксического и семантического целого [2].

Особый интерес представляют фразовые глаголы с позиции их классификации. Они выступают обоснованием того, что английский язык имеет сателлито-ориентированную направленность. Л. Талми в своей классификации указывает, что сателлитом выступает элемент фразового глагола, который указывает на направление движения или на локацию объекта [12].

С.П. Тиунова выражает мнение, что нет возможности однозначно определить степень влияния, которое оказывает сателлит на фразовый глагол, так как сателлит оказывает обоюдное влияние на коннотативное и денотативное значение глагола [8]. И.В. Ногина определила, что сателлиты обладают значениями местоположения, переноса, усиления и аспекуляции [5]. По мнению С.Б. Берлизон, сателлит во фразовом глаголе является показателем направления действия или сливается с вербальным компонентом, образуя единую лексико-семантическую конструкцию [1].

Таким образом, сателлитами являются различные префиксы (предлоги, согласно Голубковой) русского, английского, немецкого языков, а также постпозитивные частицы и наречия, которые являются модификаторами для вербального компонента фразового глагола. Так как функции, осуществляемые данными префиксами, предлогами и постпозитивными частицами, работают по одной аналогии, Л. Талми высказывает мнение о необходимости объединения их в одну группу [12].

Под понятием синонимии понимают слова, которые отличаются по звучанию, но имеют совпадающую семантику. Синонимия предполагает наличие предметно-логических связей между лексемами, которые образуют в лексико-семантической системе языка синонимические ряды.

С. Ульман считает синонимию языковой универсалией, которой обладают все языки. Он также считает, что повышенная синонимия лексем в языке говорит о том, что лексеме, обладающей синонимией, придается повышенное значение в обществе [9]. Идентичная, на первый взгляд, семантика слов, которая обладает синонимией, всегда имеет различия в дефиниции, в сфере употребления или выражает различную эмотивную окрашенность.

Научные результаты и дискуссия

Объектом исследований различий между американским и британским вариантом английского языка выступают фонологические, орфоэпические, и лексико-грамматические проблемы. В одном из таких исследований О.В. Медведева классифицировала синонимичные фразовые глаголы в двух вариантах языка на следующие группы:

1. Фразовые глаголы без структурного сходства, в которых и сателлит, и вербальный компонент различаются;
2. Фразовые глаголы, которые имеют одинаковые вербальные компоненты и различные сателлиты;
3. Фразовые глаголы, которые имеют разные вербальные компоненты и одинаковые сателлиты [4].

Выделенные на базе словарных статей синонимиче-

ские ряды фразовых глаголов нуждаются в более полном исследовании с привлечением корпусных данных.

Исходя из этого утверждения, целью следующего исследования является выявление различных лингвокультурных особенностей и специфики употребления синонимического ряда фразовых глаголов в американском и британском вариантах языка. Проанализируем пару фразовых глаголов, имеющих разные вербальные компоненты и аналогичные сателлиты: *to tick off* и *to check off* «отмечать пункты в списке».

Для определения принадлежности фразовых глаголов к одному из вариантов английского языка проанализируем словарные статьи различных словарей.

Словарь Longman Phrasal Verbs демонстрирует следующие дефиниции:

to check off – AmE to make a mark next to an answer on a list of choices or answers to a question, in order to show which one you have chosen.

to tick off – BrE he things on a to show that they are finished or have been dealt with [10].

Также определим дефиниции фразовых глаголов, являющихся синонимами для пары исследуемых глаголов:

to cross off – to draw a line through something on a list to show that you have dealt with it.

to strike off – to remove something from a list or record [10].

Данные словарные статьи показывают, что в словаре Longman Phrasal Verbs не указывается однозначность при определении фразовых глаголов к одному из вариантов английского языка. Фразовый глагол *to tick off* имеет помету, относящую его к британскому варианту английского языка, а также синонимом ему выступает фразовый глагол *to check off*, с пометой американского варианта английского. При обращении к словарной статье фразового глагола *to check off* такая помета пропадает, то есть слово является общеупотребительным для двух вариантов английского языка по умолчанию, так же, как и их синонимы *to strike off* и *to cross off*.

При обращении к словарю Macmillan Phrasal Verbs Plus, сохраняется аналогичная проблема, а в словаре McGraw-Hill's Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs зафиксированы следующие пометы:

to tick off – British English;

to check off – North American English [11].

Становится очевидным, что для определения принадлежности к одному из вариантов языка одних данных словарных статей недостаточно. Проведем проверку результатов словарных статей и проанализируем фразовые глаголы с использованием корпусных данных.

Соотношение частот исследуемых глаголов в корпусах

Corpus of Contemporary American English			British National Corpus			
	Абс. ч.	Относ. ч.	Норм. ч.	Абс. ч.	Относ. ч.	Норм. ч.
Tick off	197	0.00000038	0.38	26	0.00000026	0.26
Check off	200	0.00000038	0.38	5	0.00000005	0.05
Cross off	41	0.00000008	0.08	13	0.00000013	0.13
Strike off	29	0.00000006	0.06	7	0.00000007	0.07

Опираясь на корпусные данные, составим таблицу, согласно которой данные корпуса British National Corpus являются интерпретацией британского варианта английского языка, а данные корпуса Corpus of Contemporary American English представляют американский вариант английского языка. Чтобы не допустить искажения данных из-за разного объема корпусов, рассчитаем относительную частоту для каждого результата с последующим переводом в нормированную частоту.

Произведя анализ данных таблицы, становится очевидно, что в британском корпусе для фразового глагола to check off практически отсутствуют примеры с его словоупотреблениями, в то время как в американском корпусе частота использования данного глагола является высокой. В связи с чем, можно сделать вывод, что фразовый глагол to check off является типичным для американского варианта английского языка. Фразовый глагол to tick off, который имел помету как глагол британского варианта языка, согласно корпусным данным не может выступать в качестве типичного глагола ни для одного из исследуемых вариантов английского языка. Глагол в двух корпусах имеет аналогичные частоты словоупотреблений. Что касается фразовых глаголов to strike off и to cross off, то они имеют тождественные частоты в обоих корпусах и присуждать им какую-либо помету не является необходимым. Нельзя сказать, что словарные статьи имеют какую-то грубую ошибку, такое несоответствие можно связать с влиянием или распространенностью одного из вариантов английского языка.

Проведем анализ семантических компонентов синонимического ряда фразовых глаголов. Использование тождественных сателлитов в данном ряду говорит о том, что предметно-логическое значение фразовых глаголов заключено в их вербальных компонентах, а идентичная частица указывает на усиление и выделение семантики глагола. Детальное изучение примеров показывает, что во фразовом глаголе to check off, сателлит полностью меняет семантику вербального компонента с «проверить» на «отметить галочкой». Вербальный компонент фразового глагола to tick off содержит в дефиниции значение «поставить галочку», а сателлит off выступает для усиления семантики. Стоит заметить, что в британском варианте английского языка предметно-логическое зна-

чение глагола сконцентрировано на выделении пункта галочкой, а в американском варианте – на подробном изучении пунктов из списка.

Широкий объем семантики сателлита off в составе фразовых глаголов, говорит о том, что он играет ключевую роль в проявлении полисемии фразовых глаголов. Сателлит выступает вектором в физическом и ментальном пространстве при категоризации мира. Являясь составной частью фразового глагола, он усиливает или меняет направление семантики вербального компонента и таким образом выступает идентификатором предметно-логического значения фразового глагола.

Проведем более подробный анализ фразовых глаголов to strike off и to cross off. В словаре Longman Phrasal Verbs для глагола to strike off помимо основного значения, еще выделяется значение, используемое по отношению к специалистам, которые не имеют права работать по своей профессии. Словарь Macmillan Phrasal Verbs Plus содержит новое значение, обозначающее движение в определенном направлении с определенным ускорением. Такая же тенденция прослеживается и у фразового глагола to cross off, который помимо базового словарного значения имеет другое значение, которое соотносится с выделением нужных пунктов или вычеркиванием ненужных пунктов из списка. Такие приемы помогают функционировать наравне с более частотными и употребительными фразовыми глаголами и используются для полноценного функционирования фразового глагола.

Заключение

Проанализированный синонимический ряд фразовых глаголов демонстрирует высокую степень схожести предметно-логического значения, несмотря на то что представленные глаголы, имеют различный вербальный компонент. Скорее всего, ранее в языке был представлен один вариант фразового глагола, но в связи с тем, что ситуация, демонстрируемая данными фразовыми глаголами, стала обыденной и получила распространение, начали появляться синонимы, имеющие различные коннотативные окраски, но объединенные одной функцией. В синонимическом ряду запечатлена довольно аналогичная ситуация, но благодаря сателлиту

off, который имеет широкий охват значений, фразовые глаголы из синонимического ряда начали приобретать дополнительные значения, что помогло сохранить их в употреблении.

Продланное исследование синонимического ряда фразовых глаголов, демонстрирует, что для достоверного определения принадлежности фразового глагола к американскому или британскому варианту английского языка недостаточно обращения только к словарным статьям,

требуется дополнение в виде корпусных данных. Корпусный анализ показывает, что для американского варианта английского языка характерно наличие как американских фразовых глаголов, так и британских лексем. Также можно выделить, что синонимический ряд фразовых глаголов обладает следующими отличительными характеристиками: частота употребления в двух вариантах английского языка, широкий охват предметно-логического значения, степень образности семантики глагола, приобретение различных коннотативных окрасок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берлизон С.Б. Глагольно-наречные сочетания и их роль в обогащении словарного состава современного английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1954. 16 с.
2. Богданова С.Ю. Индексальные конструкции с фразовыми глаголами в речи в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск. 1997. 15с.
3. Богданова С.Ю. Особенности функционирования фразовых глаголов с отадеъективными и отыменными глагольными компонентами // Номинация. Предикация. Коммуникация. 2002. С. 40-49.
4. Голубкова Е.Е., Медведева О.В. Типология различий фразовых глаголов в британском и американском вариантах языка // Вестник МЛГУ. Серия Лингвистика. 2012. С. 47-56.
5. Ногина И.В. О номинативных единицах типа get out в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. М., 1977. 228 с.
6. Петрович Ю.В. Когнитивные основы образования новых фразовых глаголов в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2004. 176 с.
7. Самигуллина А.Д. Особенности функционирования фразовых глаголов в британском и американском вариантах английского языка // Общественные науки. 2016. С. 269-278.
8. Тиунова С.П. Влияние послелогов на лексическое значение фразовых глаголов // Вопросы германской филологии. 1973. С. 52-58.
9. Ульман С. Дескриптивная семантика и лингвистическая типология // Новое в лингвистике: языковые универсалии. 1962. Вып. 2. С. 30-45.
10. Longman Phrasal Verbs Dictionary. Harlow: Pearson Education Limited. 2000.
11. Spears R.A. McGraw-Hill's Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs. New York: McGraw-Hill Companies. 2005.
12. Talmy L. Towards a Cognitive Semantics // Conceptual Structuring Systems. Cambridge: The MIT Press. 2000. 565 p.
13. The Macmillan Phrasal Verbs Plus. Ed. by M. Rudnell. Oxford: Macmillan Publishers Limited. 2005.

© Греховодов Владислав Александрович (Grekhovodov1@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Елизаров Александр Борисович

старший преподаватель, Московский государственный
лингвистический университет
aleizarov@yandex.ru

CHARACTERISTICS OF THE ORGANIZATION OF MILITARY-POLITICAL DISCOURSE

A. Elizarov

Summary: The article represents a study of the features of the military-political discourse (MPD). The research analyzes the works of modern domestic scientists studying the MPD, provides a detailed description of the characteristic features inherent in the MPD, gives the basic definitions of this concept, and analyzes the functions of MPD. Due to the fact that the author of the work is of the opinion about the hybrid nature of the military-political discourse, a comparison of the MPD with political and military types of discourse is made, as well as their brief description. On the basis of the analysis carried out, our own definition of MPD is derived.

Keywords: military-political discourse, military discourse, political discourse, manipulateness, discourse studies.

Аннотация: Статья представляет собой исследование особенностей военно-политического дискурса. В работе анализируются труды современных отечественных ученых, изучающих ВПД, приводится подробное описание характерных черт, присущих ВПД, даются основные определения данному понятию, исследуются функции, выполняемые ВПД. В связи с тем, что автор работы придерживается мнения о гибридной сущности военно-политического дискурса, проводится сравнение ВПД с политическим и военным типами дискурса, а также их краткая характеристика. На основании проведенного анализа выводится собственное определение ВПД.

Ключевые слова: военно-политический дискурс, военный дискурс, политический дискурс, манипулятивность, дискурология.

На сегодняшний день можно говорить о том, что многие направления современного гуманитарного знания развиваются в соответствии с тенденциями, заданными определенными событиями, происходящими на мировой арене. Так, вслед за глобальными социально-политическими, культурными и экономическими изменениями происходят изменения в векторах научного исследования ряда гуманитарных дисциплин, это можно проследить в экономике, социологии, политологии, культурологии. Лингвистика также не стала исключением в данном вопросе, и можно утверждать тот факт, что исследования в рамках дискуртологии находятся в фокусе внимания ученых-лингвистов. Один из самых интересных и актуальных вопросов для изучения с позиции дискурсивных исследований мы видим в анализе и рассмотрении военно-политического типа дискурса, а также особенностей его функционирования.

Прежде всего, немаловажным представляется отметить факт того, что многие исследователи военно-политического дискурса (ВПД) сходятся во мнении о его гибридном статусе (Бачурин В.Д., Мавлеев Р.Р., Мишкурин Э.Н., Олянич А.В., Соловьева А.В. и другие). Это объясняется тем, что сама природа функционирования военно-политического дискурса позволяет сочетать и совмещать черты и языковые элементы, характерные как для политического, так и для военного типов дискурса. В связи с этим, мы, вслед за Р.Р. Мавлеевым [4: 25], отмечаем когерентный характер ВПД, который обусловлен не

только взаимосвязанностью тех или иных структурных элементов, входящих в него типов дискурса, но и когерентности текста непосредственно.

Принимая во внимание полифункциональность и гибридность ВПД, представляется целесообразным дать характеристику политическому и военному типам дискурса с целью более полной характеристики собственно военно-политического дискурса. Так, политический дискурс характеризуется институциональностью, информативностью, смысловой неопределенностью, фантомностью, фидеистичностью, эзотеричностью, дистанцированностью, театральностью и динамичностью [10]. В свою очередь, мы понимаем под политическим дискурсом вид дискурса, направленный на завоевание и удержание власти, который является особым видом речевой деятельности, реализующим пропаганду идей и установок с целью принятия аудиторией выгодного решения.

Говоря о военном дискурсе, нельзя не отметить его статусно-ориентированный характер. Из этого следует, что данный вид дискурса, как и политический, представляет собой речевое взаимодействие представителей того или иного социального института. Исследователь отечественного военного дискурса А.В. Уланов определяет военный дискурс как «особый вид речевой организации картины мира военнослужащих, отражающий структурные особенности армии как социально-

го института и отличающийся специфической целенаправленной «милитарной» коммуникацией, социально направленным характером общения, специфической хромотопностью, собственной системой ценностей и традиций коммуникантов» [9: 20]. Характерными чертами институционального военного дискурса выступают темпоральность, принцип субординации, специфическая регламентация и номенклатурность дискурса, а также его однозначность и аксиологичность.

В связи с тем, что каждому типу дискурса присущи свои неотъемлемые элементы [3: С 5-20], военно-политический дискурс в этом отношении не стал исключением. Одним из таких компонентов являются участники дискурса, которыми применительно к ВПД выступают лица высшего военного руководства, первые лица государства, высокопоставленные политические деятели, руководители международных организаций. Кроме того, официальные государственные СМИ также могут относиться к участникам ВПД. Представляется также немаловажным отметить, что зачастую ВПД реализуется на различных пресс-конференциях и выступлениях представителей высшего военного руководства, а также высокопоставленных политиков, на заседаниях, саммитах и рабочих встречах с участием представителей международных организаций.

Еще одно примечательное сходство с политическим дискурсом, отмеченное нами, относится к тому факту, что ВПД также относится к так называемому элитарному типу дискурса, а значит, и ему присущи дистанцированность, смысловая неопределенность и в некоторой степени театральность. Кроме того, ВПД также присущи аксиологичность, апелляция к ценностям, эмотивность и оценочность. Данные характеристики отличают ВПД от военного дискурса, для которого характерны безэмоциональность, структурированность и терминологичность.

Также немаловажным представляется отметить тот факт, что чаще всего ВПД имеет устную объективацию и выражен в таких формах, как устный доклад, заявление. К примерам ВПД относятся «экспликуры адресантов в реальных или виртуальных актах коммуникаций – т.е. военно-политические документы и материалы, а также статьи, речи, интервью политических и военных деятелей» [1: 21]. В этом можно заметить некоторое сходство с политическим дискурсом. В свою очередь, отличие от политического и военного дискурсов кроется в цели ВПД, которая, на наш взгляд, состоит в обсуждении и подготовки событий военного и политического характера, манипулировании реципиентом с целью завоевания поддержки населения для максимально эффективного продолжения задуманных кампаний.

Анализируя тематику военно-политического дискурса, прежде всего, был отмечен тот факт, что, как правило,

тематическая составляющая ВПД характеризуется глобальными вопросами войны и мира, которые преимущественно обусловлены межгосударственными отношениями. Однако, мы не можем отрицать того факта, что некоторые внутригосударственные вопросы также могут стать предметом обсуждения в рамках военно-политического дискурса. Немаловажным для исследования фактором также являются стратегии, тактики, а также речевые приемы, использующиеся в ВПД. Так, принимая во внимание тот факт, что основные характеристики ВПД во многом совпадают с политическим дискурсом, то все, что касается стратегий и тактик также основано на инструментарии политического дискурса.

Проанализировав основные характеристики военно-политического дискурса, представляется целесообразным рассмотреть несколько основных определений ВПД. К примеру, Э.Н. Мишуров описывает ВПД с точки зрения его ключевых целей и определяет, как «государственно-институциональный, гибридно-поливекторный коммуникативный феномен функционально многоцелевого предназначения — военнодоктринального, политико-дипломатического, военно-публицистического (информационно-пропагандистского), военно-коммерческого, военновоспитательного и др.» [5: 88].

Кроме того, некоторые исследователи ВПД, к примеру А.В. Олянич, проводят определенные параллели между военно-политическим дискурсом и дискурсом СМИ и акцентируют внимание на том, что СМИ также является частью ВПД: «военно-политический дискурс – это разновидность массового информационного дискурса – когда военные предстают перед прессой с отчетом о военных действиях и вынужденно увязывают свои ответы на вопросы представителей средств массовой информации с политическими интересами власти, распорядившейся применять военную силу по отношению к субъекту государственности (другой стороне)» [6: 121]. Исходя из данного определения, можно утверждать тот факт, что именно СМИ способствуют распространению информации о проводимых кампаниях и формированию общественного мнения относительно них.

Соответственно, приведенная выше дефиниция, подводит нас к некоторой манипулятивности, которая присуща ВПД. Кроме того, манипулятивность в ВПД также подчеркивается В.Д. Бачуриным, который указывает на тот факт, что военно-политический дискурс «участвует в создании, выражении, распространении и внедрении в сознание представителей общественных, социальных, этнических и других целевых групп специальным образом конструируемых мнений, суждений, оценок, стереотипов и предрассудков» [2: 103]. Более того, манипулятивную функцию ВПД также отмечают и А.В. Соловьева, и Э.Э. Базылев [8: 181], которые причисляют ВПД к так называемому убеждающему типу дискурса. Манипуляция

в такой разновидности дискурса выражается в воздействии на целевую аудиторию посредством продуцирования речевого высказывания с целью изменений языковой картины мира слушающего.

Стоит отметить тот факт, что манипулятивная функция не является единственной функцией, выполняемой ВПД. Так, Б.А. Серебренников [7: 274] отмечает наличие в ВПД нескольких взаимосвязанных между собой функций. Кроме того, манипулятивная функция в данном случае объединена с пропагандистской и, таким образом, формирует манипулятивно-пропагандистскую функцию, которая направлена на манипуляцию общественным сознанием и играет немаловажную роль в ведении информационной войны. Следующей функцией ВПД является информативно-мировоззренческая функция, целью которой является создание у реципиента конкретного отношения к той или иной ситуации, а также к лицам, непосредственно связанным с осуществлением ВПД. Третья функция характеризуется как воспитательная и направлена на своеобразное развитие военно-патриотической

картины мира не только в аппарате Вооруженных сил, но и непосредственно во всем социуме.

Принимая во внимание все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что военно-политический дискурс представляет собой гибридно-поливекторный многофункциональный коммуникативный феномен, сочетающий в себе некоторые признаки политического и военного типов дискурса, характеризующийся элитарностью, основной целью которого является четкое обоснование необходимости проведения военно-политических кампаний и убеждении в этом целевой аудитории с учетом аксиологических и мировоззренческих особенностей конкретного общества. На наш взгляд, военно-политический дискурс реализуется политическими и военными институтами в виде самостоятельного типа дискурса. Как было рассмотрено в нашей работе, несмотря на его гибридный характер, ВПД имеет отличительные от политического и военного типов дискурса черты, что может свидетельствовать о ВПД как об особом типе дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.Л. Политическая психология: учеб. пособие для академического бакалавриата. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 162 с.
2. Бачурин В.Д. Манипулятивные технологии, применяемые СМИ в современном военно-политическом дискурсе // Политическая лингвистика. — 2014. — № 4. — С. 99–104.
3. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. — 5–20 с.
4. Мавлеев Р.Р. Военно-политический дискурс: социальнокоммуникативные, лингвокогнитивные и переводческие аспекты (на материале китайского и русского языков): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Мавлеев Руслан Рафаэльевич. — Москва, 2019. — 246 с.
5. Мишуров Э.Н. Современный военно-политический дискурс: номинация, функции, девиация языка, транслят. // Вестник Московского Университета. Серия 22. Теория перевода. 2020. № 2. с.88-105.
6. Олянич А.В. Презентационные стратегии в военно-политическом дискурсе – Вестник ВолГУ. Серия 2. Вып. 3. — 2003. — С.119-126.
7. Серебрянников Б.А. Общее языкознание: общие методы лингвистических исследований. — М.: Наука, 1973. — 319 с.
8. Соловьева А.В. Средства речевого воздействия военнополитического дискурса / А.В. Соловьева, Э.Э. Базылев // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе: материалы Всерос. науч.-метод. конф. — Рязань: РВВДКУ, 2019. — С. 176–178.
9. Уланов А.В. Русский военный дискурс XIX - начала XX века: автореферат дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Уланов Андрей Владимирович. — Омск, 2014. — 40 с.
10. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Елена Иосифовна Шейгал. — Волгоград, 2000. — 431 с.

© Елизаров Александр Борисович (alelizarov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИРЛАНДСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

LEXICO-SEMANTIC FEATURES OF THE IRISH VERSION OF ENGLISH LANGUAGE

Yu. Yeliseeva
O. Varnavskaya
E. Khusainova
O. Vendina

Summary: This article analyzes the features of the development of the national version of the English language functioning in Ireland. The authors of the article analyze the unique linguistic situation that has been developed in Ireland for many centuries, based on historical facts, and consider the prerequisites for the formation of Hiberno-English, which is a unique substratum of two languages – English and Gaelic. The article is devoted, first of all, to the formation of the vocabulary of the Anglo-Irish language, in the process of which there were semantic shifts in the meanings of English lexemes and the enrichment of the Hiberno-English lexicon due to borrowings from the Gaelic language. The authors of the article proved that the status of the Irish national version of the English language is due to its Celtic nature, which manifests itself, to a special extent, at the lexical level.

Keywords: language norm, variability, national language variant, English, Gaelic, Ireland.

В настоящее время в лингвистических исследованиях остро встает вопрос функционирования стандартного/нестандартного языка. Под «стандартным» языком (Standard English) исследователи понимают использование языковых единиц в пределах языковой нормы – традиционной реализации языковой системы. Нестандартным языком принято считать речь, отклоняющуюся от нормы, т.е. неcodифицированную речь – диалекты, просторечие, жаргоны и другие ее разновидности. Однако, по мнению многих исследователей, понятие нормы применимо и к нелитературным формам языка, в связи с чем появился термин «вариативность», апеллирующий к неоднородности стандартного языка, к существованию внутри него языковых вариантов, отличающихся между собой на фонетическом, грамматическом, лексическом уровнях.

Елисеева Юлия Владимировна

К.филол.н., ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский
 федеральный университет»
 uliya_uliya@mail.ru

Варнавская Оксана Олеговна

К.филол.н., доцент, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский
 федеральный университет»
 varnavskaya81@mail.ru

Хусаинова Евгения Николаевна

К.ю.н., доцент, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский
 федеральный университет»
 khusainova80@mail.ru

Вендина Оксана Владимировна

К.п.н., ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский
 федеральный университет»
 oksya100@mail.ru

Аннотация: В данной статье анализируются особенности развития национального варианта английского языка, функционирующего в Ирландии. Авторы статьи анализируют уникальную лингвистическую ситуацию, сложившуюся в Ирландии на протяжении многих веков, опираясь на исторические факты, и рассматривают предпосылки формирования Hiberno-English, представляющего собой уникальный субстрат двух языков – английского и гаэльского. Статья посвящена, прежде всего, формированию словарного состава англо-ирландского языка, в процессе которого произошли семантические сдвиги значений английских лексем и обогащение лексикона Hiberno-English за счет заимствований из гаэльского языка. авторы статьи доказали, что статус ирландского национального варианта английского языка обусловлен его кельтской природой, проявляющейся, в особой степени на лексическом уровне.

Ключевые слова: языковая норма, вариативность, национальный вариант языка, английский язык, гаэльский язык, Ирландия.

Вариативность как свойство языка отклоняться в ту или иную сторону, модифицировать под влиянием определенных условий является результатом межъязыковых, межэтнических и социальных контактов, которые имели место в процессе исторического развития страны и носителей ее языка, следствием взаимодействия многочисленных и разнообразных факторов – природных, экономических, социальных, культурных.

Вариативность может быть социальной и территориальной. Социальная вариативность – это внутренняя дифференциация языка, обусловленная социальным расслоением его носителей. Территориальная вариативность – это национально маркированная разновидность языка, в котором тесно переплелись стандартизованные языковые нормы и самобытная манера речи, «лингвистический империализм» и наци-

онально-культурная идентичность. Единый литературный язык, который принят обществом другой страны, всегда получает статус его национального варианта, поскольку адаптируется к условиям, потребностям и традициям нации [1, с. 39].

Становление национального варианта английского языка в Ирландии имеет долгую историю, насчитывающую восемь столетий. Английский язык был завезен в Ирландию в конце двенадцатого века, в результате покорения страны англичанами, и, несмотря на то, что коренное население (особенно то, которое проживало в сельской местности) игнорировало его вплоть до XIX века, предпочитая говорить на родном, ирландско-гаэльском, языке, является на ирландской земле доминирующим, постепенно вытесняя местные наречия. Но форма существования английского языка в Ирландии довольно своеобразная, что стало возможным благодаря уникально сложившейся лингвистической ситуации, связанной с длительным установлением контактов между британским английским и кельтскими языками, на которых говорило местное население. Профессор П.Л. Генри считает, что в результате субстратного влияния кельтского языка на английский язык и возник новый язык, активно развивающийся с XIV века [4], потому что до этого времени, на протяжении почти двух столетий, английский и гаэльский языки существовали обособленно. Землевладельцы и арендаторы, будучи англичанами по происхождению, говорили, на родном английском языке. Но рабочий люд, который был преимущественно ирландского происхождения, говорил на гаэльском языке, хотя некоторые ирландцы – особенно те, которые нанимались на работу в английские поместья, – все же выучили английский язык и довольно сносно на нем говорили. Смешение языков, которое в конечном итоге оформилось в национально-ирландский вариант английского языка, началось в XIV веке. Предпосылкой для взаимодействия языков стало «опасное» положение английского языка в Ирландии, который отошел на второй план. Англичане к тому моменту уже хорошо освоились в Ирландии и, приспособившись к ирландским обычаям и ирландской культуре, растворились среди местного населения и начали забывать свой родной язык. Кроме того, по стране прокатилась волна смешанных браков и дети, родившиеся в семьях, где отец – англичанин, а мать – ирландка, не знали ни слова по-английски. Поэтому в 1366 году Лондонское правительство приняло так называемые «Статуты Килкенни», согласно которым коренные ирландцы признаются врагами английского королевства, а английская знать и служители церкви, находящиеся на острове, должны говорить только на английском языке. Были отменены и кельтские игры, особенно такие известные в народе и возродившиеся в наше время, как керлинг (*hurling*) [2, р. 89].

Процесс изучения ирландцами английского языка

был трудным, и тот английский, на котором говорили ирландцы, был сложной смесью ирландского и английского языков в произношении, вокабуляре, идиоматике и синтаксисе. Именно в этот период появляются элементы ирландского варианта английского языка, нашедшие отражение в литературных памятниках той эпохи, написанных в Ирландии [6, р. 38].

Если обратиться к некоторым из них, то можно заметить либо вкрапление в английский текст ирландских слов и выражений? либо графическое влияние ирландского языка на их написание. Так, в утопической поэме середины XIV века “The Land of Cokeygne” можно внутри английской фразы встретить слово *russin* («завтрак»), которое имеет кельтское происхождение, хотя, чуть ниже, дан его английский эквивалент – *luncheon*. А в известной поэме Вильяма Ленгленда “Vision of Peter the Plowman” («Видение Петра Пахаря»), появившейся в Ирландии, глагол *sell* пишется как *syll*, а слово *followed* имеет написание *followt*.

С течением времени английский язык в Ирландии укрепил свои позиции, но развивался он на фоне непрекращающегося влияния гаэльского языка, что и привело к языковому союзу, известному как Hiberno-English. Но случилось это знаменательное событие только в самом начале XX столетия. К 1900 году этот новый язык стал единственным языком для 85% населения Ирландии. Ирландский язык остался в обиходе лишь у 15% населения – в основном, из бедных и удаленных уголков страны, где вообще не знали английского языка.

Связь между английским и гаэльским языками на территории Ирландии функционирует на уровне фонетики, грамматики, синтаксиса. Но больше всего она проявляется на лексическом уровне.

Причем эта связь не ограничивается простыми заимствованиями, а носит характер калькирования. Как утверждает ирландский ученый Р. Ласс, именно кальки, являющиеся «результатом длительных живых контактов субстратного (кельтского) и суперстратного (английского) языков и результат конфликта субстратного языкового мышления с суперстратной языковой формой» [5, р. 85], пронизывают лексический уровень англо-ирландского языка. Примером такой кальки является выражение *there is snow in it*, которое является дословным переводом гаэльской фразы *ata sneachta ann*, где наречие *ann* указывает на локализацию объекта (*ann = there*), на его существование и переводится на английский язык как *in existence, present, there*. В результате полное калькирование с гаэльского языка на английский язык предложения с данным наречием приводит к появлению курьезных синтаксических структур типа “*Is God in existence?*” (< *Tá Dia ann?*), “*Not is he all present*” (< *Níl sé uilig ann*) и других [3, р. 57].

Еще одной особенностью Hiberno-English является наличие в английском контексте ирландских предлогов, заменяющих английские аналоги с той же семантикой. Например, *with sheer arrogance* (< *le teann díomais*) [3, p. 57].

Гаэльскому языку присуще такое явление как двойное повторение конца фразы, при этом повторяются синонимичные выражения. Подобная особенность перенесена и в Hiberno-English. Так, ирландские сочетания *ar bith* и *ar chor* соответствуют английскому наречию *at all*, что приводит к дублированной фразе в конце речевого отрезка: *ar chor ar bith > at all at all*.

Следует также отметить две тенденции, касающиеся использования английской лексики в Hiberno-English:

1. Некоторые английские слова и выражения, ставшие частью ирландского варианта английского языка, сохраняют архаичные значения. Примером тому является прилагательное *able*, которое в среднеанглийский период имело значение «крепкий, мускулистый», в настоящее время вышедшее из употребления в современном английском языке: *the able men*.
2. Многие английские лексемы в ирландском варианте английского языка обрели новое значение. Так, например, ирландцы используют английский глагол *to leave* в значении «сопровождать», а прилагательное *brave* – в значении «высокий». Изменилась в Hiberno-English и семантика существительного *power*, которое, наряду со своим основным значением, имеет и дополнительное значение – «небольшое количество». Например, *a power of money*.

Что касается гаэльских слов, входящих Hiberno-English, то они, конечно же, имеют английские соответствия, но ирландцы, тем не менее, предпочитают употреблять единицы своего родного языка. Эти единицы можно объединить в следующие семантические группы:

1. номинации людей: *colleen* – «девушка», *lad* – «юноша», *ban* – «жена» и т.д.;
2. номинации объектов ландшафта: *corragh* – «болото»; *turtog* – «холмик», *boreen* – «дорожка» и пр.;
3. номинации орудий хозяйственной деятельности: *brosna* – «хворост», *buailtin* – «жернов», *caibe* – «мотыга», *cairt* – «телега, повозка» и т.д.

В словарный состав Hiberno-English входит также большое количество слов-реалий. Реалия – это маркер национальной культуры, быта, среды, которая не всегда она имеет соответствие в иной культуре. Либо этого соответствия нет, либо оно неполное, частичное. В ирландском варианте английского языка можно выделить несколько групп реалий, среди которых доминируют

1. Реалии, отражающие особенности природно-географического ландшафта Ирландии (географиче-

ские реалии): *Kilkenny, Crosser, Lourdes, Loch Gillagancan, Orchard County, Donaghmore, Ballynarooga, Toberbilly*, и др.

2. Национально-культурные реалии: названия фестивалей (*Beltane, Andrew Martins, Hindi holi*); народно-религиозных праздников, среди которых особо почитаемыми являются День Святого Патрика, покровителя Ирландии (*Paddy's Day*) и День Святого Стефана (*Stephen day*), а также названия национальных танцев (*jig, reel, cutalong*), национальных игр (*peil, hurling, snap-apple*), национальных музыкальных инструментов, например, волынки (*uilleann pipes*) и т.д.
3. Реалии, отражающие особенности национальной кухни ирландцев: названия национальных блюд (*Irish stew* – «традиционное ирландское жаркое»; *griscin* – особым способом приготовленное свиное сердце; *pandy* – картофельное пюре; *sowans* – овсяная каша, подаваемая накануне Дня всех святых; *Peggy's leg* – длинная конфета, любимое лакомство английских детей); названия национальных напитков (*scailtin* – пунш; *porter* – темное пиво; *whiskey* – виски). Кстати, *whiskey* (ирл. *uisce beathadh* – «вода жизни») – это традиционно ирландский, а не английский, как многие думают, горячительный напиток, начало производства которого датируется 1405 годом.
4. Реалии, связанные с суевериями, фольклором, ирландскими мифами и преданиями: названия существ ирреального мира (*luthargan* – гном; *siofrach* – эльф; *banshee* – дух женщины, предзнаменующий смерть одного из членов семьи); прозвища-стереотипы (*culchie* – сельский житель; *Nelly* – женщина-служанка; *Peggy* – распространенное женское имя; *Teague* – прозвище ирландца католического вероисповедания).
5. Политические реалии, на происхождение которых наложили отпечаток исторические события, связанный с борьбой Ирландии за свою независимость на протяжении многих веков. К ним относятся: названия политических партий и движений, действующих в ирландском обществе в различные эпохи (*Yeos* – наемная армия йоменов, созданная в 1796 году; *Gorta* – политическое движение, возникшее с целью помощи пострадавшим во время Великого Голода 1845-1849 гг.; *Fenian Brotherhood* – революционное движение, возникшее в 1898 году и направленное против власти английской короны в Ирландии).
6. Реалии религиозного характера, связанные с традициями католической веры (эта группа является самой многочисленной, поскольку ирландцы – рьяные католики, не готовые даже под пытками перейти в протестантство). Например, *Nollaig* – Рождество, *mission* – посещение церковного прихода, *month's mind* – месса за упокой;

Holy Hour – причастие, *hedge school* – католическая школа; *Pioneer* – член католической ассоциации; *offerings* – пожертвования церковным служителям за выполнение определенных обязанностей; *Miraculous Medal* – медальон с образом Девы Марии; *brideogh* – образ Святой Бригиды в форме куклы, сплетенной из овечьей шерсти.

В процессе нашего исследования мы пришли к выводу, что большинство лексических единиц, входящих в Hiberno-English, – гаэльского происхождения. Однако, повседневная речь ирландцев напоминает удивительный англо-ирландский микс, что говорит об уникальности национального варианта английского языка в Ир-

ландии, который, к сожалению, до конца еще не изучен, несмотря на то, что лексикон Hiberno-English традиционно находился в центре внимания исследователей, и первые его словари появились уже в XIX веке. На наш взгляд, Hiberno-English должен изучаться в диахроническом срезе, с использованием методов сравнительного языкознания, поскольку представляет собой и историческую форму современного английского языка, и новую модель использования языка, который считается вышедшим из употребления. Поэтому Hiberno-English представляет большой интерес для лингвистов. Его исследование на всех уровнях внесет большой вклад как в изучение истории английского языка, так и в изучение национальных его вариантов, развивающихся за пределами Англии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Радченко О.А. Диалектная картина мира как идиоэтнический феномен // Вопросы языкознания. – 2004. – № 6. – С. 25 – 47.
2. Beckett J.C. A Short History of Ireland. - London: Hutchinson, 1979. – 199p.
3. Corrigan K.P. Irish English. Vol. 1. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2010. – 193 p.
4. Henry P.L. Anglo-Irish and its Irish background // The English language in Ireland. - Cork: Mercier Press. 1977. - С. 20 - 36.
5. Lass R. Irish influence: reflections on Standard English and its opposites, and the identification of caiques // Studia Anglica Posnaniensia, 1986. – №18. – С. 81 – 87.
6. O’Muirthe D. The English Language in Ireland. - Dublin and Cork: Mercier Press, 1977. – 130 p.

© Елисеева Юлия Владимировна (uliya_uliya@mail.ru), Варнавская Оксана Олеговна (varnavskaya81@mail.ru), Хусаинова Евгения Николаевна (khusainova80@mail.ru), Вендина Оксана Владимировна (oksya100@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-Кавказский федеральный университет

СИНОНИМИЧЕСКИЙ РЯД КАК РЕЗЕРВ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ВЫРАЖЕНИИ СМЫСЛА ВО ВСЕМ РАЗНООБРАЗИИ ЕГО ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОТТЕНКОВ

Зудаева Вероника Вячеславовна

Старший преподаватель, ФГКОУ ВО Восточно-Сибирский
институт МВД России (г. Иркутск)
veronikaz2007@mail.ru

**THE SYNONYMIC ROW AS A RESERVE OF
THE POSSIBILITIES OF THE LINGUISTIC
PERSONALITY IN THE EXPRESSION
OF MEANING IN ALL THE VARIETY
OF ITS POSSIBILITIES OF CONTRASTS**

V. Zudaeva

Summary: The purpose of the present article is a synonymic row with tapfer dominant in German, used for the characteristic of the person brave in German linguoculture. The appeal to this row locates, are defined specifics of the synonym making a certain contribution to reconstruction and in the description of national and specific manifestation of bravery and the person brave.

Keywords: synonymous row, dominant row, brave man.

Аннотация: Целью настоящей статьи является синонимический ряд с доминантой tapfer в немецком языке, используемый для характеристики человека храброго в немецкой лингвокультуре. Обосновывается обращение к данному ряду, определяются специфика синонима, вносящего определенный вклад в реконструкцию и в описание национально-специфического проявления храбрости и человека храброго.

Ключевые слова: синонимический ряд, доминанта ряда, человек храбрый.

На современном этапе развития лингвистической науки исследование синонимии как универсальной семантической константы языка немислимо без ее включения в широкий круг проблем, связанных с изучением языковой личности. Каждое языковое выражение, а также каждый текст, прежде всего, представлен языковой личностью, поэтому целесообразно начинать анализ не с текста, а с личности и выявить, какие ее субъективные представления о мире выражают те или иные языковые единицы, или какие жизненные или ситуативные доминанты, установки, мотивы представлены в процессах порождения текстов и их содержания.

Исследуемые в философии, психологии, социологии проблемы теории личности так или иначе имеют отношение к речевому поведению человека, поскольку человек характеризуется не только в поступках и действиях, а также в речевой деятельности. По речи, прежде всего, можно определить о том, как человек понимает свое место в мире, отношение к себе, к другому человеку, к Богу, способы реализации себя в социальной деятельности и своего социального проявления, а также можно выявить преобладающую черту в характере человека. «Носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использованных в них системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире называется языковой личностью» [1].

Способность языковой личности выбирать, отбирать один вариант из нескольких возможных дает возможность рассмотреть синонимические единицы как своеобразную зону выбора в языковом инвентаре говорящего, предоставляющую ему тем самым возможность наиболее точного и выразительного выражения мысли.

Известно, что языковая личность характеризуется организацией в три уровня, которая включает в себя вербально-семантический, лингво-когнитивный и мотивационный уровни [1]. Синонимические единицы являются не только единицами вербально-семантического уровня, но и выразителями лингво-когнитивного и мотивационного уровней. При этом все уровни представляют собой единую, монолитную цепочку действий, целью которой является выделение наиболее значимой информации в тексте и раскрытие подлинных стремлений автора. Такая цепочка действий является гибкой, оперативной и ориентированной на комплексность описания, в котором один уровень может выступать лишь фоном для других. С очевидной наглядностью эта цепочка может прослеживается в использовании синонимического ряда с доминантой «tapfer» со следующими периферийными элементами: mutig, furchtlos, unerschrocken, heldenhaft, heldenmütig, heroisch, mannhaft, männlich, kämpferlich, kühn, verwegen, tollkühn, wagemutig, draufgängerisch [2].

Лексема «tapfer» имеет в словаре немецкого языка Дудена следующее значение: «sich furchtlos und zum Widerstand bereit mit Gefahren und Schwierigkeiten

auseinandersetzend» [2].

Обратимся к примеру, который включает в себя две синонимические пары *unerschrocken* и *mutig*, *Courage* и *Mut* в следующем текстовом фрагменте, в котором речь идет об интервью главного тренера молодежной сборной Германии по футболу Хорста Хрубеша газете *Welt* в преддверии проведения полуфинального матча: *Viel ist in diesen Tagen über die Unsicherheit des deutschen Nachwuchses geredet worden. Auf dem Platz haben die Fußballspieler bei der U 21-Europameisterschaft in Schweden ja einige Male Courage vermissen lassen, was einem unerschrockenen Mannsbild wie Horst Hrubesch natürlich missfällt. «Ich will mutige Spieler sehen, die sich auch nach zwei Fehlpässen nicht verstecken, sondern die nächste Flanke versuchen», sagt der Trainer. Einige Einzelgespräche hat er deshalb vor dem Halbfinale heute Abend in Helsingborg gegen Italien (20.45 Uhr, ZDF) geführt. Motto: Mehr Mut, bitte!* [3].

Использованные синонимические единицы как единицы вербально-семантического уровня отражают те лингво-когнитивные процессы, происходящие в сознании автора при описании существующего положения дел относительно сборной по футболу. Во-первых, это констатация прогнозов и опасений как официальных, так и неофициальных лиц о состоянии членов сборной по футболу, во-вторых, свое видение этого положения, имплицитно противоположное существующим прогнозам, в-третьих, уверенность в победе своей команды.

Однако, функция синонимических единиц не исчерпывается отражением только лингво-когнитивных установок личности говорящего, поскольку за ними стоит заложенная автором глубинная информация о том, что тренер не согласен с предварительными прогнозами и опасениями о состоянии членов немецкой национальной сборной по футболу. Выраженная оценка качеств членов сборной способствует возбуждению читательской (члены футбольной команды также являются читателями) реакции и тем самым осуществлению ситуативно важной установки автора – проявить качества, выражаемые синонимами *unerschrocken* и *mutig*, *Courage* и *Mut*, и одержать победу в предстоящем спортивном состязании. В этом заложен глубинный смысл моделируемой в

тексте информации, а синонимы явились выразителями мотивационного уровня языковой личности тренера.

Выраженные тренером смыслы в ситуациях крайнего напряжения, волнений и некоторой растерянности членов сборной способствуют в целом поднятию состязательного духа всей команды и ее установки на победу. Эти смыслы, актуализированные синонимичными лексемами *unerschrocken*, *mutig* и *Courage*, *Mut*, образуют в целом смысловое пространство его интервью, в котором имеет место сцепление семантических компонентов используемых синонимов. В этом сцеплении проявляется динамика смысла, начинающаяся актуализацией одного из смысловых компонентов лексемы смысла *Courage* через компоненты синонимичных прилагательных *unerschrocken* и *mutig* и завершающаяся субстантивной лексемой *Mut*. Отметим при этом, что выбор и постановка лексемы *Courage* в начале данного текстового отрезка не является случайным: автор статьи подчеркивает, что у команды недостаточно не просто смелости, а наигранной смелости, игры напоказ, удали, «куража», которые характерны для любого проявления смелости. О взаимосвязи слов *Courage* и *Mut* свидетельствует то, что лексема *Mut* имеет в своем смысловом объеме значение «*Courage*» [4]. Другим свидетельством является определение слова *Courage* через толкование слова *Mut* [4]. Затем следуют синонимы *unerschrocken* и *mutig*, расположенные дистантно, причем в фокусе внимания не повтор совпадающих смысловых компонентов, а их противопоставление. Для тренера важно не столько проявления бесстрашия членами сборной, сколько стойкости и твердости духа, поскольку для победы необходимы именно эти качества. Доказательством этому является повтор смысла в иной вариации – использованием синонимичного имени существительного *Mut*. Как показало время, речь тренера достигла своей цели. В результате, сборная Германии по футболу выиграла молодежный чемпионат Европы.

Таким образом, синонимы, выражая жизненные, ситуативные доминанты, установки и мотивы языковой личности, выступают в качестве ключевых моментов текста, обращение к которым позволяет достроить тот информационный пласт, который не выражен в тексте эксплицитно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. - М.: Едиториал УРСС, 2004. - 264 с.
2. Duden Das Synonymwörterbuch [Text] / Duden. - Mannheim; Leipzig, Wien, Zurich: Dudenverlag, 2007, -1104 S.
3. https://www.welt.de/welt_print/article4001510/Hrubesch-fordert-mehr-Mut-von-seinen-Talenten.html
4. Synonymwörterbuch [Text]: sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache / H. Gorner und G. Kempcke. - Leipzig: Veb Bibliographisches Institut, 1980. -643 S.

© Зудаева Вероника Вячеславовна (veronikaz2007@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

УПРАВЛЕНИЕ ПРЕДЛОГОВ WEGEN, WÄHREND, TROTZ, STATT И DANK В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Иванов Владимир Дмитриевич

к.филол.н., старший преподаватель, Национальный
исследовательский университет «МЭИ»
ivanovvladimir@mail.ru

THE CASE CONTROL OF THE PREPOSITIONS WEGEN, WÄHREND, TROTZ, STATT AND DANK IN JOURNALISTIC TEXTS

V. Ivanov

Summary: This article is devoted to the study of case control of the German prepositions wegen, während, trotz, statt and dank in journalistic texts. The questions of the instability of case control of these prepositions is covered in detail. It is shown that in colloquial language prepositions are governed by both the genitive and the dative case. The paper analyses the newspaper DWDS data and the results allow us to conclude that these prepositions have the genitive case but in some cases they can change their case. The instability of the case control of prepositions occurs in paraphrases and in informal expressions. The author does not claim to give an exhaustive description of the case control of prepositions in German.

Keywords: preposition, preposition control, genitive case, dative case, journalistic text.

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию падежного управления немецких предлогов wegen, während, trotz, statt и dank в публицистических текстах. Довольно подробно освещается вопрос о неустойчивости падежного управления представленных предлогов. Показано, что в разговорном языке предлоги управляются как родительным, так и дательным падежом. В статье был проведен анализ данных газетного корпуса DWDS и полученные результаты позволяют сделать заключение о том, что представленные предлоги имеют управление родительного падежа, однако, в ряде случаев, они способны менять свое управление. Неустойчивость падежного управления предлогов имеет место в пересказах и в неофициальных высказываниях. Автор не претендует на исчерпывающее описание падежного управления предлогов в немецком языке.

Ключевые слова: предлог, управление предлогов, родительный падеж, дательный падеж, публицистический текст.

В последние годы актуальной темой в лингвистике выступает замещение родительного падежа дательным падежом. Данное явление рассматривается в языкознании не только как преобразование языка в процессе глобализации, но и как фактор постепенной «гибели» ряда целых грамматических форм. Наибольшее внимание исследователи уделяют таким предлогам как *wegen* (из-за), *während* (во время), *trotz* (вопреки, несмотря на), *statt* (вместо) и *dank* (благодаря), после которых в разговорном языке все чаще вместо родительного падежа стоит дательный падеж.

В то время как одни исследователи (P. Braun [1]; H. Vater [9]) полагают, что сокращение использования родительного падежа в большинстве случаев имеет относительный характер, для многих других германистов (S. Emilia [8]; B. Sick [7]) — это явление является негативным примером для современного языка и требует дополнительного рассмотрения. По нашим наблюдениям, правильное использование родительного падежа в немецком литературном языке очень ограничено. Родительный падеж преобразует предложение в формальное, официальное высказывание. В разговорном языке замещение родительного падежа дательным считается естественным и нормальным явлением.

В «Handbuch der deutschen Grammatik» было замечено, что число предлогов немецкого языка, управляющие исключительно родительным падежом снижается. В основном это происходит из-за их архаичности, а также из-за того, что родительный падеж употребляется в основном в литературном официальном языке. Особого внимания заслуживает управляющий родительным падежом предлог *wegen*, после которого все чаще встречается дательный падеж [5, S. 153-158].

В грамматике «Richtiges Deutsch: vollständige Grammatik und Rechtschreiblehre» авторы считают, что такие предлоги как *wegen*, *während* и *statt* управляются родительным падежом, а после немецких предлогов *trotz* и *dank* может стоять как родительный, так и дательный падежи [6, S. 103].

Согласно «Grammatik der deutschen Gegenwartsprache», немецкий предлог *während* управляется исключительно родительным падежом, а предлоги *wegen*, *trotz*, *statt* и *dank* управляются как родительным, так и дательным падежами [4, S. 188].

На основании вышеизложенного следует, что в представленных грамматиках нет единого мнения по поводу управления немецких предлогов *wegen*, *während*, *trotz*,

statt и *dank*. Исходя из этого, возможно также предположить, что в литературном языке управление данных предлогов дательным падежом имеет преобладающий характер? Таким образом **целью исследования** является анализ падежного управления предлогов *wegen*, *während*, *trotz*, *statt* и *dank* в литературном языке. Для достижения цели исследования необходимо решить следующие **задачи**: 1. Рассмотреть падежное управление немецких предлогов в публицистических текстах; 2. Выявить частотность падежного управления рассматриваемых предлогов. **Актуальность темы исследования** обусловлена повышенным вниманием в современном мире к проблеме двойного управления предлогов. **Научная новизна** исследования состоит в том, что представленные предлоги неустойчивы и способны менять свое управление, поэтому предприняты попытки рассмотреть предлоги и их управление на материале текстов газет. **Методологической основой** данного исследования стал метод корпусного анализа и метод сплошной выборки. **Материалом исследования** в данной статье послужил газетный корпус DWDS (Referenz- und Zeitungskorpora (frei)) [3] за период 2015-2018 гг. Всего было отобрано 1000 примеров. Из-за совпадения определенного артикля у существительных женского рода в родительном и дательном падежах, поиски ограничились существительными мужского и среднего рода в единственном числе. Таким образом, поиск проводился по комбинациям «Präposition + des» и «Präposition + dem».

Остановимся подробнее на каждом предлоге немецкого языка и благодаря анализу газетного корпуса данных рассмотрим падежное управление предлогов.

1. Wegen

Согласно толковому словарю «Duden», предлог *wegen* имеет управление родительного падежа [2, S. 1111]. Анализ фактического материала также показал, что предлог *wegen* употребляется в основном с родительным (гени- тивным) падежом. Рассмотрим следующие примеры:

1. Für die Klein- und Obstbrenner hat sich die Streu- obstlandwirtschaft bisher dennoch gerechnet – vor allem **wegen des Branntweinmonopols** (Die Zeit, 27.12.2017 (online)) [3].
2. Gegen den früheren Palastdirektor hat die Staatsan- waltschaft **wegen des Verdachts** des Missbrauchs von staatlichen Mitteln mittlerweile Ermittlungen eingeleitet (Die Zeit, 28.12.2017 (online)) [3].
3. Glücklicherweise entscheiden sich Menschen nicht nur **wegen des Geldes** für ein Studium, sondern aus Neigung (Die Zeit, 29.03.2017 (online)) [3].

В предложении (1) предлог *wegen* служит для выражения причинной связи. В следующих высказываниях (2-3), предлог *wegen* выражает движущий мотив или на-

мерение в совершении какого-либо действия.

Анализ корпуса данных показал небольшое количество примеров с предлогом *wegen*, после которого используется дательный падеж. Из 1 000 примеров мы нашли только 5 высказываний. Рассмотрим некоторые из них:

4. „Ein Mädchen hat erzählt, dass sie abends nicht mehr auf die Straße darf – aber nicht **wegen den Asylbewerbern**, sondern **wegen den Rechtsextremen**“, sagte er nach einem Treffen mit mehr als 100 Gymnasiasten (Die Zeit, 27.08.2015 (online)) [3].
5. Darunter waren Inhalte von Reden, die Hillary Clinton vor Wall-Street-Bankern gehalten hatte, und interne Diskussionen über den Überfall auf die US-Botschaft in der libyschen Stadt Bengasi, **wegen dem Clinton** als Außenministerin in die Kritik geraten war (Die Zeit, 14.11.2017 (online)) [3].

Использование *wegen* с дательным управлением возможно встречается в литературном языке тогда, когда идет цитирование или передача разговорной, дословной речи. Таким образом, приведенные высказывания, в которых встречается предлог *wegen* с дательным управлением несут более неофициальный и неформальный характер.

2. Während

Для предлога *während* зафиксировано только управление родительным падежом, например:

6. Bereits **während des Studiums** mit Schweizern, Deutschen und Franzosen ist ihr aufgefallen, dass „die Schweizer gerne unter sich sind und Schweizerdeutsch reden“ (Die Zeit, 08.01.2018, Nr. 02) [3].
7. Manchmal, **während des Wahlkampfs**, wird man auf der Straße angesprochen (Die Zeit, 01.01.2018, Nr. 01) [3].

В приведенных высказываниях (6-7), предлог *während* указывает на временной промежуток, в который происходит какое-либо событие.

3. Trotz

Согласно толковому словарю «Duden» предлог *trotz* употребляется как правило с родительным падежом [2, S. 971]. Однако анализ фактического материала показал один пример, в котором предлог *trotz* также связан и с дательным падежом:

8. So ließ sich das Boulevardblatt B.Z. Berlin **trotz dem Grünen-Mini-Sieg** die knackige Titelidee nicht nehmen (Die Zeit, 01.06.2016 (online)) [3].

Причиной неустойчивости управления предлога *trotz* возможно связано с интерпретацией автора воспринимать дательный падеж как «способ» выражения родительного падежа.

4. Statt

В отличие от *während* и *trotz*, предлог *statt* более часто употребляется с дательным падежом. Анализ корпусных данных выявил 37 примеров с предлогом *statt*, управляющим дательным падежом. Рассмотрим следующие примеры:

9. Die Grünen wollen die Stromversorgung in Deutschland bis 2030 auf 100 Prozent erneuerbare Energien umstellen, **statt dem Bruttoinlandsprodukt** einen ökologischen Wohlstandsindikator schaffen, und das Tierschutzgesetz verschärfen (Die Zeit, 12.06.2015, Nr. 23) [3].
10. **Statt dem erwarteten hohen Sieg** droht den Tories nun sogar eine Niederlage bei den Parlamentswahlen (Die Zeit, 02.06.2017 (online)) [3].
11. Aber **statt dem Allmächtigen** zu zürnen, tritt sie zurück ins Glied und macht als stellvertretende Ministerpräsidentin weiter (Die Zeit, 15.12.2017, Nr. 52) [3].
12. Aber was ist die Alternative **statt dem jetzigen Zustand** mit einer lediglich amtierenden Regierung ohne wirkliche Handlungsmöglichkeit (Die Zeit, 20.11.2017 (online)) [3].

Согласно приведенным высказываниям, неустойчивость управления предлога *statt* прослеживается в основном в рубрике «Политика». Возможно, следует предположить, что данная тема близка к читателю и приведенные выше высказывания маркируют полуофициальность и субъективность автора.

5. Dank

Анализ корпуса данных DWDS показал (34 примера), что предлог *dank* также часто, как и предлог *statt* имеет управление дательного падежа. Согласно словарю

Duden, *dank* может управлять как родительным, так и дательным падежом, но, если существительное стоит во множественном числе, тогда предлог *dank* употребляется в основном с родительным падежом [2, S. 263]. Рассмотрим примеры управления предлога *dank* дательным падежом:

13. Apple kassierte dagegen **dank dem größeren und teureren iPhone 6 Plus** durchschnittlich 687 Dollar pro verkauftes Telefon (Die Zeit, 28.01.2015 (online)) [3].
14. **Dank dem Bürger**, der uns vorlebte, dass Verantwortung der Lebensatem der Demokratie ist“, schrieb er nach Angaben des Bundespräsidialamtes (Die Zeit, 11.11.2015 (online)) [3].
15. „**Dank dem Impfstoff**, der einfach einzusetzen und erschwinglich ist, gibt es keine Epidemien mehr“, sagte die Meningitis-Expertin von Ärzte ohne Grenzen, Myriam Henkens (Die Zeit, 10.11.2015 (online)) [3].

Исходя из примеров следует отметить, что, действительно, управление предлога *dank* неустойчивое и дательный падеж стоит при передаче мнения какого-либо лица или пересказа событий с чьих-либо слов.

Итак, анализ фактического материала позволяет нам заключить, что немецкие предлоги *wegen*, *während*, *trotz*, *statt* и *dank* управляются родительным падежом. Вопреки опасениям многих критиков, управление дательным падежом после анализируемых предлогов в публицистических текстах встречается крайне редко. В ряде случаев показано, что предлоги способны менять свое управление, однако, как правило, это имеет место в пересказе событий или передачи мнения, что придает высказыванию более разговорный, неофициальный характер и делает речь естественной. Перспективным представляется более детальное описание двойного управления предлогов в синхронии и диахронии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Braun Peter. Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache: Sprachvarietäten. Vierte Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer, 1998. 265 S.
2. Duden Bedeutungswörterbuch: Wortschatz und Wortbildung: in 12 Bänden. Berlin: Bibliographisches Institut, 2018. Band 10. 1168 S.
3. DWDS (Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 30.01.2022).
4. Eisenberg, Peter. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 6., neu bearbeitete Aufl. hrsg. von der Dudenredaktion; bearb. von Peter Eisenberg ... [et al.]. Mannheim: Dudenverl., 1998. 912 S.
5. Hentschel Elke, and Harald Weydt. Handbuch der deutschen Grammatik: 4. Berlin: De Gruyter, 2013. 484 S.
6. Heuer Walter, Max Flückiger, and Peter Gallmann. Richtiges Deutsch: vollständige Grammatik und Rechtschreiblehre. 33. Auflage. Basel: NZZ Libro, 2021. 632 S.
7. Sick Bastian. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 2. Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2005. 257 S.
8. Ștefan Emilia. Prepositions während, wegen, trotz, um ... willen and their functions. // Journal of Romanian Literay Studies 12. 2017. P. 300–303.
9. Vater Heinz. Kasusveränderungen Im Gegenwärtigen Deutschen. // Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten / Czasopismo Stowarzyszenia Germanistów Polskich (ZVPG) 4. 3. 2015. S. 217–232.

© Иванов Владимир Дмитриевич (ivanovvladimir@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, ОТОБРАЖАЮЩИЕ КОНЦЕПТ «УСПЕХ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PHRASEOLOGICAL UNITS THAT REPRESENTS THE CONCEPT OF "SUCCESS" IN PROFESSIONAL ACTIVITY

E. Kolesnik

Summary: In Western and American cultures, the desire to become successful in the professional field is a priority for every person. This article examines the English phraseological units representing the concept of "success" in professional activity. The definition of the concept and the interpretation of the concept of "success" are given. The article proposes a classification of phraseological units reflecting the concept of "success" by frames and slots.

Keywords: phraseology, professional activity, classification by frames and slots, phraseological units the concept of "success".

Колесник Екатерина Сергеевна

*старший преподаватель, Крымский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры (г. Симферополь)
ekaterinakolesnik258@gmail.com*

Аннотация: В западной и американской культурах для каждого человека является приоритетным стремление стать успешным в профессиональной сфере. Данная статья рассматривает английские фразеологические единицы, репрезентирующие концепт «успех» в профессиональной деятельности. Дается понятие концепта и толкование понятия «успех». В статье предложена классификация фразеологизмов, отображающих концепт «успех» по фреймам и слотам.

Ключевые слова: фразеология, профессиональная деятельность, классификация по фреймам и слотам, фразеологические единицы, концепт «успех».

У многих молодых людей, при выборе престижной профессии, нет четкого представления о сложности, предстоящей им деятельности и, главное, они не предполагают, из каких факторов складывается профессиональный успех. Свободное владение английским языком дает больше возможностей для того, чтобы найти высокооплачиваемую работу и добиться успеха в профессиональном плане.

Изучение английского языка становится все более популярным в наше время. Владение иностранным языком невозможно без знания его фразеологии. Исследование многообразного мира фразеологии современного английского языка и каждого его аспекта безусловно, заслуживает должного внимания.

В соответствии с определением А.В. Кунина, фразеологизм, или фразеологическая единица – «раздельноформленное сочетание слов с переосмысленным значением и устойчивостью не ниже минимальной на фразеологическом уровне» [5, с.45]. Фразеологические единицы, как особая группа лексики, ориентированы непосредственно на человека и отражают, прежде всего, различные процессы познания окружающего мира и человека в нем. Фразеологизмы используются во многих сферах деятельности.

Изучая разные лексикографические источники, можно найти достаточно много примеров фразеологических единиц и соотнести их по группам в различных классификациях.

В качестве примера применения фреймового подхода к анализу семантики фразеологизмов рассмотрим концепт «успех» на материале английского языка.

Ключевое понятие когнитивной лингвистики – концепт, под которым понимается «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике». Это сведения о том, что индивид знает, думает, воображает об объектах мира. Понятие «концепт» отвечает представлению о тех смыслах, которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей деятельности человека [2, с.27].

Лексическое значение концепта «успех» имеет следующие толкования:

Success – «Noun (obsolete) Something which happens as a consequence; the outcome or result.

1644, John Milton, *Aeropagitica*: I suppose them as at the beginning of no meane endeavour, not a little alter'd and mov'd inwardly in their mindes: Some with doubt of what will be the successe, others with fear of what will be the censure; some with hope, others with confidence of what they have to speak.

The achievement of one's aim or goal [from 16th c.].
His third attempt to pass the entrance exam was a success.

(Business) financial profitability.
Don't let success go to your head.

One who, or that which, achieves assumed goals.
Scholastically, he was a success. The new range of toys

has been a resounding success» [1].

Success, n.

«That which happens in the sequel; the termination (favourable or otherwise) of affairs; the issue, upshot, result. Obs. The fortune (good or bad) befalling anyone in a particular situation or affair. Usually with qualifying adj. good success = sense 3; ill success: failure, misadventure, misfortune.

The prosperous achievement of something attempted; the attainment of an object according to one's desire: now often with particular reference to the attainment of wealth or position. One who or a thing which succeeds or is successful.

Succession or sequence in time or occurrence. In success of time: in course or process of time» [8].

Success

B1 [no plural] «the fact of achieving something good that you have

been trying to do»: Her success is due to hard work.

B1 «something that is very popular or has a good result»: His first movie was a great success» [6].

Фразеологические единицы, представляющие концепт «успех» в английском языке, могут образовывать 4 фрейма: «добиться успеха», «шансы на успех», «успех как общественное признание», «неудача».

Фрейм «добиться успеха» представлен следующими слотами:

«стать успешным»:

«deliver the goods» – «to achieve what is expected or required of someone»:

«They must prove they can deliver the goods to justify a big wave of increase» [3, c.233].

«целенаправленное достижение успеха»:

«leave no stone unturned» – «to find something or achieve something someone consider or try every possible way of doing it»:

«The New Zealand police minister promised that no stone would be left unturned in the hunt for the killer» [3, c.462]

«командный успех»:

«a dream ticket» – «to work together and have a great deal of success»:

«Considering how polarizing this election season has been, it's hard to imagine a dream ticket for either party» [3, c.101].

«успех с чьей-либо помощью»:

«hitch your wagon to someone (to a star)» – «to try to become more successful by forming a relationship with someone who is already successful»:

«Be careful about hitching your wagon to the senator—some say his seat is in jeopardy» [7, c.429].

«успех ценой собственных усилий»:

«sink or swim» – «to mean that someone is being left to do something in their own, and whether someone succeeds or not will depend entirely on their own efforts or abilities»:

«The government refused to give the company any help, and just left it to sink or swim» [4, c. 597].

«успех любой ценой»:

«by fair means or foul» – «someone is prepared to use any possible method to achieve it, and they do not care if their behavior is dishonest or unfair»:

«She never gave up trying to recover her property, by fair means of foul» [3, c.153].

«успех как удача»:

«pull a rabbit out of the hat» – «to do something unexpectedly which solves a problem or helps people to achieve something»:

«Almost every politician with whom they had dealings appeared to act as if rabbits could pop out of any hat» [4, c.445].

Фрейм «шансы на успех»:

«иметь шансы на успех»:

«a foot in the door» – «to mean that someone has made a small but successful start and is likely to do well in the future» [3, c.115]:

«The legal adviser said that the company had its foot in the door of some overseas markets which could lead to very good agreement».

«путь к успеху»:

«the fast track» – «to mean that it is the quickest way of achieving something»:

«The Clinton administration yesterday enthusiastically endorsed a family leave bill twice vetoed by President Bush, putting it on a fast track to» [7, c.429].

«надежда на успех»:

«with your tail up» – «to mean that someone seems to be very happy or confident about their chances of success»:

«We'll go to court with our tails up» [7, c. 401].

Фрейм «успех как общественное признание»:

«признание как успех»:

«go great guns» – «to mean that someone is being very successful at something»:

«Hopkins offered the President his resignation as secretary of Commerce but Roosevelt wouldn't hear of it, saying: Why, you'll be back in your office in a couple of weeks and going great guns» [3, c.443].

Фрейм «неудача»:

«with one hands tied behind your back» – «to have a disadvantage, which makes it difficult for someone to succeed».

«We'd like to open when our customers want us to and only when the law says we can. Basically we're competing with both our hands tied behind our back» [4, c.953].

Проанализированные фразеологические единицы, содержащие в своём составе концепт «успех», отражают связь успеха не только с удачей, везением, но и с тем, что человек прилагает собственные усилия или обращается за помощью в достижении успеха. Стоит отметить, что успех больше ценится в индивидуальном плане, как достижение от-

дельно взятой личности, принимая во внимание, что успех гарантирован при формировании «успешного характера»

Концепт «успех» многогранен, и его изучение мож-

но продолжить, расширив имеющиеся фреймы и слоты, открыть новые, а также изучить исследуемый концепт, например, с точки зрения гендерной политики или в правовой сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский толковый словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://engood.ru/anglijskij-tolkovij-slovar> (дата обращения: 24.12.2021).
2. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. 2001. С. 24 – 34.
3. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. Книга I. /Изд. 3-е, испр., в двух книгах. Москва: «Сов. Энциклопедия», 1967. 738 с.
4. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. Книга I. /Изд. 3-е, испр., в двух книгах. Москва: «Сов. Энциклопедия», 1967. 1264 с.
5. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка: опыт систематизированного описания. Москва: Международные отношения, 1972. 288 с.
6. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://dictionary.cambridge.org/ru> (дата обращения: 19.11.2021)
7. Collins Cobuild Dictionary of Idioms. – Glasgow, HarperCollinsPublishers, 1995. – 494 p.
8. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.oed.com/view/Entry/> (дата обращения: 14.01.2022).

© Колесник Екатерина Сергеевна (ekaterinakolesnik258@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Крымский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры

О СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРИЗНАКАХ ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ СЛОВ ЛЕЗГИНСКОГО ЯЗЫКА

ABOUT SEMANTIC FEATURES OF ONOMATOPOETIC WORDS OF LEZGIN LANGUAGE

**N. Kulieva
M. Shakhova
I. Efendiyev**

Summary: The article is dedicated to the semantic analysis of onomatopoeic words of Lezgin language, to associative links formed between onomatopoeia and sounds of the environment. Cases of the polysemanticity of onomatopoeic words occurring due to the expansion of the meaning on the basis of sound associations, examples of metaphorical transfers, cases of acquisition of emotional meaning by onomatopoeic words, variants of synonymy, including the synonymy of verbs of onomatopoeic origin, were analyzed. So-called "author's" onomatopoeic words, as well as complex onomatopoeic word formations connected with intonation, were discussed in the paper. The results of the study may be used in the course of preparation of specialized courses studying the issue of the link between the sound and the meaning, as well as in the theory and practice of making Lezgin language dictionaries.

Keywords: language, onomatopoeic word, onomatopoeia, semantics, Lezgin language, synonymy.

Кулиева Нигар Мусаевна

*К.филол.н., Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ (Москва)
nigarr85@mail.ru*

Шахова Марьям Хиличевна

*К.филол.н., доцент, Дагестанский государственный медицинский университет (Махачкала)
sultan-05@list.ru*

Эфендиев Исрафил Исмаилович

*Д.филол.н., профессор, Дагестанский государственный медицинский университет (Махачкала)
israf@yandex.ru*

Аннотация: Статья посвящена семантическому анализу звукоподражательных слов лезгинского языка, ассоциативным связям, установившимися между звукоподражаниями и звуками окружающего мира. Анализируются случаи многозначности звукоподражаний, возникших вследствие расширения значений на основе ассоциаций звуков, примеры метафорических переносов, случаи приобретения звукоподражательными словами эмоционального значения, варианты синонимии, в том числе синонимии глаголов звукоподражательного происхождения. В работе разбираются так называемые «авторские» звукоподражания, а также сложные звукоподражательные словообразования, связанные с интонацией. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке специальных курсов, изучающих проблему связи звука и значения, а также в теории и практике составления словарей лезгинского языка.

Ключевые слова: звук, звукоподражательное слово, звукоподражание, семантика, лезгинский язык, синонимия.

В качестве одной из составных частей лезгинской языковой картины мира выступают звукоподражательные слова. Д.Э. Розенталь под звукоподражательными словами понимает неизменяемые слова, которые своим фонетическим обликом имитируют звуки окружающей природы [5, с. 75].

Большинство звукоподражательных слов лезгинского языка тяготеют к полисемии. Звукоподражательные слова становятся многозначными вследствие расширения значений на основе звуковых ассоциаций. Например, звукоподражательные слова, передающие звучания, связанные с действиями животным, могут использоваться и как изображение звуков окружающей природы: лезг. вув 1) подр. звуку свиста или воя ветра; 2) подр. звуку взмаха крыльев птицы; жуж 1) подр. шуму сильно льющейся воды; 2) подр. звуку, жужжащих насекомых (мух, комаров и т.п.)

Звукоподражания могут приобретать разные значения также на основе употребления метафорических

переносов, придавая предложению оттенок образности [2, с. 43]. Напр.: *Тафтдихъ галай цурун куркурар хи-хи авуна хъуьрена ва садлагъана секин хъана* (Л.Г.) 'Захихикали, засмеялись медные бубенцы на бубне и мгновенно умолкли'.

Следовательно, можно говорить о полисемии звукоподражательных слов. Одно и то же звукоподражание может отображать разные звучания и, следовательно, относиться к различным семантическим группам, что предопределено свойством слов с сильным эмоциональным оттенком к неопределенности, а также их желанием выйти за пределы любых классификаций [3]. Так, например, в лезгинском языке слово **Гун** может служить: 1) подражанию звукам удара тяжелым молотом по наковальне, звукам падающих яблок, звукам сердцебиения и т.п.: *Ван къвезвай анжах, гьикI йи-физ таралай галатиз аватзавайтIа чилел гун-гун ийиз ичер*. Слышно было только, как ночью срывались и падали на землю яблоки со звуком **гун-гун**. 2) подражания голосам птиц: *Вацун къерехда, нацларин арада са*

къушди гун-гун лагъана гъарайна 'На берегу реки, среди камышей, какая-то птица прокричала: «Гун-гун.»'.

Однако анализ показывает, что в исследуемом языке есть большое количество ономапоэтических слов, которые вне зависимости от контекстного окружения и интонации не имеют многозначности. Эти звукоподражания сохраняют четко выраженный набор семантических признаков, которые заключаются в высокой степени детализации отображаемого явления. Например, ономапоэтизмы, представляющие собой подражание голосам животных или птиц: *гъи-гъи-гъи* - лошадиному ржанию; *мяу-мяу, мяв-мяв* - мяуканью, мурлыканью кошки; *анц!-анц!* - визгу и скулению собаки; *ав-ав, гъав-гъав* - лаю собаки; *му-у* - мычанию коров, быков и др.; и ономапоэтические слова, которые подражают действиям и движениям предметов: *кап-кап* - звуку ударяющихся друг о друга ладоней; *тагъ-тагъ* - звукам выстрела; *вуж* - звуку, напоминающему быстрое движение; *луф-луф* - шуму крыльев вспархивающей птицы; *харт!-харт!* - шуму, напоминающему скрежет, хруст.

Ономапоэтические слова лезгинского языка могут приобретать эмоциональное значение. Например, звукоподражательное слово *тфу*, выступающее подражанием звуку плюющего человека, может приобретать эмоциональное значение, выражая жалость или неудовлетворение чем-либо. Напр.: *Куьне са-сада адаз гьерер, гамишар туквадай тир! Тфу-у-! Угърашар* (Р.Х.). 'Вы все обычно резали для него баранов, буйволов! Тьфу! Подлецы'.

Лексикографический анализ лезгинской ономапоэтической лексики позволяет утверждать об ограниченном количестве звукоподражательных слов, используемых в переносном значении, predetermined специфичностью их семантики, так как основная функция ономапоэтических слов заключается в подражании конкретным звучаниям [1, с. 18].

Звуковой комплекс, выражающий общее представление о звуке, может использоваться в качестве основы, от которого образуются многочисленные глаголы звукоподражательного происхождения, напр.: *хух авун* 'храпеть', *мурмур авун* 'мурлыкать'.

Обобщение значения приводит иногда к потере начального звукового образа в слове и формирования в нем четких понятий. В одном из своих значений глагол может не хранить ясно выраженного звукоподражательного происхождения, напр.: *танг хун* 'исчезнуть' и *танг авун* 'стучать'. Первый глагол не имеет явно выраженного звукоподражательного происхождения и образовано лишь по ассоциации с резким движением чего-либо.

Среди лезгинских звукоподражательных слов имеет-

ся большое количество синонимов. Безусловно, между звукоподражаниями, обозначающими одно и то же понятие или действие в некоторой мере, существуют расхождения в семантическом наполнении. В таких случаях, речь идет о различных по форме, но близких по значению звукоподражательных словах, напр.: *гъа-гъа-гъа; хи-хи; пу-пу* - подражание смеху или хохоту; *гъигъ* - визгу, скулению щенка; *дадрам; пахъа-пахъ; тахърахъ-пахърахъ* - взрыву снарядов; *цур, анц!*; *дадрам-дудрум; тахъа-тахъ* - громкому стуку.

Обратим внимание, что в языке параллельно могут существовать звукоподражательные слова, которые образовались в разный период его развития и на разной фонетической основе, соответственно изменение будет испытывать их внешняя и внутренняя форма, ведь будет изменяться восприятие человеком окружающей действительности.

От слов-вариантов, которые соотносятся между собой как синонимы, необходимо отличать звукоподражательные слова, которые образно воспроизводят разные проявления одного и того же действия, например, звучание, издаваемое водой: *хъут!-хъут!* - подр. кипению воды; *жирр* - подр. длительному течению воды; *жуж* - подр. шуму сильно льющейся воды; *ш-ш-ш* - подр. слабо текущей воде; *луькь-луькь* - подр. звуку, шуму бурлящей воды; *хъут!-хъут!* - подр. кипению воды.

Средством передачи субъективного отношения могут служить глаголы звукоподражательного происхождения, которые представляются синонимами эмоционально-нейтральных слов. То есть речь идет о стилистических синонимах, которые обогащают языковую палитру. Проследим синонимический ряд глаголов звукоподражательного происхождения, которые воспроизводят звуковое действие удара, например, глагол *ягъун* 'ударить': *чутькьун, гацумарун*. Нормативным среди слов отмеченного синонимического ряда является глагол *ягъун* 'ударить', в отличие от слов звукоподражательно-го происхождения, которые принадлежат к образному языку [4, с. 55].

В лезгинском языке существует большое количество звукоподражательных слов, которые не зафиксированы словарями как единицы лексической системы, так называемые «авторские» звукоподражания. Они используются автором как дополнительное, вторичное средство выразительности, которое становится понятным слушателю в данной контекстной ситуации. Большинство из этих лексем вряд ли станет когда-то единицами языка, напр.: *ф-ф-ф* - подр. подающему снегу: **Ф-ф-ф**, *гъаята явашдиз палте-палте къалин жив гъикъ къвазватла ван къвезвай* (Л.Г.) 'Ф-ф-ф, слышно было, как на дворе медленно падал густыми хлопьями снег'. *Ш-ш-ш* - подр. медленно текущей воде: *Вац! явашдиз, къил акъат тийидай*

тегьерда фикирлудаказ **ш-ш-ш** ийиз, авахъзавай (Л.Г.) Река медленно текла, задумчиво бормоча что-то неразборчивое «ш-ш-ш». Автор употреблены отмеченные ономапоэтические слова для передачи образности звучания.

Подобные звукоподражания засвидетельствованы как индивидуальные словоупотребления писателей, поэтому трудно сказать с уверенностью об их этимологии, следовательно, их происхождение еще нуждается в изучении.

Звукоподражательные слова, которые засвидетельствованы словарями как единицы лексической системы, могут приобретать другое значение в индивидуальном авторском употреблении, напр.: дум-дум-дум – подражание звуку грохота: «**Дум-дум-дум!**», дакларрин кланик са куь ятлани зегъле фидай ванер акъудна (Х.Х.) «Дум-дум-дум!», – что-то страшное загромыhalo под окнами! Сравнить с дум-дум – подражением падающим орехам: Чухверар «**дум-дум**» ийиз чилел квахзавай, ва абур садани кватл хъийизвачир (Ф.Ф.) 'Груши падали с ветвей на землю: «дум-дум» и их никто не подбирал'.

Об очень приблизительном и субъективном характере авторских звукоподражаний для воссоздания звуковых проявлений предметов, существ, явлений действительности, свидетельствует тот факт, что типичные звучания однородных предметов или явлений могут восприниматься и передаваться разными авторами по-разному. Например, естественные звуки, не имеющие для своего выражения закрепленных словарями ономапоэтических слов: подр. шуму капли – тламнл, тумнл; подр. сильному топоту – дап-дап, дуп-дуп; подр. звону – зинг, зенг; подр. бульканью – кьар-кьар, кьур-кьур.

Среди лезгинских ономапоэтических слов встречаются сложные сочетания, образующихся посредством объединения двух однокомпонентных слов. Напр.: двусложное ономапоэтическое слово гургул отображает более продолжительный звук, который образуется при падении чего-либо, чем его составляющие звукоподражательные слова гур и гуп. Отмеченное оно-

мапоэтическое слово можно сравнить с односложными образованиями: гур – первая часть двусложного слова гур-гур – подражание шуму льющейся воды; гуп – звук, образующийся при падении (напр. яблок на землю). Таким образом, сложные для восприятия звуковые явления могут передаваться комбинированными парными звукоподражаниями.

Как отмечалось выше, несмотря на то что звукоподражательные слова лезгинского языка, в отличие от междометий, меньше связаны с интонацией, все же в интонационном отношении они представляют собой своеобразную группу слов. Богатая, разнообразная интонация звукоподражаний позволяет отделить их от слов других частей речи. Звукоподражания могут требовать в предложении особенной интонации, которая передает разные оттенки выявления звуковых признаков. Особенности интонации оказываются в произношении звуков (гласных, согласных), паузах, повышении или снижении тона произношения. Соответственно характер интонации на письме передается с помощью повторения согласных и гласных, отдельного написания образований, букв, знаков препинаний. Например, графическое звучание, которое образуется при вспархивании птицы, может быть передано через отдельное написание литер, который воспроизводит движения взмаха крыльев: За валун патав верайла – анай: **лу-уф – лу-уф!** (Л.Г.) 'Я побежал к кусту - когда оттуда: лу-уф – лу-уф!'.

Обратим внимание, что для детального анализа интонации нужны исследования с использованием специальной аппаратуры. В этом плане звукоподражательные слова лезгинского языка также не изучены. По нашему мнению, среди лезгинских ономапоэтов можно выделить два вида интонации: 1) протяжная, напр.: му-у-у – подр. мычанию коровы: Кали акъваз тувуна гьрайзавай, ва адан «**Му-у-у**»-дин ван гзаф пашманардайди тир (Л.Г.) 'А корова все мычала и мычала и ее звук «Му-у-у» был очень грустным'; 2) мгновенная тламнл – подр. резкому щелчку: И члавуз заз кьифер кьадай ракьарин «**тламнл**»-дин ван хъана ва вич гъа исятда рекьидайвал ягъай кьифрекай фикир ийиз хъана (Л.Г.) 'Тут я услышал щелчок мышеловки «тламнл» и стал думать о мыши, которую только что прибило насмерть'.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазова Э.Б. Фонетико-морфологические и лексико-семантические особенности звукоизобразительных слов в лезгинском, азербайджанском и английском языках / Э.Б. Айвазова: автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.02.20. Махачкала, 2011. – 23 с.
2. Алиева С.А. Ономапы в разносистемных языках: структурно-семантическое описание / С.А. Алиева // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. - СПб., 2009. - N 110. - С. 126-132.
3. Алиева С.А. Прагмасемантическая характеристика ономапов в разносистемных языках / С.А. Алиева // Мир науки, культуры, образования – 2010. – № 6 (25). – С. 43-46.
4. Магомедова Д.Р., К структурно-семантической характеристике звукоподражательных слов в лезгинском и русском языках // Вестник университете

российской академии образования – М., 2010. – №1. – С. 54-56.

5. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.

© Кулиева Нигар Мусаевна (nigarr85@mail.ru), Шахова Марьям Хиличевна (sultan-05@list.ru),
Эфендиев Исрафил Исмаилович (israf@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПОНЯТИЕ «СТЕРЕОТИП» И СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СТЕРЕОТИПИЗАЦИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Кун Вэйкань

Аспирант, Уральский федеральный университет

nicolaykong@hotmail.com

STEREOTYPE AND THE VERBAL MEANS OF STEREOTYPING IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Kong Weikan

Summary: This article reveals the concept "stereotype" from the standpoint of the national-cultural thinking of the people. The author of the article defines a stereotype as a mental image created by the age-old history and culture of the nation and reflected in the language. The article reveals the peculiarities of stereotype verbalization in the Russian language at the lexical and cognitive levels, the key ideas of the worldview through stereotypes of Russian national consciousness, which have a language representation. The author comes to the conclusion that stereotyping is part of the structure of the linguistic picture of the world and helps to comprehend the specifics of the mentality, which will have a positive impact on intercultural communication.

Keywords: stereotype, stereotyping, worldview, culture, national and cultural specific features.

Аннотация: В данной статье раскрывается сущность понятия «стереотип» с позиций национально-культурного мышления народа. Автор статьи определяет стереотип как ментальный образ, создаваемый вековой историей и культурой нации и отраженный в языке. Статья раскрывает особенности вербализации стереотипа в русском языке на лексическом и когнитивном уровнях, раскрывая ключевые идеи картины мира посредством стереотипов русского национального сознания, имеющих языковое воплощение. Автор приходит к выводу, что стереотипизация входит в структуру языковой картины мира и помогает осмыслить специфику менталитета, что позитивно скажется на межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: стереотип, стереотипизация, языковая картина мира, культура, национально-культурная специфика.

В настоящее время эффективность диалога культур в рамках межкультурной коммуникации напрямую зависит от коммуникативного поведения представителя той или иной национальности, носителя того или иного языка. Но поскольку каждый человек рассматривает окружающий мир сквозь призму своей культуры, ее традиций и истории, то это поведение чаще всего расценивается как адекватное или неадекватное нашим идеологическим, политическим, культурным позициям, которые именуются стереотипами.

Изучение стереотипов началось в начале XX века и связано прежде всего с именами американских ученых, которые создали свою концепцию стереотипа. Наиболее популярной стала теория стереотипа У. Липпманна, который объяснял его функционирование через анализ социально-психологических аспектов деятельности людей. Стереотипы У. Липпманн определял как некие ментальные образы («мыслительные образы», «картинки в наших головах»), то есть репродукции объектов внешнего мира в нашем сознании [3].

В дальнейшем стереотипизация стала рассматриваться как необходимый и важный когнитивный процесс, влияющий на поведение человека и помогающий его ориентации в социуме. Так появилась концепция стереотипа, представляющая стереотип как знание. Согласно

этой концепции, стереотипом является всякая система знаний, функционирующая как общепринятый свод регулятивных принципов для ее носителей в определенных, а иногда и во всех сферах деятельности [4, с. 144].

В конце XX века ученые стали рассматривать стереотип на примере социальных групп, в связи с чем появилось такое определение стереотипа: «Стереотип – это упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный и чрезвычайно устойчивый образ какой-либо социальной группы или общности, легко распространяемый на всех ее представителей» [2, с. 174].

В начале XXI века появилась еще одна трактовка стереотипа. В.Г. Крысько в своем курсе лекций по этнопсихологии определяет стереотипы как «схематизированный образ своей или чужой этнической общности, который отражает упрощенное (иногда одностороннее или неточное, искаженное) знание о психологических особенностях и поведении представителей конкретного народа и на основе которого складывается устойчивое и эмоционально окрашенное мнение одной нации о другой или о самой себе» [1, с. 175]. Такое определение выводит на арену исследований этнокультурную сущность стереотипа, в связи с чем исследователи заговорили о стереотипе национального мышления, или о национально-культурном стереотипе, который Н.В. Сорокина

определяет как «устойчивый, схематизированный, обладающий эмоционально-оценочным характером, широко распространенный в определенной этнокультурной среде образ своего или другого народа» [8, с. 41].

Национальные стереотипы являются предметом исследования лингвокультурологии – научного направления, которое изучает взаимоотношение культуры и языка. В рамках этого направления стереотипы осмысливаются как феномены культуры, которые проявляются в языке и через язык и рассматриваются как вербальные знаки, которые помогают той или иной социальной группе или этносу, «национально-культурному ареалу», «опредмечивать» свои потребности. Иными словами, стереотип в данном ключе интерпретируется как коммуникативная единица того или иного этноса, способная оказывать типичное воздействие на представителя иной лингвокультуры.

Большой вклад в развитие теории стереотипа как лингвокультурного явления внес Ю.Е. Прохоров. В своих работах, выполненных на стыке лингвистики и методики преподавания русского языка как иностранного, он, исследуя национальные стереотипы русского языка, пришел к выводу, что стереотипы носят, прежде всего, психологический характер – «на уровне обыденного сознания представителей одного этноса в отношении к другому» [7, с. 169].

Многие исследователи одной из причин возникновения и закрепления в сознании стереотипов считают частоту встречаемости определенных объектов, явлений в жизни людей. Но большинство ученых все же склонны считать, что стереотипы создаются и увековечиваются за счет коммуникативной передачи вербальных «ярлыков» из поколения в поколение, без фактического взаимодействия с людьми, являющимися объектом стереотипа.

В русском языке национальные стереотипы создаются посредством языковых единиц, обладающих национально-культурной семантикой (реалий, фразеологизмов, пословиц и поговорок, устойчивых речевых клише и т.п.) и могут быть зафиксированы в текстах народной культуры – легендах, былинах, сказках.

В стереотипах русского национального сознания отражены ключевые идеи картины мира, и они имеют языковое воплощение. Среди них:

Среди них в русской национально-языковой картине мира особое место занимают:

- идея непредсказуемости мира, отраженная в таких единицах: *а вдруг, на всякий случай, если что, авось; собираюсь, постараюсь; угораздило; добираться; счастье;*
- идея постоянных «сборов», заключающаяся в

представлении о том, что чтобы что-то сделать, необходимо мобилизовать свои внутренние ресурсы, т.е. собираться, хотя это достаточно трудно: *собираться (с мыслями), заодно;*

- «пространственная» идея, т.е. представление о том, что для того чтобы человеку было хорошо внутри, ему необходимо большое пространство снаружи; однако если это пространство необжитое, то это тоже создает внутренний дискомфорт: *удаль, воля, раздолье, размах, ширь, широта души, маяться, неприкаянный, добираться;*
- внимание к нюансам человеческих отношений: *общение, отношения, попрек, обида, родной, разлука, соскучиться* и т.д.
- идея справедливости, репрезентированная в таких единицах, как *справедливость, правда, обида;*
- оппозиция «высокое – низкое», которая проявляется в следующих антонимиях: *быт – бытие, правда – ложь, честь – бесчестье, добро – благо* и др.;
- идея «искренних чувств», заключающаяся в мысли, что хорошо, когда другие люди знают, что человек чувствует: *искренний, хохотать, душа нараспашку;*
- негативная идея практической выгоды, основанная на утверждении, что плохо, когда человек действует разумом, а не сердцем: *расчетливый, мелочный, удаль, размах.*

Перечисленные нами лексемы, возможно, и имеют вербальные аналоги в других языках, но их ментальный уровень совершенно другой. В качестве примера рассмотрим русскую частицу *авось*, которую Ю.С. Степанов назвал «вечным спутником русской души» [9, с. 169].

Согласно «Словарю русского языка» С.И. Ожегова, частица *авось* означает «может быть (о том, что желательно для говорящего, на что он надеется)» [5, с. 18]. Однако данная единица воспринимается русским языковым сознанием не так, как ее синонимы в других языках. Русское *авось* – это нечто иное, чем простое желание, чтобы тот или иное событие случилось, произошло. «Этим словом, – пишет Ю.С. Степанов, – фиксируют состояние духа, ничем не обоснованную надежду на удачное течение событий... Его понятийное ядро, если таковое можно выделить, – ничем не обоснованная вероятность» [9, с. 169]. Так, русское выражение *идти на авось* невозможно перевести ни на один иностранный язык, поскольку в нем отражена вся специфика русской ментальности. «*Авось*, – пишет Е.А. Попова, – является жизненной позицией русского человека, который чаще беспечно полагается на удачное стечение обстоятельств, на судьбу, чем на собственные силы» [6].

Как правило, стереотипы делятся на два вида – стереотипы-образы и стереотипы-ситуации. Рассмотренный нами выше *авось* относится к стереотипам-образам.

Стереотипами-ситуациями можно назвать ряд обязательных норм и оценок, регламентирующих поведение нации. Эта регламентация отражается в языке в виде устойчивых сочетаний (поговорки и пословицы, фразеологические единицы). Так, согласно русской ментальности, главой семьи является муж, а жена не на что не имеет права. Она принадлежит мужу и должна во всем его слушаться. Подобный стереотип находит свою реализацию в следующих русских поговорках: «Жена не стекло, можно побить», «Курица не птица, баба не человек», «Конь знает всадника, а жена – мужа», «Улита, знать ты не бита».

Итак, в русском языке стереотипизация опирается на модели национального сознания, имеющие вековые традиции. Стереотипные установки помогают языковому коллективу осмысливать объективную реальность с позиций национального менталитета, что, как правило, влечет за собой определенное отношение к тем или иным явлениям действительности, предметам и ситуациям. В результате создается уникальная языковая картина мира, которая обусловлена особенностями развития культуры и истории русского народа, его образа жизни, нормами поведения, идеологией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крысько В.Г. Этническая психология: учеб. пособие. - М.: Academia, 2004 (ГУП Сарат. полигр. комб.). - 313, [1] с.; 22 см. - (Высшее профессиональное образование)
2. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учебное пособие. М.: «Ключ-С», 1999. 224 с
3. Липпман У. Общественное мнение / Пер. с англ. Т.В. Барчуновой. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.
4. Мурадян С.А. Стереотип в философской аргументации // Вопросы философии. - 1984. - № 4. - С. 144-149.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1984. – 797 с.
6. Попова Е.А. «Авось» в русском сознании // Режим доступа: <http://commbehavior.narod.ru/RusFin/RusFin2001/Popova.htm>.
7. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.
8. Сорокина Н.В. Современные концепции определения понятия «национальный стереотип» в гуманитарных науках: аналитический обзор // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). - 2013. – № 5. – С. 41.
9. Степанов Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. – М.: Языки славянской культуры, 2007. – 602 с.

© Кун Вэйкань (nicolaykong@hotmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОННОТАТИВНАЯ ИНФОРМАЦИЯ В ЗНАЧЕНИИ НЕКОТОРЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С АБСТРАКТНЫМ СУБСТАНТИВОМ МЫСЛЬ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Лу Цзыи

Соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Москва);

Старший преподаватель, Хэйлунцзянский университет (Харбин)

Luziyi2018@yandex.ru

CONNOTATIVE INFORMATION IN THE MEANING OF SOME VERBAL PHRASEOLOGICAL UNITS WITH AN ABSTRACT SUBSTANTIVE THOUGHT IN MODERN RUSSIAN

Lu Ziyi

Summary: This article is devoted to the analysis of some verbal phraseological units, in which the function of the object is performed by thought, from the point of view of the connotative position. The article uses a linguoculturological approach to the study of these phraseological units.

Keywords: phraseological unit, linguoculturological method, thought, stereotypical representation, metaphor.

Аннотация: Данная статья посвящена анализу некоторых глагольных фразеологических единиц, в которых функцию объекта выполняет мысль, с точки зрения коннотативной позиции. В статье использован лингвокультурологический подход к исследованию этих фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеологическая единица, лингвокультурологический метод, мысль, стереотипное представление, метафора.

Кроме трудов академика В.В. Виноградова, фразеология представляется как лингвистическая дисциплина еще благодаря и работе Шарль Балли. Он в работе «Французская стилистика» [1951] впервые в явной форме сформировал специфику устойчивых сочетаний слов и основания их объема [Телия 1996: 12], считая, что речевые факты родного языка усваиваются в подавляющем большинстве случаях в ассоциациях и сочетаниях, которые объединяют по несколько слов. Эти словосочетания, кажется, имеют свободный характер, но в связи со своей повторяемой спецификой они иногда приобретают стойкий характер и даже образуют неразложимые единства. Между двумя крайними случаями (нестойкие сочетания и неразложимые единства) существуют переходные типы, так называемые фразеологические группы [Балии 2001: 87–88]. Другими словами, фразеологические единицы представляют как лексические единицы, в которых все составленные компоненты отражают одно общее значение [Там же: 112–113].

Ученая В.Н. Телия считает, что фразеологизмы представляет собой общее название семантически несвободных сочетаний слов, не производящихся в речи (как сходные с ними по форме синтаксические структуры – словосочетания или предложения), а воспроизводящихся в ней в узуально закрепленном за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определенного

лексико-грамматического состава. Семантически сдвиги в значениях лексических компонентов, устойчивость и воспроизводимость – взаимосвязанные универсальные и отличительные особенности фразеологизмов [Телия 1997: 605].

В.Н. Телия еще и утверждает, что значение фразеологических единиц составляет из нескольких блоков информации: один из них соотносится с типовым образом, указанным говорящим или слушающим; остальные блоки соотносятся с референциальным аспектом значения, т. е. с коннотативными смыслами [Телия 1996: 104–106].

Для фразеологии наиболее важным было понимание того, что образно-ассоциативный комплекс, так или иначе входящий во фразеологическое значение, коннотирует с системой эталонов, стереотипов, символов, выработанных народным мировоззрением; что с помощью коннотаций осуществляется связь между фразеологическими знаками языка и духовной культурой народа. Привлечение таких понятий, как коннотация, ассоциативно-фоновой восприятие, картина мира, стало необходимо для осмысления особенностей национального мировидения и его означивания во фразеологии [Ковшова 2016: 23].

При рассмотрении фразеологизмов принят лингвокультурологический метод, разработанный В.Н. Телия в

«Большом фразеологическом словаре русского языка» [2017]. Для нашего анализа мы выбрали фразеологизмы, представленные в Национальном корпусе русского языка (<https://ruscorpora.ru/new/>), включающие в себя абстрактный субстантив мысль, воспринимающийся как объект действия, и глаголы выбрасывать / выбросить, ловить / поймать, гнать. В нашей статье представлены некоторые результаты изучения коннотативного смысла указанных ФЕ.

Толкование выбранных фразеологизмов включает в себя следующие позиции:

1. краткое определение значения фразеологизма, достаточное для его понимания;
2. описание характерной ситуации, в которой фразеологизм употребляется; вводится словами «Имеется в виду, что...»;
3. культурологический комментарий, который включает несколько информационно-смысловых блоков:
 - а) соотнесённость образа фразеологизма в целом с древнейшими пластами культуры;
 - б) соотнесённость образа фразеологизма в целом или отдельных его компонентов с кодами культуры;
 - в) метафорическое осмысление мысли, представленное в рассмотренной единице;
 - г) соотнесённость образа фразеологизма в целом с «языком» культуры, т. е. указание на ту роль, которую выполняет образ фразеологизма в целом;
 - д) стереотипное представление о ситуации, которая выражается в фразеологизме (на основе: [Большой... 2017: 16–17]);
4. образные эквиваленты или сходные выражения в китайском языке.

**выбрасывать / выбросить мысль <мысли>
из головы**

Забывать / забыть идею. *Имеется в виду, что человек, группа лиц (У) освобождает от мыслительного пространства соображение (Х). Подразумевается, что размышления оказываются ненужными человеку, перестают быть частью его сознания. Реч. стандарт. У выбрасывает Х из головы.*

*Мы записаны к нему на прием. Но **мысль** о докторе я **из головы выбрасываю**. День сулит мне множество радостей. Мы оба принаряжены. [Л.К. Чуковская. Памяти детства: Мой отец – Корней Чуковский (1971)]*

*И не станут они вмешиваться и посылать кому-то удачу, а кому-то неудачу. Однако и на следующий день **выбросить из головы** эту **мысль** Ключареву не удалось, и вот почему. Он бы в гостях у Коли Крымова. [Владимир Маканин. Ключарев и Алимущкин (1974)]*

*Но, грустно усмехнувшись самому себе, он **выбросил** все эти черные **мысли из головы**. [Петр Галицкий. Цена*

Шагала (2000)]

*Она почувствовала в себе какие-то странные силы и напроць **выбросила из головы мысли** о Миссочкиных таблетках. [Ю.М. Нагибин. Сирень (1972–1979)]*

*Если бы вы знали, какое количество женщин с гипотиреозом рожают здоровых детей, вы бы сразу **выбросили из головы** дурные **мысли**. [Красота, здоровье, отдых: Медицина и здоровье (форум) (2005)]*

Образ ФЕ осмысляется через архетипическое противопоставление «внутри – снаружи».

Именной компонент ФЕ *мысль* соотносится с антропным, т. е. собственно человеческим, кодом культуры, глагольный компонент *выбрасывать / выбросить* – с акциональным кодом культуры, компонент *голова* как локус мыслей / идей, замещающая самого человека в его интеллектуальной деятельности, метонимически отождествляется с мышлением или интеллектуальным пространством сознания человека, соотносится с соматическим, т. е. телесным, кодом культуры, в сочетании с предлогом *из* + род. пад. – с пространственным кодом культуры. ФЕ в целом соотносится с антропным, а с учетом оппозиции – с пространственным кодами культуры.

В основе ФЕ лежит метафора, уподобляющая *мысль* некому предмету, скорее мусору, который человек имеет силу бросить вон, наружу. Данные примеры демонстрируют, что *мысль* уже становится ненужной человеком, и человек сам по себе в силах гнать мысль из своего мыслительного пространства.

ФЕ в целом отображает стереотипное представление о навязчивости процесса забывания или удаления каких-л. внутренних размышлений из интеллектуального пространства человека.

В китайской лингвокультуре обнаруживается образный аналог русского фразеологизма. Семантическим эквивалентом считается сочетание *抛开某种想法* (букв. 'выбрасывать / выбросить какую-л. мысль или идею'), соотносящееся с антропным и деятельностным кодами культуры. Из-за соответствия образным основаниям, представляется, русское выражение будет понятно носителям китайского языка.

ловить / поймать себя на мысли

Неожиданно обращать / обратить свое внимание на идею. *Имеется в виду, что человек, группа лиц (У) замечает в себе самом зафиксированное в своем сознании или в голове соображение, убеждение (Х), оказывающееся ему достаточно неожиданным или неприятным. **Неформ.** Уловит себя на Х.*

Рубакин – за кафедрой, Крамов – за столом президиу-

ма, в двух шагах от него, и я **ловлю себя на мысли**, что бросить это оскорбительное «собрать теорию» ему прямо в лицо для меня было бы все-таки трудно. [В.А. Каверин. Открытая книга (1949–1956)]

Но она носит их с таким достоинством, что невольно **ловишь себя на мысли**, что все это и правда очень круто. [Наталья Зайцева. Аня Длинныйчулок // «Русский репортер», 2014]

Он **ловит себя на мысли**, что больше думает о себе, чем о ней. [И. Росохватский. Загадка «Акулы» // «Техника – молодежи», 1959]

Мы все чаще **ловим себя на мысли**: «Да полно, люди ли это? [Аркадий Стругацкий, Борис Стругацкий. Трудно быть богом (1963)]

Вы хотите уже начать рассказ, но **ловите себя на мысли**, что либо слишком поверхностно знаете то, что творится в областях науки, с которыми вы непосредственно не связаны, либо то, что вы хотите рассказать, может быть интересным только специалисту в вашей области. [Артем Коваленко. Глобальный кризис в науке?! Предотвратить или переждать? // «Знание – сила», 2010]

Глеб читал результаты изысканий членов комьюнити, наблюдал за реакцией на различные мелкие открытия, но **ловил себя на мысли**, что не воспринимает собеседников как людей. [Алексей Иванов. Комьюнити (2012)]

Я как раз последнее время **ловила себя на мысли**, что принимать жизнь такой, какая она есть, я не умею. [коллективный. Форум: Как жить так, чтобы не убить себя (2013)]

Не раз мы **ловили себя на мысли**: «Как обидно, что нет магнитофона, записать бы...» И вот, когда однажды мы предложили ему записывать его воспоминания на магнитофон, он неожиданно согласился, а потом выверял расшифрованные тексты, вносил дополнения и коррективы. [С.П. Капица. Мои воспоминания (2008)]

Но придет время – опыт подсказывает, – и они **поймают себя на мысли**, что поступают в той или иной ситуации так же, как и я. [А вы что после себя оставите? (2002) // «Дело» (Самара), 2002.07.02]

«Части... кубики... отдельные блоки, – Ломовцев **поймал себя на мысли**. [Б. Григорьев. Светлая голова, золотые руки (1951) // «Техника – молодежи», 1959]

И Ринка вдруг **поймала себя на мысли**, что черепахи уже не кажутся ей очень интересными животными. [М.С. Аромштам. Мохнатый ребенок (2010)]

Самолёт вынырнул из облаков, и мы, увидев клочки ирландской земли, разделённой невысокими заборами из камней на небольшие квадраты, **поймали себя на мысли**, что попали в игрушечную страну, где вполне вероятно встреча с хоббитами, эльфами, орками и гоблинами. [Об Изумрудном острове, кельтах, Св. Патрике, погоде и современном образовании (2001) // «Туризм и образование», 2001.03.15].

Образ ФЕ восходит к древнейшим формам осознания мира. В основе образа ФЕ лежит противопоставление «внутренний – внешний», имеющее архетипический характер.

Именной компонент *мысль* соотносится с антропным, т. е. собственно человеческим, кодом культуры, глагольный компонент *ловить / поймать* – с деятельностным, или деятельностным, кодом культуры, компонент *себя* – также с антропным кодом культуры, а в сочетании с предложением *на + вин. пад.* – с пространственным кодом культуры. ФЕ в целом соотносится с антропным, а с учетом оппозиции – с пространственными кодами культуры.

В образе ФЕ *мысль* является символом фиксированной точки. Данная ФЕ не касается собственно движения, но все-таки данная деятельность присутствует: для того, чтобы поймать что-л., понадобится, чтобы это что-л. двигалось, а не стояло на своем месте.

В ФЕ человек “раздваивает” себя на две части личности – интеллектуально-волевое тело и ментальное, первое, наблюдая за вторым со стороны, ловит его на определенной мыслительной точке, т. е. ментальное тело должно быть подвластным физическому лицу. До того момента, когда говорящий выражает данную ФЕ, *мысль* сама по себе давно жила в сознании или скорее в подсознании человека, и, наверное, она пробыла в нем некоторое время, только потом человек замечает ее существование, чаще всего с неожиданностью или внезапностью. Другими словами, *мысль* сама по себе давно уже известна, но не собственно для говорящего. Кроме того, ФЕ демонстрирует, как человек может зависеть от мысли, и активно действует.

ФЕ в целом связывается со стереотипным представлением о неожиданности процесса сосредоточения на каких-л. внутренних размышлениях человека под влиянием воли самого себя.

В китайской лингвокультуре по поводу образа данной русской единицы отсутствует аналогия. Имеет в наличии семантический эквивалент 突然发觉自己有(某种)想法 (букв. ‘вдруг замечается то, что у себя есть какое-л. намерение или какая-л. идея’), соотносимо с антропным кодом культуры (не представлен пространственным кодом культуры). Данное выражение от-

носится к свободному сочетанию слов. Образ данного выражения не создает никакую метафору, мысль вообще ни уподобляется фиксированной точке. Из-за несоответствий образным основаниям, думается, носителям китайского языка будет трудно понимать смысл русской единицы.

гнать от себя мысль <мысли>

Отделяться / отделаться от идеи. *Имеется в виду, что человек, группа лиц (У) не хочет думать над какими-л. размышлениями (Х), старается избавиться от них. Реч. стандарт. Угонит от себя Х.*

*Например, лежишь ночью, **гонись от себя** разные мысли, а они лезут, потому что голова так хочет. [Аркадий Львов. Двор (1981)]*

***Гонит от себя** эту мысль – уж больно она неудобна и требует перемен в твоей жизни, а перемены часто разрушают то, что есть, и ничего не гарантируют. [Михаил Анчаров. Как Птица Гаруда (1989)]*

*Дарья Ивановна, **гоните от себя** эти мрачные мысли! [И. Грекова. Перелом (1987)]*

*Я долго **знал от себя** мысль о балете, мне вообще не нравилась эта идея, не устраивало либретто, да к тому же были неподходящие обстоятельства... [Композиторы Гнесинского дома // «Российская музыкальная газета», 2003.01.15]*

*Операцию назначили на двадцать пятое декабря о – один из кратчайших дней года. Я **знала мысли** о ней весь день. День оказался долгим. Зачем они взялись ее потрошить? [Марина Палей. Кабирия с Обводного канала (1990)]*

*И в тайне радовались, что в свое время **знали от себя** самую мысль взять да и махнуть на все рукой. [Николай Климонтович. Далее – везде (2001)]*

Образ ФЕ восходит к древнейшей форме осознания мира – анимистической, олицетворяющей продукт мыслительной деятельности. Образ, лежащий в основе данной единицы, эквивалентен образу, отраженному в ФЕ *выбрасывать / выбросить мысль <мысли> из головы, ловить / поймать себя на мысли.*

Образ ФЕ содержит метафору, уподобляющую *мысль* живому существу, а скорее животному, которое человек может гнать, как собака. Данная ФЕ демонстрирует, что *мысль* оказывается человеку неприятной, которая ему надоела. Человек хочет удалить такую мысль или избавиться от нее.

ФЕ в целом передает стереотипное представление о процессе удаления какой-л. идеи или каких-л. внутренних размышлений из мыслительного пространства человека.

Образных аналогов в китайской лингвокультуре, к сожалению, нами пока не обнаружено. В китайском языке имеет семантический эквивалент, отождествляющий с выражением *摆脱某种想法* (букв. 'избавляться / избавиться от какой-л. мысли или идеи'), соотносящемся с антропным и деятельностным кодами культуры (не обнаружен пространственный код культуры). Данное выражение также принадлежит к числу свободного сочетания слов, в связи с тем, что образ, лежащий в его основе, представляет собой аномалию по сравнению с образом, отраженным в русском выражении, т. е. в основе данной единицы лежит метафора, уподобляющая мысль одушевленному лицу. Из-за того, что существуют такие полные соответствия в образных основаниях, думается, русская единица будет понятна носителям китайского языка.

Подводя итоги изложенному, пытаемся сделать следующие выводы:

1. Человек очень активно действует, совершает различные действия над продуктом мышления, вступает в разные взаимоотношения с субстантивом *мысль*.
2. В рассмотренных фразеологических единицах *мысль* находится под контролем действия человека.
3. В метафорически образном основании проанализированных нами фразеологических единиц в целом отображено стереотипное представление о процессе обдумывании или нежелания обращать внимание на какие-л. внутренние размышления под влиянием говорящего самого себя.
4. Несмотря на различии в образных основаниях русские фразеологические единицы в целом будут понятны носителям китайского языка, выключая единицу *ловить / поймать себя на мысль*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балии Ш. Французская стилистика. 2-е изд., стереотипное. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 392 с.
2. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред. д-р филол. наук В.Н. Телия. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2017. – (Фундаментальные словари). – 784 с.
3. Ковшова М.Л. Лингво-культурологический метод во фразеологии: Коды культуры. Изд. 3-е. – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 456 с.

4. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
 5. Телия В.Н. Фразеологизм // Русский языка: Энциклопедия. – М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. С. 605–607.
-

© Лу Цзыи (Luzyi2018@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ ЭМОТИВНОСТИ В СПОРТИВНЫХ ТЕКСТОВЫХ ОНЛАЙН-ТРАНСЛЯЦИЯХ

Трубченинова Анна Александровна

*К.филол.н., доцент, Московский авиационный институт
(Национальный исследовательский университет)
ann-trubcheninova@yandex.ru*

REPRESENTATION OF THE CATEGORY OF EMOTIVENESS IN SPORTS TEXT ONLINE BROADCASTS

A. Trubcheninova

Summary: The article discusses ways of representing the category of emotiveness in online text broadcasts of football matches. This type of text is periodically updated, short written messages from the moderator about the progress of the game. A variety of emotive means are involved in reflecting the emotional atmosphere of the match. In the course of the analysis, direct designations of emotions, cliched metaphors, idioms and kineme nominations were revealed. The convergence of online text broadcasting with oral forms of media communication determines the dominance of emotives that fix emotions in the form of an evaluative attitude to the facts and participants of a sporting event. Emotive evaluations, interjections act as part of exclamation structures allocated by means of supragraphemics. The mechanisms of encoding emotional information show a tendency to hyperbolization characteristic of sports discourse, which increases the suggestive power of the text.

Keywords: sports text online broadcasts, emotiveness, emotive, emotive evaluation, metaphor, exclamative constructions.

Аннотация: В статье рассматриваются способы репрезентации категории эмотивности в текстовых онлайн-трансляциях футбольных матчей. Этот тип текста представляет собой периодически обновляемые, короткие письменные сообщения модератора о ходе игры. В отражении эмоциональной атмосферы матча задействованы разнообразные эмотивные средства. В ходе проведенного анализа были выявлены прямые обозначения эмоций, клишированные метафоры, идиомы, номинации кинем. Сближение текстовой онлайн-трансляции с устными формами медиакоммуникации обуславливает доминирование эмотивов, фиксирующих эмоции в виде оценочного отношения к фактам и участникам спортивного события. Эмотивные оценки, междометные единицы выступают в составе восклицательных структур, выделяемых при помощи средств супраграфемии. В механизмах кодирования эмоциональной информации проявляется характерная для спортивного дискурса тенденция к гиперболизации, повышающей суггестивную силу текста.

Ключевые слова: текстовая онлайн-трансляция, эмотивность, эмотив, эмотивная оценка, метафора, восклицательные конструкции.

Эмоции как неотъемлемая часть процессов познания и регулятор социального поведения человека являются объектом изучения многих областей знания. В современной лингвистической науке многообразные вербальные и невербальные манифестанты эмоций рассматриваются как средство доступа к их ментальным репрезентациям и исследуются в текстах, представляющих различные виды дискурсивной деятельности. При этом учитываются место эмотивных средств в структуре текста, его прагматический аспект и связь с социокультурным фоном [1, 5, 6, 7].

Значительный интерес представляет исследование функционирования эмотивов в спортивном медиадискурсе, вовлеченном в общий контекст современной медиакультуры. Конструируя у адресата определенную версию состязания, спортивный медиатекст «нередко воздействует на аудиторию гораздо эффективнее, чем политический, так как символический язык спорта эмоционален, образен и универсален» [4, с.115].

Опираясь на общие со старыми СМИ формы и виды организации информации, спортивная сетевая журналистика вырабатывает новые, более привлека-

тельные для аудитории форматы подачи материала. Гипертекстуальность, интерактивность, максимальная мультимедийность, позволяющая объединить словесную и паравербальную информацию (графические элементы, визуальные образы, звук), расширяют возможности представления спортивного контента, дают реципиенту возможность получить более объемную картину спортивных событий и участвовать в информационном обмене.

Цель данного исследования состоит в выявлении способов репрезентации категории эмотивности в текстовых онлайн-трансляциях (*Live-Ticker*, *Live-Blog*) футбольных матчей. Этот тип текста, позволяющий следить за ходом игры в режиме реального времени, представляет собой периодически обновляемые, короткие сообщения модератора о ходе соревнования в сопровождении предматчевого расклада (*Vorbericht*) и подведения итогов (*Zwischenfazit*, *Fazit*). Обязательными элементами этого медиaproдукта также являются статистика, яркая инфографика, оперативные фотоиллюстрации, видеофрагменты, комментарии пользователей. Ключевая задача журналиста – информирование аудитории об этапах игры. Стиль изложения в основном нарративном модуле

текстовой онлайн-трансляции обнаруживает сходство со способом комментирования в радио- или телетрансляциях, что проявляется в использовании письменной речи, максимально приближенной к устной, в реализации установки «развлекая информировать» [ср.: 9]. Подача фактуальной информации сопровождается эмоционально нагруженным описанием, интерпретацией действий спортсменов с целью максимального вовлечения аудитории в атмосферу спортивного события [ср.: 8, с. 166].

Материалом исследования послужили текстовые онлайн-трансляции, опубликованные в сетевых изданиях *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, *Süddeutsche Zeitung*, *die Welt* в период проведения чемпионата Европы по футболу 2020.

Эмоции спортсменов, испытываемые во время игры, чрезвычайно разнообразны по своему содержанию и характеризуются высокой интенсивностью, нередко приобретая аффективный характер. Забив гол, одержав победу над противником, спортсмен испытывает удовлетворение, радуется, ликует. Неудача, допущенные ошибки, поражение вызывают отрицательные эмоции, например, гнев, досаду, печаль. В отношении болельщиков действует механизм эмпатии, в свою очередь их эмоциональная поддержка очень важна для игроков. Матчи важных международных турниров отличаются особой эмоциогенностью, что обуславливает высокую концентрацию эмотивов в текстовых онлайн-трансляциях.

Среди разнообразных вербальных сигналов эмоциональных реакций игроков и болельщиков отметим обозначения эмоций и эмоциональных состояний, которые служат их дискретному выделению. Прямые номинации представлены существительными *Freude*, *Freudenrausch*, *Jubel*, *Ekstase*, *Enttäuschung*, *Schreck*, глаголами *jubeln*, *sich ärgern*, прилагательными *glücklich*, *euphorisch*, а также причастиями *wütend*. Интенсивность эмоций передается посредством атрибутов *ausgelassen*, *riesengroß*, *maßlos*, *bitter* (*maßlose*, *bittere Enttäuschung*), подчеркивается при помощи антитезы: *Tränen der Enttäuschung bei Ruben Vargas*, *ausgelassener Jubel bei den Spaniern*; формы восклицательности: *In Wembly bricht sich der Jubel Bahn!* (FAZ 07.07.21)

Эмоциональное состояние комментатора находит свое косвенное выражение в положительных и отрицательных оценочных описаниях игры в целом: *ein großartiges Spiel*; действий спортсменов: *super abwehren*, *klasse Parade*, *Katastrophenpass*, *Horrorfehlpass*. Эмотивную насыщенность текста повышают разнообразные мелиоративные атрибуты *glänzend*, *herrlich*, *sensationell*, *episch*, *toll*, *atemberaubend*, а также возвеличительные определения, выраженные существительными с основами-интенсификаторами *Glanz-* (*Glanzparade*), *Traum-* (*Traumeinstand*),

Riesen- (*Riesenspiel*), *Wahnsinn-* (*Wahnsinnseinsatz*), *Superman-* (*Superman-Manier*). Сочетание эмотивных оценок с информацией об уникальности сенсационности результатов матча способствует драматизации изложения:

Ein unglaubliches Fußballspiel endet mit einem historischen Erfolg für die Schweiz. Zum ersten Mal erreicht die Schweizer Nationalmannschaft das Viertelfinale bei einem großen Turnier – und wirft auch noch den Weltmeister aus dem Wettbewerb (FAZ 28.06.21).

Эмотивные атрибуты зачастую выступают в составе различных типов восклицательных конструкций, выражающих сильные чувства, волнение модератора. В отличие от телевизионного репортажа, где оценка эпизода матча следует за его описанием, эмотивная информация в текстовой онлайн-трансляции, как правило, предшествует фактуальной в силу временного отставания от описываемых событий: *Traumtor! 25 Meter vor dem Tor hat Pogba Platz, nimmt Maß und zirkelt den Ball perfekt rechts oben in den Winkel.* (FAZ 28.06.21).

Среди структурных типов восклицательных предложений были выявлены конструкции именного и аффективного типа, обладающие грамматической и лексической идиоматичностью, разговорным характером: *Der helle Wahnsinn! / Ein Schuss aus dem Lehrbuch! / Ein Tor zum mit der Zunge schnalzen! / Unfassbar! / Dickes Ding für die Schweiz!* Восхищение комментатора игрой команд выражается посредством синтаксической модели *Was für ein X* с оценочным атрибутом, а также междометием: *Was für ein unglaubliches Spiel! Wow, was für ein toller Fight in Wembly!* [ср.:8, с.164]

Формой восклицательности может быть выделено имя игрока, общая эмотивность высказывания усиливается за счет повтора: *Sommer, Sommer und wieder Sommer!* При помощи восклицательных двусоставных предложений акцентируются ключевые, острые моменты матча и вызванные ими эмоциональные всплески: *Die Nati wirft alles nach vorne und erzielt tatsächlich das Tor zum 3:3! (Welt 28.06.21) / Goretzka rettet die deutsche Mannschaft!* (FAZ 23.06.21)

Использование восклицательных эллиптических конструкций сближает текстовую онлайн-трансляцию с устной формой речи, позволяет передать динамику игровых ситуаций, подчеркнуть их эмоциональное напряжение: *Weiter spanisches Powerplay! / Um ein Haar ein Ausgleich!*

Интонация и уровень громкости, участвующие в трансляции эмоций в устной коммуникации, воссоздаются в тексте посредством шрифтового варьирования (крупного или жирного шрифта), многократного повтора гласных букв и восклицательного знака: *TOOOOR!!!!*

Schweiz – SPANIEN 0:1! / Es war sooo knapp... Подобным образом могут быть выделены и непроемкие междометия – амбивалентные единицы диффузного характера:

PUUUUUUUHHHH. Fast das 2:0 für die Franzosen durch Mbappé. / Uuiuiuiuiuiui. Mbappé läuft an Hummels vorbei, scheitert dann aber an Matthias Gunter's Grätsche... (SZ 15.06.21).

Взаимодействуя с другими вербальными средствами – структурными схемами предложений, фразеологизмами, междометия сигнализируют о таких эмоциональных реакциях комментатора, как облегчение, восхищение, удивление, способствуют созданию созвучного состояния у адресата:

Herrje. Ich gebe zu – ich habe diese Grätsche kommen sehen, ich habe den Elfmeter in meinem Ohr gehört – aber Mats Hummels ...grätscht irgendwie noch den Ball weg. Was für ein Tackling. Ich ziehe meinen Hut ab... (SZ 15.06.21)

Важная роль в отражении эмоциональной атмосферы матча отводится метафоре – «ведущему механизму когнитивно-дискурсивного и языкового моделирования спортивной действительности» [2, с.19]. Эмоции описываются посредством устойчивых ассоциаций с известными, наблюдаемыми сущностями и явлениями [3, с.36]. Воодушевление, ликование болельщиков объективируется посредством метафорических номинаций, отсылающих к «взрыву», «процессу горения»: *Das Stadion explodiert vor Jubel. / Wembley is on fire*. Эмоции, настроения на стадионе уподобляются «текучей/кипящей жидкости», при этом актуализируется «образ-схема» контейнер: *England schwimmt auf der Euphoriewelle / Die Stimmung der knapp 16000 schwappt sofort über. / Jetzt ist die Stimmung in Wembley tatsächlich am Siedepunkt/ Das Stadion ist jetzt ein wahrer Hexenkessel*.

В краткой и емкой форме метафоры кодируют широкий спектр эмоциональных состояний как участников матча, так и его наблюдателей, резкий перепад их настроений: *ein Gänsehautmoment / Katerstimmung / eine totale Achterbahnfahrt der Gefühle im Kopenhagener Stadion*. Метонимический перенос позволяет представить ликующих болельщиков, объединенных единым эмоциональным порывом: *Wembley kocht / Bukarest steht Kopf!*

Ключевое место в футболе, как и любой другой спортивной игре, занимает элемент напряжения, означающий неустойчивость, непредсказуемость, некую возможность, в которых присутствует стремление к разрядке. Напряжение, создаваемое остротой игровых положений и их быстрой сменой, наполняет игру особым психологическим содержанием. Его языковыми маркерами в тексте онлайн-трансляции выступают существительное *Spannung*, определения с основами-интенсификаторами *hoch-* (*das hochspannende Gigantenduell*), *ultra-* (*ein ultra-*

nervöses Gebolze); выражения: *viel Nervenkitzel / die Nerven versagen, liegen blank/ sind zum Zerreißen gespannt*; метафорические номинации: *der Elfmeterkrimi / Zitterpartie / eine sehr, sehr, sehr stressige Runde Mikado*.

Нарастание эмоционального напряжения во время игры передается при помощи парцелированных структур, повторов: *Rashford ist extra fürs Elfmeterschießen gekommen. Lässt sich Zeit. Viel Zeit. Zu viel Zeit...*; риторических вопросов: *Wird es noch mal spannend? / Wo ist die russische Defensive? / Bahnt sich eine Überraschung an?*

В отражении эмоционального накала матча задействованы номинации кинем – движений, дополняющих или заменяющих речевые действия. Сюда относятся обозначения мимики: *leere Gesichter*; жестов: *mit Daumen und Zeigefinger ein Herz zeigen, Applaus auf offener Szene / Standing Ovations im Stadio Olimpico*; форм тактильного поведения: *sich in den Armen liegen, eine riesige Jubeltraube*; движений тела: *ausgelassen über den Rasen tanzen*; психофизиологических симптомов: *Tränen der Enttäuschung, schluchzen*.

Среди индикаторов эмоций также отметим характеризующую уровень громкости лексику *lautstark* (*lautstark reklamieren, sich beschweren, bejubeln*), качественные глаголы речи *schreien/aufschreien*, глаголы и существительные, обозначающие неречевые звуки *Pfiffe, buhen* (*Buhrufe*), глагол мелодического звучания *singen*.

Эмоциональное воздействие оказывают неэмотивные речевые формы, которые описывают факты, вызывающие сопереживание, сочувствие адресата. Сюда можно отнести получение спортсменами травм во время поединков, последствий физических перегрузок:

Eriksen wird auf dem Feld reanimiert. Die eigene Mannschaft steht um ihn und verdeckt die Sicht. Wir wünschen ihm alles Gute, das ganze Stadion steht unter Schock (SZ 12.06.21).

При передаче эмоционально нагруженных ситуаций на поле возможна актуализация категории прецедентности. Включение в описание эпизода столкновения игроков прецедентного текста, восходящего к источнику «детская песенка», способствует созданию комического эффекта, усиливает развлекательность текста:

Sogenannte „Schrecksekunde“ um Joshua Kimmich, der diesmal mit zwei Ungarn zusammenrasselt. Er schüttelt sich, er rüttelt sich, er wirft sein Säckchen hinter sich...eh klar: es geht weiter! (SZ 23.06.21)

Проведенный анализ выявил широкий спектр разнородных языковых средств репрезентации категории эмотивности в спортивных текстовых онлайн-трансляциях. Прямые обозначения эмоций, клишированные метафоры, идиомы, номинации кинем объективируют

различные по знаку, содержанию и интенсивности эмоциональные состояния. Особенности текстовой онлайн-трансляции, ее сближение с устными формами коммуникации обуславливают доминирование эмотивов, фиксирующих эмоции в виде оценочного отношения к фактам и участникам спортивного события. Эмотивные оценки, междометные единицы выступают в составе устойчивых кратких структур, отмеченных формой восклицательности и выделяемых за счет средств супраграфемы. В механизмах кодирования эмоциональных

реакций проявляется характерная для спортивного дискурса тенденция к гиперболизации, повышающей выразительность текста, его суггестивную силу.

Изучение форм языкового воплощения эмоций и их функционирования в различных видах немецкого спортивного медиа-дискурса расширяет представление о категории эмотивности и ее роли в процессах создания медийных образов спорта в контексте массовой культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анищенко А.В. К вопросу о концептуализации эмоций в немецкоязычном комиксе / А.В. Анищенко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2018. – № 9(801). – С. 69-77.
2. Белютин Р.В. Немецкий спортивный дискурс: опыт прагмасемантического и лингвокогнитивного исследования: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. – Смоленск, 2019. – 38 с.
3. Городникова М.Д. Многоликие эмоции // Вестник МГЛУ. Серия: Лингвистика. 2006. Вып. 520: Актуальные проблемы современной лексикологии и стилистики. – С. 28-39.
4. Люлевич И.Ю. Спортивный медиатекст как репрезентация современной культурной ситуации // Информационное пространство современного спорта: социокультурные и лингвистические аспекты: материалы университетской научно-практической конференции, Москва, 01 марта 2017 года. – Москва: Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), 2017. – С. 112-121.
5. Нигматуллина Э.Р. Реализация лексико-семантической категории эмоций в англоязычном газетном/журнальном тексте: диссертация на соискание ученой степени филологических наук. – Москва, 2021. – 199с.
6. Пиотровская Л.А. Эмотивность текста: описание, выражение и отражение эмоций // Речевое воздействие в разных дискурсах. – Гданьск: Гданьский университет, 2021. – С. 257-266.
7. Филимонова О.Е. Репрезентация эмоциональных концептов в инаугурационном обращении Президента США Дональда Трампа //Актуальные проблемы современной гуманитарной науки: отечественные традиции и международная практика: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ялта-Симферополь, 04-05 мая 2017 года. – Ялта-Симферополь: «Издательство Типография «Ариал», 2017. – С. 111-117.
8. Meier S. mitfiebern – Mediatisierte emotionale Kommunikationspraktiken in Fussball-Livetickern und Livetweets // In: Hauser, Stefan / Luginbühl, Martin / Tienken, Susanne (Hrsg.): Mediale Emotionskulturen. Bern: Lang, 2019. S. 155-178.
9. Hauser S. Sport „onlive“ – Medien- und textlinguistische Anmerkungen zur webbasierten Mediengattung „Live-Ticker“ In: Beck, Daniel / Kolb, Steffen (Hrsg.): Sport und Medien. Aktuelle Befunde mit Blick auf die Schweiz. – Zürich/Chur: Rüegger, S. 71–90.

© Трубченинова Анна Александровна (ann-trubcheninova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНЦЕПТ ГДР В СОВРЕМЕННОЙ ВИРТУАЛЬНОЙ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ИНСТАГРАМ»)

Туманова Екатерина Олеговна

*К.филол.н., доцент, Московский городской университет
управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова,
TumanovaEO1@edu.mos.ru*

THE CONCEPT OF THE GDR IN MODERN VIRTUAL GERMAN-LANGUAGE COMMUNICATION (BASED ON THE MATERIAL OF THE SOCIAL NETWORK "INSTAGRAM")

E. Tumanova

Summary: This research is devoted to publications and comments by German-speaking authors on the social network "Instagram" containing hashtags related to the history and everyday life in the GDR. We have selected key lexemes that verbalize the concept of the GDR in modern virtual communication and are units of the cultural memory of the German people. The article describes in detail the four main groups of units of historical memory of the East Germans.

Keywords: GDR, Instagram, concept, hypertext, lexemes.

Аннотация: В настоящей работе рассмотрены публикации и комментарии к ним немецкоязычных авторов в социальной сети «Инстаграм», содержащие хештеги, связанные с историей и бытовой сферой жизни в ГДР. В ходе работы были отобраны ключевые лексемы, вербализующие концепт ГДР в современной виртуальной коммуникации и являющиеся единицами культурной памяти немецкого народа. В статье подробно описываются четыре основные группы единиц исторической памяти восточных немцев.

Ключевые слова: ГДР, Инстаграм, концепт, гипертекст, лексемы.

Современное общество использует максимально удобные и высокотехнологические средства для коммуникации. В эпоху пандемии и стремительно развития цифровых технологий жители всей планеты используют Интернет не только для быстрого получения необходимой информации, но и для общения с коллегами и друзьями по всему миру. Одной из популярных социальных сетей среди людей всех возрастов является платформа-мессенджер «Инстаграм», которая позволяет выкладывать свои фотографии, видео, вести прямые эфиры и общаться в комментариях и личных чатах. Данная сеть представляет собой отличный от других сетей жанр виртуальной коммуникации, имеющий в своей основе гипертекст. В Инстаграм-блогах принято использовать ключевые слова или фразы со знаком хештега, которые позволяют отнести публикацию автора к определенному событию, обсуждению, теме или сфере.

По данным агентства «Website Rating» на 2022 год, в социальной сети Инстаграм зарегистрировано более 2 миллиардов активных пользователей, ежедневно более 500 миллионов человек посещают социальную сеть и ставят более 4,2 миллионов лайков (т.е. отмечают понравившиеся публикации) [1]. Являясь на сегодняшний день одной из самых популярных и прибыльных социальных сетей, Инстаграм охватывает все сферы жизни населения, в том числе политические реалии и исторические события. Именно поэтому объектом нашего исследо-

вания стали публикации в названной социальной сети, которые имеют достаточно широкое распространение во всем мире и привлекают внимание носителей языка в разделе комментариев.

Как отмечалось в начале, Инстаграм характеризуется рядом отличительных особенностей, но для лингвистического анализа примечательно, что в основе всех блогов лежит гипертекст, имеющий особую архитектуру и объединяющий в себе несколько жанров одновременно. Пользователи сети могут подписаться или просматривать личные профили друзей, кинозвезд, политиков, посещать страницы производителей продукции или учреждений, городские и государственные паблики, рекламные аккаунты и проч. Каждый из жанров подразделяется на типичные для структуры сети субжанры: раздел постов, раздел комментариев к публикациям, рубрику активных историй и рубрику короткометражных видео, так называемых рилсов.

Для навигации в гипертекстовом пространстве Инстаграма пользователи применяют хештеги, т.е. ключевые слова, словосочетания или даже фразы, которые вводятся символом решетки #. Данный символ получил свое широкое применение в 2007 году и впервые был использован в сети Twitter для объединения публикаций на тему лесных пожаров в Сан-Диего. #SanDiegoFire стал первым «вирусным» хештегом, разлетевшимся по

Интернету и повлекшим за собой формирование целой культуры использования символа хештега, как для отнесения публикации к одной из популярных тем, так и выделения собственных мыслей, систематизации каталога публикаций, рекламы, привлечения внимания к своему профилю и проч.

Самыми популярными хештегами сети Инстаграм считаются #love (1,8 миллиарда), #instagood (1.1 миллиарда) и #fashion (812 миллионов) [1]. А.Ю. Церюльник отмечает, что для выражения хештега используются как слова, так и целые словосочетания и фразовые единства [2]. Написание слов возможно как с большой, так и маленькой буквы, ср.: #deutschdemokratischerepublik и #DeutscheDemokratischeRepublik. Но современная культура коммуникации тяготеет к использованию прописных букв даже в предложениях для быстроты написания и упрощения поиска в дальнейшем. В хештеги помимо букв иногда включают цифры, например, даты или года, и эмодзи. Пробелы не используются, при необходимости их заменяют знаком нижнего подчеркивания, другие знаки препинания не поддерживаются в программе. В публикации хештег размещается сразу в тексте поста, после основного сообщения или может быть добавлен в комментариях к записи.

Исследование М.В. Бияновой, посвященное функционированию хештегов в блогосфере, позволило определить их ключевые функции в сети, к которым относятся обмен сообщениями, реклама, маркировка рубрикаций и усиление экспрессивного воздействия [3]. Очевидно, что хештег скрепляет текстовые сообщения между собой не только на семантическом уровне, но синтаксическом, становясь визуальным маркером двух и более сообщений [4]. Посредством хештегирования публикации связываются не только в рамках блога одного автора, но и далеко за пределами единичного блога, становясь частью общего коммуникативного пространства.

Таким образом, популярность виртуальной коммуникации в социальной сети Инстаграм дало начало появлению хештегов, как особой формы связи между текстами, позволяющей объединить многочисленные публикации в одно гипертекстовое пространство. При этом сам хештег наделяется функцией экспрессивного воздействия и может не только быть рубрикаторм и частью сообщения, но и выражать конкретное мнение автора публикации, его отношений к событиям и явлениям.

По количеству существующих публикаций нами были определены популярные хештеги в немецкоязычной виртуальной коммуникации в сети Инстаграм, реализующие концепт ГДР.

На морфологическом уровне концепт ГДР представлен публикациями с лексемами #heimat (3,2 млн. публи-

каций), #ostdeutschland (140 тыс. публикаций), #ostalgie (83,2 тыс. публикаций), #nostalgie (1,4 млн. публикаций).

На синтаксическом уровне следует выделить хештеги, оформленные в виде словосочетаний или предложений: #deutschdemokratischerepublik (16,6 тыс. публикаций), #ddrgeschichte (19,8 тыс. публикаций), #ddrküche (1,1 тыс. публикаций), #ichliebedeutschland (29,9 тыс. публикаций), #ichliebeostdeutschland (1 тыс. публикаций), #ichbinossi (120 публикаций), #ichbinossiundstolzdrauf (50 публикаций).

Для сравнения приведем количество публикаций с одним из частотных хештегов: #ichliebeessen (45,8 тыс. публикаций), #ichliebelesen (52,3 тыс. публикаций), #ichliebekochen (39 тыс. публикаций), #ichliebenähen (71,5 тыс. публикаций).

Целью нашего исследования было определить лексемы и их коннотации, отражающие концепт ГДР в современном немецком языке. Объектом исследования послужили публикации с перечисленные хештегами, маркирующими данную группу публикаций в рубрику «Германская демократическая республика». В первую очередь, мы сосредоточились на немецкоязычных публикациях в сети Инстаграм, содержащих в своем сообщении хештеги: #ddr (882 тыс.), #ddrgeschichte (19,8 тыс.), #ostdeutschland (140 тыс.). Из данных публикаций лингвистическому (лингвокультурологическому) анализу были подвержены лексемы, встречающиеся в речи восточных немцев и в настоящее время или относящиеся к языковым реалиям ГДР. Дополнительными рубрикатормами в нашем исследовании послужили публикации со следующими хештеги, описывающие эпоху существования Восточной Германии: #ddrfernsehen (более 1 тыс.), #ddrkindheit (более 1 тыс.), #ddrkind (5,2 тыс.), #ddrspielzeug (1,5 тыс.), #ddrfahrzeuge (29,2 тыс.), #ddrmoder (20,2 тыс.), #ddrtechnik (3,1 тыс.), #ddrmuseum (25 тыс.), #ddrarchitektur (16 тыс.), #ddrkunst (4,9 тыс.), #ddrdesign (7,8 тыс.), #ddrküche (1,1 тыс.), #ddrgsd (14,5 тыс.), #ddrschäferhund (4,9 тыс.), #ddrgermanshepherd (29 тыс.).

Отобранные хештеги, отражающие концепт ГДР на лексическом уровне, представляют интерес для нашего исследования и с другой точки зрения, так как они являются единицами культурной и коммуникативной памяти носителей языка.

Согласно концепции Я. Ассманн, которая базируется на работах М. Хальбвакса о социальных рамках памяти и явлении коллективной памяти, коммуникативная и культурная память противопоставляются индивидуальной памяти, для последней типично изолированное нахождение во внутреннем, субъективном временном пространстве и отсутствие зависимости от общественного воздействия. Коммуникативная память зависит на-

прямую от законов социального времени, а культурная память фиксирует исторические, мифические и культурные грани времени и хранит в себе информацию о традициях, обрядах, ритуалах и проч. [5, 6].

Феномен исторической памяти, хранящий в себе информацию о прошлом, описывается в работах историков и историографов как неким образом сфокусированное сознание, передающее особую информацию о событиях и явлениях в прошлом в их непосредственной связи с настоящим моментом и будущими событиями. Историческая память позволяет аккумулировать и накапливать в себе опыт народа и государства для его дальнейшего использования в процессе развития нации и влияния на сферу общественного сознания [7, с. 3]. Историческая память представляется в исследованиях как основа общественной идентификации, которая способна с течением времени корректироваться и подвергается новой корректировке в зависимости от государственных, политических и социальных установок на текущий момент. Ввиду того, что в накоплении информационной базы исторической памяти участвуют наряду с реальными событиями знания, черпаемые из литературы и искусства, мы можем в полной мере согласиться с мнением М.В. Шистерова о том, что историческая память является специализированной, конвенционально закреплённой и нарративно обработанной формой культурной памяти [8].

В нашей работе мы исследуем лексемы и идеологемы, вербализующие концепт ГДР в современной немецкоязычной виртуальной коммуникации, принимая их за единицы культурной, в частности исторической памяти, немецкого народа. Идеологемам мы не уделяем в настоящей работе отдельного внимания, так особенностям их вербализации в языке ГДР на примере политических лозунгов посвящена отдельная научная работа [9].

Известно, что одним из самых ярких периодов в истории Германии, сказавшемся не только на особенностях развития нации, но и отразившемся в языке, является послевоенный период разделения Германии на Восточную и Западную. Немецкий язык восточных и западных немцев сохранил в себе данную историческую память, даже спустя 30 лет. Для исследователей это одно из самых удивительных явлений в развитии немецкого языка, ведь по обе стороны говорили на немецком языке, но даже саму стену называли по-разному. Если для жителей западной части Берлина на границе стояла Берлинская стена (нем. Berliner Mauer), то с восточной стороны находился антифашистский оборонительный вал (нем. Antifaschistischer Schutzwall), или просто граница (нем. Grenze). К словарю восточных немцев принадлежат также следующие лексемы, например: Subbotnik (рус. субботник), Jägerschnitzel (рус. охотничья колбаса, обжаренная в панировке), Erichs Lampenladen (рус. Дворец Республики в Берлине), Soljanka (рус. солянка), Kaufhalle

(рус. супермаркет), Fleischer (рус. мясник), Kosmonaut (рус. космонавт), Pfannkuchen (рус. пончик), Puffmais (рус. попкорн), Würzfleisch (рус. пагу).

Лингвокультурологический анализ лексем (в первую очередь лексики восточных немцев) в немецкоязычных публикациях в Инстаграм, посвященных ГДР и образующих концепт ГДР, а также комментариев пользователей сети, позволяет нам разделить их на некоторые значимые группы:

Группа 1. Единицы исторической памяти, связанные с негативными воспоминаниями

Наиболее частотными репрезентантами данной группы являются единицы с негативной коннотацией: weg, vorbei, sehr traurig, sich schämen, traurige Erinnerungen, Scheiß. К публикациям данного рода относятся, к примеру, посты с хештегами #antifaschistischerSchutzwall (614 публикаций) и #bausoldaten (18 публикаций). Авторы публикаций описывают себе Берлинскую стену следующим образом:

- испытывают чувство облегчения о том, что живут в Западной Германии: «Ich habe einen Westdeutschen geheiratet und lebe in RLP. Wenn die Mauer wiederkommt, kann ich bleiben... *puh*»;
- испытывают чувство стыда за исторический период: «Ich komme aus dem Osten und schäme mich für dieses Ereignis. Wir sind nicht alle so. Aber ich schäme mich trotzdem für meine Landsleute, das ist sehr traurig. Scheiß Nazis.»;
- радуются отсутствию границ в настоящее время: «Bitte keine Mauern mehr, weder in unserem Land oder, schlimmer noch, in unseren Köpfen! Der Osten von Deutschland ist wunderschön und ich bin froh und dankbar, all das sehen zu dürfen. Meine Reise in die DDR ist nur noch eine traurige Erinnerung.» или «Und sie ist weg.»;
- продолжают искать различия между восточными и западными немцами: «Typisch Ossi; etwas lesen, das da gar nicht steht und zack losheulen. Das ist das Problem mit den Osis. Den Ü35. Ihr wartet immer noch auf den Brigadier, der Euch bekanntgibt, heute ist Kegeln und alle machen gefälligst mit. Keine Ausnahme. Bloss nicht selber nachdenken müssen. Und schon gar nicht über den Tellerrand hinausschauen.»;
- делятся своими воспоминаниями: «ich habe den Mauerfall live erlebt, damals als Studentin in (West-) Berlin... Geldumtausch, bananen, Ostdeutschland vor der Renovierung. Throwback.» или «ich wollte einfach mal drüber schauen.».

Наличие негативных оценок в отношении Берлинской стены объясняются ее «кровавой» историей, за период с 1961 по 1989 гг., по меньшей мере, 140 человек

были убиты за попытку пересечь Берлинскую стену. Граница разделила многие семьи, родственники не могли встретиться на праздниках, жизни деятелей искусства и их творчество находилось под пристальным контролем сотрудников Министерства государственной безопасности ГДР.

Столь же негативно вспоминают немцы строительные отряды, позволявшие заменить службу в армию на участие в строительстве военных сооружений. Приняли участие примерно 15 тыс. молодых человек, по данным из книги Антье Бауманн „Mit der Schwalbe zur Datsche – So sprach der Osten“. Носители немецкого языка публикуют следующие сообщения: «Es ist gut, dass das vorbei ist. Doch die Erinnerung bleibt», «Und die Möglichkeit eines Zivildienstes gab es in der DDR nicht. Totalverweigerung bedeutete Gefängnisstrafe.», «Das waren sicherlich arme Schweine die dort harte Arbeit verrichten mussten.». Авторы публикаций по теме «Bausoldaten» едины в своих отрицательных оценках исторического явления и тяжелых воспоминаниях.

Группа 2. Единицы исторической памяти, подчеркивающие отличия языка восточных немцев

В данной группе в основном представлены лексемы с нейтральной коннотацией, подчеркивающие языковые различия восточных и западных немцев, а также имеющие устойчивые исторические ассоциации с эпохой существований двух Германий. Для второй группы типично использование маркеров с указанием на ГДР и прошедшего времени. Проектор в Западной Германии переводился как «Tageslichtprojektor», в языке ГДР его называли «Polylux». Хештег #polylux совместно с хештегами #ddr, #ddrgeschichte встречается в 424 публикациях. Авторы публикаций подчеркивают, что слово принадлежит к обиходному словарю восточных немцев, например: «Das wissen nur Ostdeutsche.» и «Bei uns heißt es immer so ... Tageslichtprojektor höre ich zum ersten mal». Подобным образом характеризуется и лексема «Polytechnischer Unterricht» (рус. занятия для школьников 1-10 классов, где преподавались основы социалистического производства или продуктивной работы), преобразованная в хештег #polytechnischerunterricht. Публикаций было обнаружено всего 5 и все они представляют собой воспоминания авторов о занятиях: «Ja den Unterricht hatte ich auch allerdings im 7. Oktober Rotensee Magdeburg».

Группа 3. Единицы исторической памяти, вызывающие двоякие реакции и дискуссии

Одним из наглядных хештегов, вызывающем споры в разделе комментариев к публикации, является #jp, обозначающий «JP Nachmittag», или «Nachmittag der Jungpioniere» (рус. пионерский сбор в начальной школе). У

одних пользователей присутствуют нейтральные или даже позитивные реакции, вербализуемые лексемами: als Kind begeistert war, nur gute [Erinnerungen], bedeutend schöner wie jetzt, mal gute mal weniger gut diese Pionernachmittage. От других пользователей звучат отрицательные оценки собраний пионеров, отражаемые в лексемах: was für eine Sch*** war damals, einfach furchtbar, totale Zwangsveranstaltung, die staatliche Gehirnwäsche, Pflicht.

Группа 4. Единицы исторической памяти, связанные с позитивными воспоминаниями

Согласно проведенному нами анализу, теплые воспоминания о событиях и реалиях жизни в ГДР связаны с тремя основными блоками обсуждений: воспоминания о детстве, транспортные средства ГДР и типичная еда восточных немцев.

Первый блок детских воспоминаний представлен, например, публикациями с хештегами #westpaket (более 900 публикаций), #erichslampenladen (399 публикаций).

«Westpaket» (рус. посылка с Запада) – посылка, направляемая западными немцами в Восточную Германию, где можно было найти продукты питания, сладости, игрушки, одежду и проч. товары. У носителей немецкого языка данные воспоминания вызывают следующие языковые реакции: super lecker, sogar den Geruch, ein Traum, unvergesslich, dieser Duft, die Spannung beim Öffnen, so gut, die tollen Süßigkeiten, geil, stolz auf Westklamotten, zufrieden, ein Fest, der gute Kaffee, erinnern, Messer, die besten Momente. В блогах немцы делятся приятными воспоминаниями о получении и распаковке посылок, приведем самые яркие примеры: «Werde ich nie vergessen vor allem beim aufmachen den Duft», «Die Haribo haben so ganz anders gerochen, viel besser als heute. Oder die cleopatra Seife. Ein Traum», «Wir standen alle 4 ums Paket, jeder mit Schere und Messer bewaffnet, als gäbs kein Morgen», « Na klar, das waren die besten Momente», «Oh ja, ich kann mich erinnern, dass meine Mutter mal eins so versteckt hatte und nicht wieder fand. Wir Kinder haben es natürlich gefunden», «Es war sicher im Nachhinein nichts besonderes, aber es war schon ein Fest. Wir waren eben schon mit kleinen Dingen zufrieden. Nicht diese Maßlosigkeit wie heutzutage.», «Daran erinnere ich mich noch! Besonders Geruch». В ответ на воспоминания восточных немцев о получении посылок с Запада следуют комментарии об отправке аналогичных посылок в ответ в Западную Германию: «Das kenne ich noch gut, Seife, Kaffee, Schokolade, Mandarinenkonserven gebrauchtes Spielzeug ec. Als Dankeschön wurde gelegentlich Handwerkskunst aus dem Erzgebirge in den Westen geschickt.», «An die verschickten West-Pakete aber auch an die liebevoll gepackten Ost-Pakete von Oma mit Halberstädter Baumkuchen», «Ich fand immer die ostpakete nicht minder geil» Einen Dresdener

Stollen, Zetti, dann die dragierten roten Erdnüsse – die es in dieser Form nicht mehr gibt – Eisenbahzubehör für die TT-Eisenbahn und dann noch ein bißchen Spielzeug)) war immer wieder geil».

Ностальгией пропитаны публикации с изображениями Дворца Республики в Берлине, который в народе именовали «Erichs Lampenladen», «Palazzo Prozzo», «Erichs Datsche am Kanal». Данная единица коллективной памяти характеризуется лексемами: einmal, schöne Erinnerungen, Schade, eine schöne Zeit, bleiben, die Milchbar, ein Desaster, unser schöner Palast. Жители Восточного Берлина делятся в своих постах воспоминаниями о красоте здания и своем детстве: «Ist ein schöner Vorzeige Bau gewesen», «Ich war oft drin war super», «Auch wenn es damals viele negative Dinge gab, für mich war es eine schöne Zeit, die ich nicht missen möchte», «Cool», «ich erinnere mich gerne zurück an «Erich's Lampenladen» sowie an viele Veranstaltungen und an die Milchbar, wo wir immer gerne das Eis geschleckert haben». Некоторые пользователи социальной сети Инстаграм выражают в комментариях сожаления о сносе здания: «Schade um unseren schönen Palast. So etwas reißt man nicht ab. das ist ein Desaster.», «Wir waren mit der Schulklasse mal da drin, schöne Erinnerungen, Schade, dass dieses Stück Geschichte entfernt werden musste», «Schade das es ihn nicht mehr gibt war einfach super schön dort und keiner weiß warum Erich's Lampenladen nicht bleiben konnte».

Второй блок публикаций, посвященных транспортным средствам производства ГДР. Пользующимися и сегодня признанием широкой общественности являются модель мотороллера бывшей «Schwalbe» и малолиitraжный автомобиль Trabant. Данный блок представлен одноименными хештегами #schwalbe (397 тыс. публикаций) и #trabi / #trabant (290 тыс. публикаций). Блок реализуется следующими лексемами: ein kleiner Schatz, sehr cool, ein Traum, ein sehr schönes und ein fahres Auto, ein feines Fahrzeug, geiles Teil, echte Rarität, schweige in Erinnerungen, liebe, Mega Moped, geile / hübsche / schöne Vögel(chen). Пользователи Инстаграма в одних случаях выражают восторг, олицетворяя в некоторых случаях

транспортные средства ГДР: «Jetzt wird's international! zeig ihnen das der Osten lebt», «Träumchen», «Wunder hübsches Vögelchen in der Zauberhaften Landschaft», «Schwalbe: zwei seltende Wasservögel: Geile Vögel», «Neuwagen fahren kann jeder», «Ich schweige gerade in Erinnerungen», «Ist auch ein kleiner Schatz», «Mein Trabi bekommt mehr Liebe als die Menschen». Некоторые блогеры сожалеют, что не все экземпляры находятся в достойном состоянии: «Der arme hoffe der bekommt noch mal neues leben eingehaucht», «Armes Auto».

Выделенный нами третий блок публикаций содержит фотографии популярных блюд ГДР таких, как рагу с сырным крекером (нем. Würzfleisch mit Käsekracher), макароны с соусом (нем. DDR-Nudeln), обжаренная в панировке колбаса (нем. Jägerschnitzel). Авторы используют хештеги #ddrküche или #ddrgericht. Частотными лексемами, связанными с концептом ГДР являются: sehr schönes Gericht, lecker, Klassiker aus dem Osten, DDR Klassiker, Erinnerungen, köstlich, tolles Essen, das gute alte DDR-Jägerschnitzel, absolutes Lieblingsessen. В комментариях к публикациям пользователи сети выражают свое восхищение аппетитными блюдами, выражают желания приготовить их снова, например: «Das hatte ich lange nicht mehr, danke für den Schlag auf'n Hinterkopf», «Das sieht mal richtig lecker aus», «eine Portion bitte für mich», «Wow sieht super lecker aus», «Gibt es auch oft bei uns. Mein Sohn liebt diese Art Schnitzel», «Da kommen Erinnerungen hoch. Ich liebe es seit Kindertagen», «Wenn der DDR Klassiker zum kulinarischen Highlight wird», «fürs Bild okay, aber zum Essen muss!! viiiiiiiel mehr Soße».

Таким образом, в нашем исследовании мы подробно рассмотрели ключевые лексемы, отражающие концепт ГДР в социальной сети Инстаграм, сформировали основные тематические группы, а также описали их коннотативное значение в современной немецкоязычной виртуальной среде. Преимущество концепт ГДР вызывает позитивные воспоминания, связанные с детством и юностью. Стоит отметить, что данное направление исследований необходимо продолжать, сравнить, как меняется с течением времени восприятие, какие дополнительные коннотации будут выявляться.

ЛИТЕРАТУРА

1. 40+ Instagram Статистика и факты для 2022. // Website Ranking. – Режим доступа URL: <https://www.websiterating.com/ru/research/instagram-statistics/> (дата обращения: 17.01.2022)
2. Церюльник А.Ю. Использование хештега в инстаграм-блогах // Международный научно-исследовательский журнал. Филологические науки, 2018. № 6 (72). Ч. 2. – С. 110–115.
3. Биянова, М.В. Функционирование хештегов в блогосфере (на материале англоязычных родительских блогов) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки №10 октябрь 2019 г. С. 127–131. Режим доступа URL: <http://www.nauteh-journal.ru/files/142cae47-ab2e-4328-96ff-aaf553495506> (дата обращения: 17.01.2022)
4. Галямина Ю.Е. Лингвистический анализ хештегов Твиттера // Современный русский язык в интернете. М.: Языки славянской культуры, 2014. – С. 13–22.

5. Assmann J. *Communicative and Cultural Memory* // Astrid Erll, Ansgar Nünning (Hg.). *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. – Berlin, New York 2008. – pp. 109-118.
6. Тивьяева И.В. Когнитивно-коммуникативная концепция мнемической деятельности: дис. кандидат наук: 10.02.19 – Теория языка. Москва. 2018. – 389 с.
7. Тощенко Ж.Т. Историческое сознание и историческая память: анализ современного состояния // *Новая и новейшая история*. 2000. №4. – С. 3-15.
8. Шистеров М.В. *Breve et efficaх per exempla*: миф, память, история // *Уральский исторический вестник*. 2014. №4 (45). – С. 6-14.
9. Туманова Е.О. Вербализация идеологем в лозунгах ГДР // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2021. №01. – С. 178-181.

© Туманова Екатерина Олеговна (TumanovaEO1@edu.mos.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В НАУЧНОЙ РЕЦЕНЗИИ

WAYS OF EXPRESSING AN ASSESSMENT
IN A SCIENTIFIC REVIEW

Pham Thi Ni Na

Summary: This article discusses lexical ways of expressing evaluation in the genre of modern scientific review, taking into account the uniqueness of Russian linguoculture. The purpose of this study is to study and describe ways of expressing positive value judgments based on the material previously selected by the author for the analysis of works in the genre of scientific reviews, which are the texts of official opponents' reviews of articles intended for publication in scientific journals. The author included 50 texts in the sample.

Keywords: assessment, positive assessment, scientific review, article.

Фам Тхи Ни На

аспирант, Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина.
ninapham2310@gmail.com

Аннотация: В данной статье рассматриваются лексические способы выражения оценки в жанре современной научной рецензии с учетом своеобразия русской лингвокультуры. Целью настоящего исследования является изучение и описание способов выражения позитивных оценочных суждений на материале предварительно отобранных автором для анализа работ в жанре научной рецензии, которые представляют собой тексты отзывов официальных оппонентов на статьи, предназначенные для опубликования в научных журналах. В выборку автором было включено 50 текстов.

Ключевые слова: оценка, положительная оценка, научная рецензия, статья.

В последние годы лингвистика всё более пристальное внимание уделяет изучению формальных и содержательных характеристик научного текста. Особую ценность в этой связи приобретают работы, посвященные анализу публикаций, относящихся к жанру научной рецензии.

Рецензия как особый жанр научного текста привлекала к себе внимание многих специалистов в разное время. Структуру рецензии, ее жанровое своеобразие рассматривали в своих работах Н.Д. Арутюнова и Л.М. Васильев, Е.М. Вольф и Т.В. Маркелова, Л.А. Сергеева и Г.Я. Солганик, В.Н. Телия и др.). Вместе с тем, по нашему мнению, оценочность как определяющее свойство жанра рецензии всё еще недостаточно освещена в профильной лингвистической литературе.

Как показал анализ отобранного для исследования материала, в качестве объектов оценки в научных рецензиях, как правило, выступают тема статьи, ее цель; степень актуальности поднятой ученым проблемы; новизна научного подхода; теоретическая значимость выполненного исследования; объем рассмотренных фактов; логичность изложения; наличие достаточного материала, иллюстрирующего ход исследования; аргументация, используемая автором, и оформление самого текста статьи.

Изучение массива отобранных текстов научных рецензий дало основания говорить о том, что зачастую тематика рецензируемой статьи получает положительную (позитивную) оценку со стороны рецензента в том случае, если название статьи является ясным, точным и кратким. Например, в рецензии говорится: «...Изучение цветообозначений привлекало к себе внимание многих

современных исследователей. Но автору удалось найти новый подход к объяснению этих явлений, состоящий в социолингвистической характеристике колоронимов». В приведенном фрагменте текста рецензии показана научная новизна рецензируемой работы, следовательно, ее тема оценивается положительно.

Научная рецензия – это, прежде всего, письменный документ, содержащий оценку научного текста (статьи, курсового или дипломного исследования, рукописи, диссертации). По сути, научная рецензия представляет собой самостоятельную научную работу, подразумевающую формулирование оценочных суждений по отношению к конкретному объекту (научному тексту) с целью определения и осмысления места этого объекта в пространстве научного знания.

Рецензентом (субъектом) оценки в научной рецензии является специалист – ученый, имеющий профессиональные знания в той научной области, проблематике которой посвящен рецензируемый текст. Таким образом, рецензент выступает третьей стороной (отчасти посредником) в общении между автором научной статьи и читателем: «научная рецензия отражает взаимодействие между авторами научного текста, рецензентом и читателем».

Рецензия на научную статью – это объективный анализ исследования, который подтверждает профессиональную компетенцию автора статьи и рекомендует (или не рекомендует) ее к публикации в научном издании.

Научная рецензия содержит в себе ответственную позицию рецензента по поводу предполагаемого места рецензируемой научной статьи в рамках глобального

научного поиска; анализ содержания работы с точки зрения актуальности избранной темы, перспектив ее разработки, целесообразности выбранных автором статьи методов исследования, внутренней логичности текста, достоверности полученных результатов и обоснованность приведенных выводов, и, в том числе, структуры, а также ряда формально-технических характеристик.

Как указывалось выше, рецензия имеет статус официального документа. В качестве рецензентов выступают лица, облеченные ученой степенью в научной области, соответствующей теме работы. Должным образом оформленная и зафиксированная на бумажном носителе рецензия, как правило, подписывается рецензентом и заверяется печатью организации, в которой он работает.

Традиционно выделяют два вида рецензий на научную статью: *внутреннюю* и *внешнюю*.

Внутреннюю рецензию составляют члены аттестационной комиссии в вузе или научно-исследовательском учреждении, на площадке которого трудится соискатель. Отзыв на научную статью может составить и непосредственно научный руководитель, курирующий исследование, результаты которого отражены в рецензируемой статье.

Внешняя рецензия бывает двух типов. Первый – составляется официальными оппонентами соискателя, приглашенными из другого вуза или ведущей организации. Второй тип рецензии – независимая проверка научной статьи членами редакционной коллегии издания, в адрес которого для опубликования поступила рецензируемая статья, или же специальной комиссией.

Рассмотрев функциональные черты жанра научной рецензии, перейдем к описанию его формальных черт. Так, обязательным смысловым компонентом научной рецензии является оценочность (оценка).

Понятие оценки как лингвистической категории впервые ввел в научный оборот в начале XX века Шарль Балли. Этим термином он обозначал реакцию на выражение словом явления или вещи в широком диапазоне отношений: вызывает ли вещь радость или страдание, полезна она или вредна, хороша или плоха сама по себе, а также, соответствует или не соответствует она принципам морали.

Оценочная природа научной рецензии, в совокупности с ее обусловленностью нормами научной этики, предопределяет значимость для данного жанра такой категории, как *категоричность*. Это обусловлено тем, что оценка представляет собой результат проявления особого, ценностного отношения конкретного субъекта к объекту (специфику которого составляет сознательная

целенаправленность, заключающаяся в наличии определенной позиции субъекта), детерминирующего характера указанного отношения, то есть наличия определенных «точек зрения», ракурса, с которых производится оценка.

Приведенные выше рассуждения обуславливают понимание лингвистической оценки сквозь призму понятий *нормативности* и *субъективности*.

В качестве основных способов выражения оценочности в научной рецензии, очевидно, выступают лексические средства. В пользу этого высказывается большинство исследователей-лингвистов (В.В. Виноградов, Т.И. Вендина, Г.А. Золотова, И.Н. Худяков, Е.Ф. Петрищева). При этом под лексическими средствами выражения оценки понимаются *имена существительные, имена прилагательные, глаголы и наречия*. Опишем особенности использования каждого из указанных средств выражения оценочности.

Прилагательное

Особенно ярко оценочное значение обычно выражается именем прилагательным. Вообще говоря, оценочность присуща прилагательному «по его природе», как части речи, обозначающей признак, свойство, качество предмета. Именно поэтому прилагательное присутствует в большинстве оценочных высказываний в текстах рецензий. Согласно тезису, сформулированному Ш. Балли, «любая категория оценочных слов ведет свое происхождение от прилагательных».

На сегодняшний день не существует единой классификации оценочных прилагательных, так как в качестве базового классифицирующего признака могут выступать самые разные основания, что, разумеется, будет вести к формированию различных шкал – эстетических, утилитарных, сенсорных, эмоциональных и др.

Например: «*Следует отметить, что статья написана ясным языком, не перегружена излишней узкоспециальной терминологией. Выводы автора являются вполне обоснованными*» (С.В. Борисов); «*Статья выполнена на высоком научном уровне*» (Т.Г. Добросклонская); «*Статья написана доступным научным языком с изложением специального материала, сопровождаемого иллюстрациями в виде фотодокументов*»; «*Изложенные в статье научные положения и результаты исследования авторов публикации заслуживают положительной оценки и привлекают внимание к проблеме развития креативного подхода к созданию художественно-творческих работ*»; «*Интересным является тезис исследователя*»; «*Созданная автором цикла методологическая база изучения аспектов реализации медиаобразовательных проектов является универсальной и актуальной не*

только для высшей школы, но и для других ступеней образования» (Г.А. Доброзракова); «Её изыскания помогают увидеть в кинофильме глубокие размышления о православной религии и фиксируют потребность современных зрителей говорить о Боге языком кинематографа»; «Исследование С.С. Орищенко можно считать перспективным прикладным исследованием, поскольку автор показывает читателям пример нахождения интерпретатора внутри фильма, отсюда такие интересные наблюдения и обобщения» (В.И. Ионесов); «Данная статья посвящена одной из самых острых и злободневных проблем глобальной значимости – проблеме терроризма»; «Статья выполнена на хорошем теоретическом уровне, а использование эмпирического материала подчеркивает ее актуальность» (Л.В. Орлова).

Существительное

Следующим по частоте употребления лексическим средством выражения оценочного суждения является обширная группа имен существительных, которые обладают предикативной функцией, то есть могут выступать в роли сказуемого в предложении.

Например: «Выводы по статье отличаются обоснованностью и полнотой» (М.А. Белоногова); «Стиль и язык изложения материала в статье отличаются четкостью, лаконичностью» (М.Г. Резниченко); «О глубине проведенного исследования свидетельствует обращение автора к отечественным и зарубежным научным источникам, которые указаны в библиографическом списке» (Т. И. Руднева).

Глагол

Глагол также зачастую используется в качестве средства выражения оценочных значений в русском языке («восхищаться», «негодовать», «презирать», «ехидничать», «злорадствовать», «хвалить» и др.).

Напримеры: «Считаю, что автору удалось обосновать свою позицию, заявленную в начале статьи, суть которой в том, что причиной низкой эффективности образовательного процесса является то, что в его основе находятся метафизические философско-методологические принципы» (С.В. Борисов); «Приведены определения, выделены важнейшие элементы (признаки) и показана социально-политическая сущность терроризма»; «Статья выполнена на хорошем теоретическом уровне, а использование эмпирического материала подчеркивает ее актуальность» (Л.В. Орлова); «Автор уточнил определение метапредметных компетенций и доказал, что основной информационно-дидактической базой для их развития и формирования являются дисциплины гуманитарного цикла («Деловое общение и культура речи», «Русский язык и культура речи», «Психология

и этика профессиональной деятельности», «Психология развития целостной личности студента» и т.д.)» (М.Г. Резниченко); «Исследование, проведенное автором, носит лонгитюдный характер, а его результаты не только конкретизируют научное представление о средствах реализации тенденции информатизации современного образования, но и обогащают теорию профессионального образования новыми закономерностями протекания инновационного учебного процесса»; «Научный стиль статьи свидетельствует о методологической грамотности автора: основные положения статьи доказаны и изложены в логической последовательности» (Т.И. Руднева).

Наречие

Употребление слов с общеоценочным значением, реализующимся при помощи таких наречий, как «хорошо», «четко», «подробно», «положительно» и т.п., выражающих стилистические и экспрессивные оттенки слов, является одним из мощных инструментов повышения уровня выразительности в рамках оценочного суждения.

Например: «В статье автор последовательно анализирует и четко классифицирует явление псевдо-гнезда, дополняя свои выводы практическим материалом» (Т.Г. Добросклонская); «Отдельно и подробно анализируется роль СМИ в формировании взглядов, убеждений и отношения к терроризму. По мнению авторов, несомненно, позитивным является довольно высокая включенность молодежи в систему массовых коммуникаций посредством сети Интернет, где политизированный контент попадает в поле зрения пользователей даже без их особого желания» (Л.В. Орлова); «Положительно оценивая содержание статьи, можно сделать вывод о том, что рассматриваемая работа рекомендуется к печати» (М.Г. Резниченко).

Обязательные атрибуты композиции научной рецензии, или оценочные топики (например, указание на актуальность темы научного произведения, его теоретическую и практическую значимость, новизну исследования, достоверность его результатов и т.д.), ориентированы на выявление рецензентом положительных и слабых сторон рецензируемой работы в их взаимосвязи. Положительная оценка часто обеспечивается такими средствами, как употребление сказуемых, определений, вводных слов и конструкций с семантикой несомненности, безусловности, очевидности, уверенности.

Например: «Актуальность, теоретическая и практическая значимость, достоверность исследования не вызывают сомнения» (В.Я. Булохов); «К числу недостаточных изученных смысловых образований относится образ пожилого человека в русском языковом сознании. Сказанное свидетельствует о несомненной актуальности выпол-

ненного исследования» (В.И. Карасик); «Актуальность исследования <...> не вызывает сомнения. В статье автор последовательно анализирует и четко классифицирует явление псевдогнезда, дополняя свои выводы практическим материалом» (Т.Г. Добросклонская); «Актуальность данной статьи не вызывает сомнения, поскольку принцип разделения власти используется в большинстве стран мира и не только в классическом его варианте» (А.В. Малько); «Актуальность научной статьи определяется необходимостью глубоких всесторонних исследований главных площадей г. Самары, в контексте развития градостроительных планов» (М.А. Белоногова); «Актуальность проблематики статьи кроется в раскодировании кино, как удаленного текста» (В.И. Ионесов); «Актуальность настоящего исследования очевидна, так как она связана с необходимостью дальнейшего изучения текстообразующих свойств пассивных конструкций и недостаточной изученностью языковой манифестации на уровне темо-рематической организации предложений» (М.А. Торгашева); «Актуальность данной работы не вызывает сомнения в связи с тем, что современная экономика становится все более наукоёмкой, что, в свою очередь, приводит к развитию интеллектуальных услуг, делая их ключевым фактором мировой, а значит и российской экономики»; «Актуальность исследования продиктована тем, что коммуникативные функции несклоняемых имен, как и их прагматические возможности, исследованы недостаточно подробно: в связи с этим, употребление данных лексических единиц без учета их структурной особенности может представлять проблему для средств массовой информации и других социально значимых сфер» (И.В. Приорова).

Так как рецензия на научную статью относится к официальным научным документам, то в ее структуре приветствуется использование определенных шаблонных выражений, канцеляризмов, устойчивых оборотов, присущих официально-деловому стилю письменной речи.

Например: «Статья Л.А. Мельниковой посвящена особенностям функционирования в русской речи несклоняемых существительных»; «Статья И.М. Цыпиной посвящена изучению псевдогнезда в словообразовательном гнезде лексико-семантического поля «дипломатия и внешняя политика аглийского языка»»; «Работа посвящена актуальному направлению пищевой промышленности – разработке методов и устройств переработки сельскохозяйственной продукции»; «Статья О.С. Вырлеевой-Блаевой посвящена определению основных проблем в сфере действия принципа разделения власти и путей их решения в условиях функционирования правового государства»; «Статья кандидата филологических наук В.В. Сердечной посвящена творчеству яркого и самобытного поэта Англии, относимого то к романтизму, то к предромантизму: Уильяма Блейка»; «Статья С.А. Губанова посвящена проблеме выведения смысловых и функциональных доминант художественного выстраивания женских образов в романе Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго» сквозь призму впервые адаптированного к поэтике произведения метода антиномической диалектики»; «Статья В.О. Богдановой посвящена актуальной проблематике, находящейся в области межпредметных исследований философии и педагогики»; «Данная статья посвящена одной из самых острых и злободневных проблем глобальной значимости – проблеме терроризма...».

В заключение следует отметить, что способы выражения оценки в научной рецензии, несмотря на их заметную шаблонированность, не препятствуют свободе рецензента выбирать комфортный для него способ выражения своего мнения относительно рецензируемого научного произведения. Причем использование индивидуального авторского стиля в таком жестко формализованном жанре письменной речи, как научная рецензия, несомненно, может выступать в качестве предмета специального исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. URL: <https://yandex.ru/search/?text=речевой жанр научной рецензии призму категоричности оценки site%3Aelibrary.ru>.
2. Баканова О.С. Особенности выражения положительной оценки в научном тексте // Мир русского слова. – 2019. – № 2.
3. Белоногова М.А. Рецензия на статью В.Н. Вострикова «Эстетические основы градостроительной структуры площади Славы в г. Самаре». – URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia_hum/2017/2017_6_105_110.pdf.
4. Борисов С.В. Рецензия на статью В.О. Богдановой «Конструктивистские идеи в педагогике: от адаптации к свободе». – URL: <http://publishing-vak.ru/review-sample.htm>.
5. Гаврилова Л.В. Рецензия на статью Е.Г. Столярова, О.А. Жерноклёва «Методические аспекты преподавания условно-декоративной живописи». – URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia_hum/2017/2017_6_105_110.pdf.
6. Доброзракова Г.А. Рецензия на статью Т.А. Парамоновой «Взаимодействие технологического и аксиологического аспектов медиапроектирования в системе профессионального журналистского образования: интеграция обучения и развития в процессе реализации медиаобразовательных проектов». – URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia_hum/2017/2017_6_105_110.pdf.
7. Ионесов В.И. Рецензия на статью С.С. Орищенко ««Монах и бес» Николая Достоя как своевременный разговор о любви». – URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia_hum/2017/2017_6_105_110.pdf.

8. Малько А.В. Рецензия на статью О.С. Вырлеевой-Балаевой «Принцип разделения власти в системе правовых ограничений государственной власти». – URL: <http://publishing-vak.ru/review-sample.htm>
9. Малярчук У.О. Лексические средства выражения оценки в текстах СМИ на современном этапе // Филология. Социальные коммуникации. Т. 26(65). – № 1. – С. 243–248.
10. Никитина Л.Б., Малышкин К.Ю. Речевой жанр научной рецензии // Жанры речи. – 2015. – №2 (12).
11. Орлова Л.В. Рецензия на статью Т.М. Петинова, В. В. Гридина «Восприятие терроризма в молодежной среде: социальнополитический аспект». – URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia_hum/2017/2017_6_105_110.pdf.
12. Постникова Е.Г. Рецензия на статью А.В. Бутовой, А.В. Петрова «Образы «чувственного мира» Н.А. Заболоцкого в переводах на английский язык». – URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia_hum/2017/2017_6_105_110.pdf.
13. Резниченко М.Г. Рецензия на статью Н.А. Тимощука «Роль гуманитарных дисциплин в формировании метапредметных компетенций будущих инженеров». – URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia_hum/2017/2017_6_105_110.pdf.
14. Руднева Т.И. Рецензия на статью Н.Б. Стрекаловой «Влияние информационных технологий на качество учебного процесса». – URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia_hum/2017/2017_6_105_110.pdf.
15. Торгашева М.А. Рецензия на статью А.М. Ключиной «Пассивная конструкция как средство создания коммуникативной связности текста». – URL: <http://publishing-vak.ru/review-sample.htm>.

© Фам Тхи Ни На (ninapham2310@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина

ПЕРЕВОД БИБЛИИ КАК ФАКТОР ДЛЯ РАЗВИТИЯ И СОХРАНЕНИЯ ЯЗЫКА ЗУЛУ В ЮЖНОЙ АФРИКЕ

Хаматова Юлия Ивановна

К.филол.н., Доцент, ГКОУ ВО «Российская таможенная академия»
gurovayulia@yandex.ru

ROLE OF THE BIBLE TRANSLATION IN THE DEVELOPMENT OF THE ZULU LANGUAGE (ISIZULU)

Yu. Khamatova

Summary: The paper describes a very significant role of the Bible translation in the development of the Zulu language (isiZulu). The Zulu Bibles in question are those of G. Champion and revised by N. Adams., published in 1848, and the final version, published by British and Foreign Bible Society (BFBS) in 1986 – once called the Central Zulu Bible. The Book of Matthew has been chosen in this undertaking because it was the first book of the Bible to be translated into Zulu and was thought to be the most apposite instrument for measuring the development of written Zulu. The article proposes explanations that the translation could have given the proper bases for developing and promoting one of the Bantu languages.

Keywords: bible, development of language, the Zulu language (isiZulu), Bantu languages.

Аннотация: В статье описывается значительная роль перевода Библии в развитии языка зулу. Речь идет о переводе Библии на язык зулу в переводе Дж. Чемпиона под редакцией Н. Адамса, опубликованный в 1848 г., а также более поздняя отредактированная версия, выпущенная в 1986 г. Библейским обществом Южной Африки (BSSA). Для исследования была выбрана Книга Матфея, поскольку она была первой книгой Библии, переведенной на зулусский язык, и считалась наиболее подходящим инструментом для измерения развития письменности зулусского языка. Предполагается, что именно перевод Библии мог дать основы для развития и сохранения одного из языков банту на государственном уровне.

Ключевые слова: библия, развитие и сохранение языка, язык зулу, языки банту.

До того, как был положен конец апартеиду, в Южной Африке было только два официальных языка, а именно английский и африкаанс. После перехода к демократии в Южной Африке в апреле 1994 г. правительство взяло на себя задачу перехода от двух официальных языков к одиннадцати. В своих Основах национальной языковой политики (февраль 2003 г.) правительство Южной Африки установило, что все национальные правительственные структуры и государственные учреждения должны использовать один или несколько рабочих языков. Перевод и/или устный перевод были признаны очевидными инструментами, облегчающими реализацию этой политики. Но история перевода Библии на языки банту началась задолго до этого события [1, с. 49].

Принято считать, что африканская литература уходит своими корнями в устную традицию. В отличие от других частей света, таких как Европа, Ближний Восток и некоторые районы Азии, коренные жители не имеют древней традиции письменной литературы. В доколониальные времена рисуночное письмо было распространенной формой самовыражения во многих африканских культурах.

Задолго до прихода европейцев, бантуязычные скотоводы начали переселяться в северо-восточные и вос-

точные районы Южной Африки. В то время «переводы текстов» касались в основном обмена скота и некоторых других основных сельскохозяйственных навыков. В XV и XVI вв. португальцы начали регулярно посещать Южную Африку, а постоянное поселение белых на побережье началось в XVII в. В конце XVII в. на мысе была открыта школа для обучения голландскому языку и религии детей белых поселенцев, мулатов и готтентотов. В начале XVI в. миссионерские общества создали множество школ для преподавания иностранных языков и южноафриканской литературы. Миссионеры создавали двуязычные тексты, особенно переводы Библии, из-за своего стремления изучать местные языки. Они даже выпускали тексты исключительно на местных языках. Таким образом, были доступны местные переводы Библии, и, кроме того, миссионерами-катехизаторами и школьными учителями часто были местные африканцы, которые устно участвовали в переводе религиозных текстов [7, с. 210]. С изучением письма на африканских языках 7 марта 1804 г. было основано Британское и иностранное библейское общество (далее BFBS).

Историю перевода Библии можно разделить на так называемые четыре эпохи перевода Библии. Первая эпоха (около 200 г. до н.э., IV в. н.э.) имеет еврейскую почву (Александрия и Западная Азия), а целевыми языками были греческий (Септуагинта) и арамейский (Таргумс).

Вторая эпоха (IV в., около 1500 г. или Средневековье) была католической по происхождению с ее главными центрами в Палестине и зарождающимися христианскими общинами в Римской империи. Целевым языком была латынь (Вульгата Иеронима) [7, с. 214]. Отличительной чертой этого века является христианизация исходного текста на иврите; таким образом, новые значения и нюансы были записаны в еврейских и греческих словах и фразах Септуагинты. Третья эпоха (около 1500–1960 гг.) имеет, по существу протестантский характер. Целевыми языками были английский, немецкий, французский, голландский, испанский и др. Основные центры активности располагались в тех регионах, где торговые общины (протестантские) развивались за счет старых (католических) феодальных образований. В процессе перевода заметно следование дословной философии перевода, устаревшей лексике и стилю. Для переводов характерна передача форм и структуры исходного текста, насколько это было возможно, как на макро-, так и на микроуровне. Прагматические функции исходного текста не принимались всерьез. Известными переводами этой эпохи являются Версия короля Якова. Единодушно признано, что Исправленная Стандартная Версия (1952–1975) (далее RSV) была переходной к четвертой эпохе, которая вносит существенные изменения в общую философию перевода Библии и показывает беспрецедентную попытку со стороны евреев, католической и протестантской общины США и Великобритании к межконфессиональному сотрудничеству. RSV означал конец механического, дословного воспроизведения еврейского и греческого текста, процедуры, которая с самого начала преследовала перевод Библии. Вместо этого основное внимание было уделено тому, чтобы сделать доступным для своих читателей смысловое значение, подразумеваемое в исходных текстах. Среди тех, кто сыграл ключевую роль в развитии теории и практики перевода Библии на этом этапе, были Юджин А. Нида и его коллеги из Американского библейского общества и Объединенного библейского общества [6, с. 35].

— В Южной Африке процесс перевода Библии прошел через две основные эпохи, а именно период миссионерского общества и период библейского общества. Ранние переводы Библии на языки коренных народов Южной Африки были следующими:

- Библия тсвана, переведена Лондонским миссионерским обществом и опубликована в 1857 г.;
- Библия коса, переведена Уэслианским миссионерским обществом и опубликована в 1859 г.;
- Библия южного сото, опубликована Парижской евангелической миссией в 1881 г. и выпущена в 1883 г.;
- Зулуская Библия, переведена Миссией Американского совета и опубликована в 1883 г.;
- Библия северного сото, переведена Берлинской миссией и опубликована в 1904 г.;

- Библия Тсонга, переведена Швейцарской миссией и опубликована в 1906 г.;
- Библия на африкаанс, переведена пленарным комитетом Голландской реформатской церкви под эгидой Британского и иностранного библейского общества, опубликована в 1933 г.;
- Библия Венда, переведена Берлинской миссией и опубликована в 1936 г. [3, с. 8].

Рассмотрим историю перевода Библии на язык зулу. Зулу — самая большая группа чернокожих, составляющая примерно 28% черного населения. КЗН (KwaZulu-Natal) — это сердце зулусов (KwaZulu означает страну зулу в isiZulu), а носители зулу составляют подавляющее большинство населения. Лишь белые / индийские районы и регион коса (бывший эксклав родины коса Транскей) на западе провинции не являются преимущественно зулу. В Мпумаланге имеется значительное меньшинство зулу, где они составляют около 24% населения и составляют подавляющее большинство на юге провинции, граничащей с КЗН.

Роль, которую перевод Библии сыграл в развитии литературы на различных африканских языках в целом, в целом признается южноафриканскими учеными [4, с. 63]. Огромный вклад, который внес перевод Библии, способствовал развитию и росту письменности зулусов. А. Уилкс прослеживает развитие зулусской орфографии с периода прихода миссионеров Американского совета до 1993 г. [8, с. 403]. Другие соответствующие исследования в области зулусов перевода Библии включают работы Е.А. Хермансона (Hermanson 1991; 1995; 2002), где он исследует проблемы транслитерации библейских имен греческого и еврейского происхождения на зулусский язык, а также проблемы перевода метафор в книге Амоса. Язык, используемый в различных текстах зулусской Библии, изобилует изменениями в орфографии, морфологии, лексике и способе транслитерации имен собственных с греческого и иврита. Эти сдвиги считаются вехами, которые показывают развитие и рост письменного языка.

По данным Библейского общества Южной Африки (<http://www.biblesociety.co.za>), важные даты в истории переводов Библии на зулу можно расположить в следующем порядке.

- 1848 г. Евангелие от Матфея. Питермарицбург: Американский совет уполномоченных по делам иностранных миссий (далее ABCFM). «Книга для чтения», опубликованная в 1837 г., содержала первые образцы Библии, переведенные на зулусский язык (отрывки из Бытия и два псалма), но Евангелие от Матфея было первой полной книгой Библии, которая была переведена. Первоначально он был переведен Дж. Чемпионом и отредактирован Н. Адамсом.

- 1865 г. Новый Завет, Натал: Американская зулусская миссия. Перевод миссионеров ABCFM.
- 1883 г. Библия: Нью-Йорк: Американское библейское общество (далее ABS). Перевод выполнялся на протяжении многих лет миссионерами ABCFM, включая Д. Чемпиона, Дж.К. Брайданта, Л. Гроута и Дж.Л. Дёне, отредактирован и исправлен Э. Абрахамом и отредактирована для публикации (финальная версия) С. К. Пиксли.
- 1959 г. Библии (последняя версия), Лондон: BFBS Перевод О. Сарндаля и группа переводчиков, включающая И. Аструпа, Г. Краузе, Г. Филтра, С. Дале, М.Х. Мпанце, В. Вебера, Н.К. Гальдерсена и других. В группу переводчиков, занимавшихся переводом всей Библии, впервые входили носители языка зулу, а именно М.Дж. Мпанза, А. Хлонгване, С. Сикакане, Э. Мадондо, Дж. Мбата и С.С. Ндлову. Перевод 1959 г., который с тех пор печатался не реже одного раза в год, вплоть до 1997 г., придерживался одной и той же версии.
- 1986 г. Новый Завет и Псалмы (последняя версия). Кейптаун: Библейское общество Южной Африки (далее BSSA). Перевод Д.Н. Джоэлсона, координатора проекта, Т. Масеко и К. Магубане [3, с. 10].

Перевод Библии на язык зулу не был единодушным среди миссионеров и был разделен на 6 частей. Миссионеры из Американской зулусской миссии Американского совета уполномоченных по иностранным миссиям прибыли в Порт-Наталь (современное название - Дурбан) в декабре 1835 г. Первое Евангелие, переведенное Д. Чемпионом и отредактированное Н. Адамсом, было опубликовано в Питермарицбурге в 1848 г. Новый Завет был опубликован в миссионерской типографии в Эсидумбини в 1865 г. на средства ABS для печати и в качестве гранта от отдела BFBS в Дурбане для оплаты переплета. Первая полная Библия была издана в Нью-Йорке издательством ABS в 1883 г. Пересмотренное издание Библии было опубликовано в 1893 г., и факсимиле этого издания издается до сих пор. Дальнейший пересмотр был выполнен под присмотром преподобного Дж.Д. Тейлора. Новый Завет был опубликован ABS в 1917 г., а Библия – в 1924 году. [3, с. 25].

Епископ Дж.В. Коленсо – англиканский епископ Натала, который был противоречивой теологической фигурой, опубликовал свои собственные переводы различных книг Библии, кульминацией которых стала публикация Нового Завета, вероятно, в конце 1876 г. [3, с. 14].

Епископ Г. Каллауэй сначала работал под руководством Дж.В. Коленсо, но позже ушел в свободное плавание. У него были проблемы с переводами англиканского епископа, он сам много переводил и публиковал для получения гранта от Общества содействия христианским

знаниям (SPCK) [3, с. 16].

Германсбургская миссия в ответ на пересмотр Нового Завета и Библии, опубликованных ABS в 1917 и 1924 гг., опубликовала свои собственные переводы в Мурлее, недалеко от Эсткорта, в 1924 г. [3, с. 16].

Римско-католическая миссия в Марианнхилле опубликовала Новый Завет, переведенный под руководством Ф.Р. Студеруса, Орден Святого Бенедикта (OSB), 1955 г. [3, с. 16].

В 1944 г. миссионерская конференция в Натале постановила сделать новый перевод всей Библии. Библия была переведена комитетом под руководством Д.О. Сарндаля и впервые опубликована BFBS в 1959 г. [7, с. 215]. Эта Библия в настоящее время пользуется популярностью [3, с. 17].

Примеры текстов будут использоваться для иллюстрации различных методов письма в хронологии переводов Библии, как показано в следующих примерах:

1848 г.

KUA ti ga lesosikati Ujesu wa dabula emasimini gesabata; abafundi bake be be lambile, ba qala uku zi ka izikuebu noku hla. Abafarisa be ku bonile, ba tyo ku ye ukuti, Beka, abafundi bako ba ya ku enza o ku nga vunyelui uku enzua gesabata. Kodua yena wa tyo ku bo ukuti, A ni fundanga o ku enziweyo g'Udavida e lambile na bo a ba be na ye na?

1865 г.

NGA lesosikati uJesu wa dabula emasimini ngesabata ; abafundi b a k e ba lamba, ba qala ukuka izikwebu, ba zi dhla. AbaFarisi be bona, ba ti kuye, Bheka, abafundi bako ba yenza okungafanele ukwenziwa ngesabata. Wa ti kubo, A ni fundanga ini okwenziwa uDavida msukwana e lambile, yena nabo aba be naye?

1883 г.

Ngaleso 'sikati uYesu wadabula emasimini ngosuku lwesabata; kepa abafundi bake, be lambile nje, ba qala ukuka izikwebu, ba zi hle. Lapa aba Farise ba beka ba ti kuye: beka abafundi bako benza okungafaneli ukwenziwa ngosuku lwesabata. Kepa yena wa ti kubo: A ni ke ni funde na loku a kwenzileyo uDavida, msukwana elambayo, kanye nabo aba be naye yini na?

1959 г.

Ngaleso 'sikati uJesu wadabula emasimini ngesabata; abafundi bake babelambile, baqala ukuka izikwebu, badhla. AbaFarisi kambe bebona loko, bati kuye: abafundi bako benza okungavunyelwe ukuba kwenziwe ngesabata. Watike kubo: Anikufundanga yini, akwenzayo uDavid msukwana elambile, yena nababe naye?

1986 г.

Nga leyo nkati uJesu wa dabula, emasimini ngesabata; abafundi bake ba be lambile, ba qala ukuka izikwebu ba dhla. Kepa bat'ukubona loku abaFarisi, ba ti kuye, A u bheke, abafundi bako b'enza oku nga vumekile ukwenziwa

ngesabata. Wa ti ke kubo, A ni fundanga yini okw'enziwa uDavida msukwana e lambile, yena naba be naye;

Мф. 12:1–8 В то время проходил Иисус в субботу засеянными полями; ученики же Его взалкали и начали срывать колосья и есть. Фарисеи, увидев это, сказали Ему: вот, ученики Твои делают, чего не должно делать в субботу. Он же сказал им: разве вы не читали, что сделал Давид, когда взалкал сам и бывшие с ним?

Рассматривая анализ на уровне микротекста относительно изменения на звуковом, графическом, синтаксическом, лексическом и стилистическом уровнях, можно выделить следующее:

- подбор слов (лексика, семантическое поле, терминология и т.д.);
- доминирующие грамматические модели и формальные литературные структуры (метр, рифма и др.);
- формы представления речи (например, прямая, косвенная речь);
- метафоры и фигуры речи;
- условия обращения, имена;
- модальность (пассивный/активный залог, двусмысленность и т.п.);
- языковое разнообразие (социолект, архаичный/популярный, неформальная/официальная, жаргон и др.);
- вводные слова (лексическая связность, ссылка, замена, союз, многоточие);
- согласованность;
- структура текста (например, структура повествования, макет и т. д.);
- аспекты культуры;
- способы перевода (например, замена, повторение, удаление, добавление, компенсации и др.).

Письменный вариант самых ранних переводов Библии, то есть в 1848, 1865, 1883 г. и, в некоторой степени, в 1959 г., можно рассматривать как представление самых ранних стадий письменности зулусов. Наблюдая за лингвистическими моделями, встречающимися в этих переводах, их можно рассматривать как кирпичики фундамента в развитии письменного зулу. Эти переводы появились в то время, когда большинство носителей зулусского языка все еще находились на стадии, когда они не умели ни читать, ни писать. Они по-прежнему не могли принимать решения или давать указания относительно того, как их язык должен быть записан наиболее подходящим образом. Но по мере того, как все больше носителей родного языка получали образование под руководством миссионеров и принимали участие в переводе Библии, а также в других областях, связанных с этим языком, последующие переводы улучшались с их помощью и руководством.

На этом этапе не существовало ни книг по грамматике, ни словарей, на которых эти переводчики могли бы

основывать свою работу. Более того, они принадлежали к разным языковым группам, чем люди, для которых они должны были переводить Библию. Их языки происхождения сильно отличались по морфологическому составу от зулусских. Американские миссионеры прибыли из Соединенных Штатов, епископ Коленсо приехал из Великобритании, норвежские миссионеры прибыли из Норвегии, а миссионеры Германсбурга из Германии. Языки миссионеров описываются в лингвистических кругах как изолирующие языки. В изолирующих языках слова обычно состоят только из одной морфемы. В таких языках мало аффиксов, выражающих разные грамматические функции. С другой стороны, слова в зулусском языке, который описывается как агглютинирующий язык, состоят из нескольких морфем, которые при объединении придают слову значение. Слова в агглютинативных языках легко делятся на составные части; обычно корень и аффиксы. В таких языках корень четко идентифицируется и обычно представляет одну грамматическую категорию или значение [5, с. 380–381].

Благодаря различным изменениям в фонологии, орфографии, морфологии, лексике и способе транслитерации греческих и еврейских слов на зулусский язык можно подчеркнуть, что последующие переводы на самом деле были сделаны с намерением улучшить грамматические правила зулусского языка. Самые ранние, а также самые поздние переводчики зулусской Библии решали как лингвистические, так и культурные проблемы, разрабатывали терминологию, столкнувшись с отсутствием эквивалентного слова в целевом языке, они использовали как внутренние, так и внешние стратегии словообразования для решения проблем неэквивалентности. Многие новые термины греческого и еврейского происхождения вошли в лексикон зулусского языка благодаря переводу Библии на зулусский язык.

Согласно теории полисистем, между различными слоями полисистемы существует постоянное движение, из-за чего положение переводной литературы не является фиксированным. Переводная литература может занимать первичное или второстепенное положение в полисистеме. На этом фоне можно было бы провести исследование на зулусском, а также на других языках Южной Африки, включая африкаанс, для изучения позиций, которые различные переводные тексты занимают в полисистеме этих языков.

Перевод Библии на зулу выделяется в истории миссионерского проекта XIX в. века по распространению христианской религии в Южной Африке. Полная Библия на зулу (перевод 1986 г. – стандартная орфография) со списком слов, указателем имен, сносками и перекрестными ссылками представляет собой функционально эквивалентный перевод, передающий смысл и стиль оригинальных текстов [2, с. 199].

Перевод Библии 1848, 1865 гг. на зулу можно рассматривать как революционное достижение, т.к. перевод — это не просто нейтральное действие, случай или продукт, а сложная деятельность, в ходе которой переводчик передает культурные и идеологические сообщения, а также создает историческое наследие. Можно выделить отдельно также тот факт, что перевод Библии часто

работает как фактор для развития и сохранения языка, т.к. это влечет за собой повышение престижа родного языка и интереса как со стороны его носителей, так и со стороны властей, что может помочь для развития и сохранения языка, особенно если он не имеет государственный статус на тот момент. Сегодня зулу является одним из 11 официальных языков в Южной Африке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурова Ю.И. Перевод: воссоздание внутренней смысловой программы и единого смысла текста как основа моделирования процесса перевода. — СПб.: Реноме, 2010. — 239 с.
2. Хаматова Ю.И. История перевода Библии на венда (тшивенда) в Южной Африке // Актуальные научные исследования: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». — 2022. — С. 198 – 200.
3. Hermanson E.A. A brief overview of Bible translation in South Africa, in J.A. Naudé & C.H.J. van der Merwe (Ed). — South Africa: University of Free State, 2002. — Pp. 6 – 25.
4. Ntuli D.B., Swanepoel C. F. Southern African literature in African languages: a concise historical perspective. — Pretoria: Acacia. — 1993. — 165 p.
5. O'Grady W., Dobrovolsky M., Katamba F. Contemporary Linguistics: an Introduction. — London: Longman. — 1987. — 755 p.
6. Orlinsky H.M., Bratcher R.G. A history of Bible translation and the North American contribution. — Atlanta: Scholars Press. 1991. — 359 p.
7. Smit A.P. God made it grow — History of the Bible Society Movement in Southern Africa 1820-1970. — Cape Town: Bible Society of South Africa. 1970. — Pp. 210-215.
8. Wilkes A. 2000. The history and development of Zulu as a literary medium // Journal for Language Teaching. — 2000. — Volume 34 (4). — Pp. 402-415.

© Хаматова Юлия Ивановна (gurovayulia@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская таможенная академия

Наши авторы

Our authors

Abdalina L. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Voronezh State University

Algina O. – PhD, Snr. Lecturer, Saint Petersburg State University

Anisina Yu. – PhD in Education, senior lecturer, Moscow State University of Civil Engineering (National Research University)

Belosludtseva M. – graduate student, Udmurt State University, Izhevsk

Budkina Yu. – Postgraduate student, Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences (Moscow)

Cao Dan – Postgraduate student, Moscow State Regional University

Chelnokova T. – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University» of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation

Chizhova J. – Postgraduate, State Autonomous Educational Institution of Higher Education of the City of Moscow "Moscow City Pedagogical University"

Derevleva E. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, GAOU IN MSPU

Dorofeev F. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Dvorkovaya M. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Moscow Regional State University

Efendiyev I. – Doctor of Philology, Professor, Dagestan state Medical University (Makhachkala)

Elizarov A. – Senior Lecturer, Moscow State Linguistic University

Fan-Yung G. – PhD of Historical Sciences, Associate Professor, Kazan Innovative University

Feofilaktov N. – docent, Udmurt State University, Izhevsk

Frolova O. – Candidate of Pedagogical Sciences, teacher, Voronezh secondary school No. 54

Glashev A. – PhD graduate, Moscow State University named after M.V. Lomonosov

Grekhovodov V. – postgraduate student, Belgorod State National Research University

Gul N. – PhD, assoc. prof., St. Petersburg State University of Economics

Ibragimov R. – Kazan (Volga) federal university; Institute of the Tatar encyclopedia and regional studies Academies of Sciences of Tatarstan (Kazan)

Ivanov V. – PhD, National Research University "MPEI"

Kaitov A. – candidate of sociological sciences, Docent, Moscow City Pedagogical University

Kalugin Yu. – Candidate of Sciences in Pedagogy, Docent, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «South Ural State University (national research university)»

Khamatova Yu. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, State State Educational Institution of Higher Education "Russian Customs Academy"

Khusainova E. – Candidate of Law, Associate Professor, North Caucasus Federal University

Kolesnik E. – Senior Lecturer Crimean Law Institution (branch) of the University of the Prosecutor Office of the Russian Federation (Simferopol)

Kong Weikan – graduate student, Ural Federal University

Kubacheva K. – PhD, Assoc. Prof., North-Western State I.I. Mechnikov Medical University

Kulieva N. – Candidate of Philology, National Research Nuclear University MEPhI (Moscow)

Kurenkova E. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Moscow Regional State University

Larionov A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Moscow Regional State University

Leont'ev M. – graduate student, GAOU IN MSPU

Lu Ziyi – Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University (Moscow); Senior Lecturer, Heilongjiang University (Harbin)

Mayakova E. – Ph.D (Pedagogical Sciences), Associate Professor, Moscow City University, Moscow

Medvedeva O. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University"

Mikhailova E. – candidate of pedagogical Sciences, Professor, GAOU IN MSPU

Mironova A. – senior lecturer, Moscow City University

Moiseev A. – Candidate of Military Sciences, Associate Professor, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov

Moiseeva T. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Syzran Branch of Samara State University of Economics

Nabiruhina A. – PhD, Assoc. Prof., St. Petersburg State University of Economics

Nikolaev D. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Ovezova U. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor RUDN University

Pham Thi Ni Na – postgraduate student, Pushkin State Institute of the Russian Language.

Prokhorov A. – Candidate of Sciences in Technology, Docent, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «South Ural State University (national research university)»

Pushkarev A. – docent, Udmurt State University, Izhevsk

Rykova E. – Assistant, Moscow City University

Ryzhkova-Dudonova T. – Candidate of Cultural Sciences, Professor, Moscow State Pedagogical University

Samatova Ch. – Kazan (Volga) federal university;

Shakhova M. – Candidate of Philology, Assistant professor, Dagestan state Medical University (Makhachkala)

Shubkin M. – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University" of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

Suslova O. – Senior teacher, Saint-Petersburg State University of Economics

Timoshenko V. – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University" of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation

Trubcheninova A. – Ph.D. (Philology), Associate Professor, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Tumanova E. – PhD in Philology, Associate Professor, Moscow Metropolitan Governance Yury Luzhkov University

Tuzhilkova O. – Moscow City University, Moscow

Varnavskaya O. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, North Caucasus Federal University

Vendina O. – Candidate of Pedagogical Sciences, North Caucasus Federal University

Wagner M.-N. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, RUDN University

Yeliseeva Yu. – Candidate of Philological Sciences, North Caucasus Federal University

Yu Gang – Postgraduate student, Moscow State Regional University

Zudaeva V. – Senior Lecturer, East-Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Irkutsk

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).