ISSN 2223–2982

СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 7 2019 (ИЮЛЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
А.В. Романов

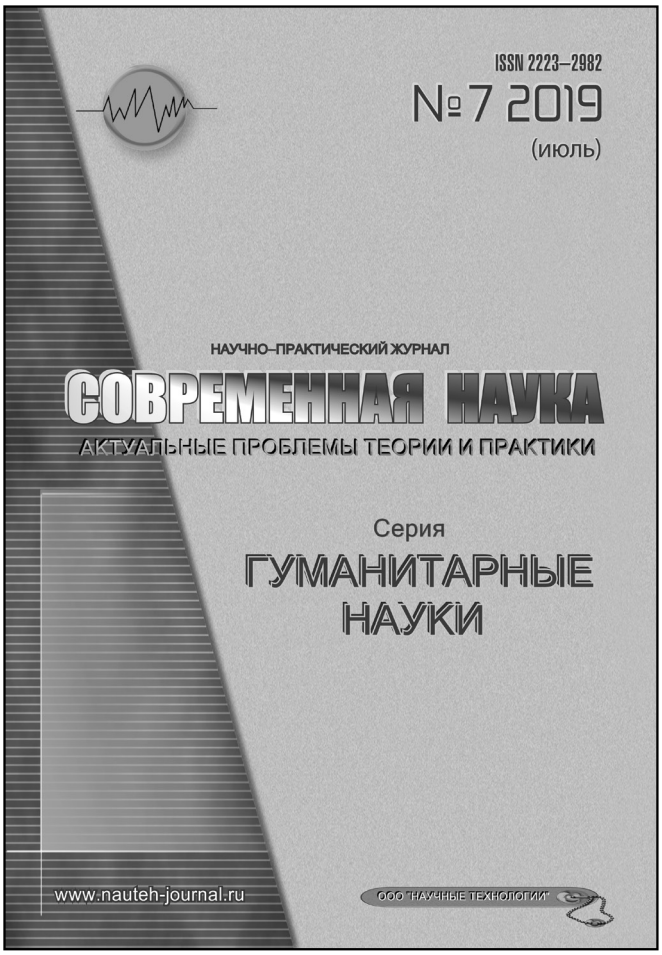
Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015

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

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Издатель:
Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

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

Серия: Гуманитарные науки № 7 (июль 2019 г)

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

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

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

Подписано в печать 20.07.2019 г. Формат 84х108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982
9 7 7 2 2 2 3 2 9 8 2 3 6

© Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики». Серия «Гуманитарные науки».

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), г.н.с.

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

Петрусинский 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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS

История

Боярчук А. В. — Этапы наступательных операций в окрестностях города Белева в Великой Отечественной Войне

Boiarchuk A. — Stages of attractional operations in the vicinities of the city of Belev in the Great Patriotic War 6

Бутовский А. Ю. — Образование Советской Социалистической Республики Таврида в контексте взаимоотношений Крыма с Германией и самопровозглашенной «Украиной»

Butovsky A. — The formation of the Taurida Soviet Socialist Republic in the context of interconnection of the Crimea with Germany and the self-proclaimed "Ukraniain Republics" 11

Дружинина И. А., Петрова Н. Н., Сидоренко Л. П. — Культура как духовность в русской философской мысли XX века

Druzhinina I., Petrova N., Sidorenko L. — Culture as spirutality in Russian philosophical thought of the twentieth century 16

Дудкин А. И. — Трансформация досуга городского населения Тобольской губернии в конце XIX – начале XX вв

Dudkin A. — Transformation of leisure of the urban population of the Tobolsk province at the end of the XIX – the beginning of the XX century 20

Никифоров Ю. С., Таточенко В. В. — К вопросу о проблемах кадровой работы в региональных центрах РСФСР в 1960-е гг. по материалам Ярославской области

Nikiforov Yu., Tatochenko V. — To the question of the problems of personnel work in the regional centers of the RSFSR in the 1960s. on materials of the Yaroslavl region. 25

Папина О. В. — Развитие системы охраны материнства и детства в послевоенный период в Хакасии

Papina O. — Development of the maternity and child care system in the post-war period in the republic of Khakassia 29

Педагогика

Апарина Ю. И., Межина А. В. — Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроке иностранного языка в начальной школе

Aparina I., Mezhina A. — Foreign language pattern communication as a means of teaching to spontaneous verbal reaction at the lesson of foreign language in a primary school. 33

Березина Т. И., Каменева О. Л., Федорова Е. Н., Москаленко М. С. — О возрастных особенностях духовно-нравственного становления ребенка в православной семье

Berezina T., Kameneva O., Fedorova E., Moskalenko M. — Age peculiarities of spiritual and moral formation of a child in an Orthodox family. 38

Джальчинова Т. Б., Манджиева А. О., Мимишев А. А. — Формирование профессиональных компетенций у студентов строительных направлений на примере изучения инженерных дисциплин

Dzhalchinova T., Mandzhieva A., Mamishev A. — Formation of professional competences at students of the construction areas on the example of studying engineering disciplines 43

Елесина Ю. К. — Проектирование компетентностной модели интеграции педагогических технологий как условие развития в обучении слушателей МЧС России в условиях дополнительного профессионального образования

Elesina Yu. — Design of competence model of integration of pedagogical technologies as a condition of development in training of listeners of EMERCOM of Russia in the conditions of additional professional education. 46

Ермолаева Н. А. — Педагогическое усовершенствование процесса непрерывного образования в сфере безопасности дорожного движения

Ermolaeva N. — Pedagogical improvement of continuous education process in traffic safety 52

Жданович Д. О. — Реализация личностно-ориентированного подхода в деятельности студенческого спортивного клуба

Zhdanovich D. — Realization of a personalistic-oriented approach in the activities of a student sports club, ... 58

Коротун В. Л. — Использование иноязычных интернет-ресурсов при изучении общетехнических дисциплин для формирования профессиональных компетенций студентов

Korotun V. — The use of foreign language Internet resources in the study of General engineering subjects for the formation of students ' professional knowledge 61

Максудова Ш. А. — Развитие дополнительного художественного образования детей на традициях декоративно-прикладного искусства в учреждениях дополнительного образования

Maksudova S. — The development of additional art education of children in the traditions of arts and crafts in institutions of additional education 64

Ставрук М. А. — К вопросу о повышение публикационной активности профессорско-преподавательского состава института гуманитарного образования и спорта БУ ВО «Сургутский государственный университет»

Stavruk M. — To the question of publication activity improvement for the professor-teaching staff at the institute of Humanity and Sports, Surgut State University 68

Стельник Е. В. — Открытая информационная среда как возможность для современного туристского образования

Stelnik E. — An open information environment as an opportunity for modern tourist education. 74

Титова С. С., Фигловская О. А. — Ретрансляция материала шедевров мировой музыкальной классики в образцах медиа-контента (видео-реклама, кинофильмы, мультипликационные фильмы): педагогический аспект

Titova S., Figlovskaya O. — Retranslation of the material of world musical classic matterials in media content samples (video advertisements, films, multiplication films): pedagogical aspect. 80

Устова М. А., Лоова Э. С. — Подражание и осознанное действие при обучении иностранным языкам

Ustova M., Lova E. — Imitation and conscious action in teaching foreign languages 90

Чернышов П. С. — Методический обмен опытом на примере портала «Информио»

Chernyshov P. — Methodical experience exchange on the example of the portal «Informio» 96

Чжан Хуай Сян — Образовательные возможности детей неблагополучных семей в рамках образовательной реформы Китая

Zhang Huai Xiang — Educational opportunities of children of unfavorable families within the framework of the educational reform of China 99

Филология

Брадецкая И. Г., Соловьева Н. Ю. — Семантика языковых средств, выражающих агрессию в юридической сфере

Bradetskaya I., Soloveva N. — The semantics of the language means expressing aggression in the legal field. 102

Ваганов А. В. — Взаимодействие градационных и компаративных отношений в языке повести Ф. М. Достоевского «Записки из подполья»

Vaganov A. — The interaction of gradation and comparative relations in the language of F. M. Dostoyevsky's novel «Notes from underground». 106

Ван Цзянин — Текстообразующие возможности концептуальной метафоры в газетных текстах

Wang Jianing — Text-forming conceptual metaphors in newspaper texts 110

Владимов Н. В., Гаджиева А. А., Шериев А. Ж. — О некоторых тенденциях в области заимствования военной терминологии в грузинском языке на современном этапе развития

Vladimov N., Gadzhieva A., Sheriyev A. — Recent trends of borrowing military terminology in Georgian language 116

Гао Яньцзюнь — О пяти этапах развития русско-китайской лексикографии в Китае

Gao Yanjun — About five stages of development of Russian-Chinese lexicography in China 120

Гудкова Е. Н. — Семантика глаголов деструкции в типологической перспективе на материале языка хинди
Gudkova E. — Semantics of destruction verbs in Hindi.... 124

Какваева С. Б. — Классно-числовое согласование в лакском языке
Kakvaeva S. — Class-number agreement in Lak language 128

Коломейцев Е. А. — Особенности репрезентации субъективного значения слова в сознании билингвов
Kolomeitsev E. — Features of the representation of the subjective value of the word in the consciousness of bilingues..... 132

Корниенко Е. Р. — Педагогические концепты в преломлении художественного дискурса
Kornienko E. — Pedagogical concepts in relation to the art discourse..... 136

Лукинова М. Ю., Мартынюк Е. Б. — Потенциал идеализированного образа переводческой деятельности
Lukinova M., Martynyuk E. — The potential of the idealized image of translation..... 140

Макаренко Н. Н., Науменко Н. Е. — О проблеме выделения опорных сигналов при интерпретации текста (на материале полемических статей французской прессы)
Makarenko N., Naumenko N. — On identifying reference signals while interpreting texts (based on polemical articles from the French press) 145

Масютина Н. М., Рогожина Л. А., Яновская Г. С. — Некоторые аспекты взаимодействия и перевода на русский язык общенаучной и терминологической лексики в английском научно-техническом тексте
Masyutina N., Rogozhina L., Yanovskaya G. — Some aspects of interaction and translation into Russian of general scientific and terminological vocabulary in the English scientific and technical text 151

Пономарева В. С., Курбанов И. А. — Антропоморфные и артефактные метафоры при создании образа Крыма в СМИ
Ponomareva V., Kurbanov I. — Anthropomorphic and artifict metaphors in creating the Crimea's image in the media..... 154

Святославский А. В. — Коммуникативно-лингвистические аспекты экскурсионной речи
Svyatoslavsky A. — Discourse and communication: important aspects of guide's speech in tourism 159

Скрипак И. А., Айназарова С. Н., Ткаченко А. Е. — Категория будущего времени в современном английском языке
Skripak I., Aynazarova S., Tkachenko A. — Future Tense in modern English language..... 164

Соколов К. С. — Закон и любовь в поэзии Уистена Хью Одена 1939 года
Sokolov K. — Law and love in W. H. Auden's poems of 1939 169

Червоный А. М., Павленко А. Е. — Интеррогатив в познавательной деятельности и в речи семантического субъекта (на материале русского, французского, английского и немецкого языков)
Chervony A., Pavlenko A. — Interrogatives in cognitive activities and in speech of the semantic subject (evidence from Russian, French, English and German) 172

Шуаипова А. А. — Вербализация понятия красоты в немецком языковом сознании
Shuaipova A. — Verbalization of the concept of beauty in German language consciousness..... 182

Щербак Т. И. — Механизмы языковой компрессии в новостных публикациях в Твиттере
Shcherbak T. — Language compression mechanisms in news reports on Twitter..... 188

Щитова Н. Г., Анохина Е. С. — Лингвостилистические особенности англоязычных медиатекстов группы features
Shchitova N., Anokhina E. — Linguo-stylistic peculiarities of English media texts of the features group..... 192

Информация

Наши авторы. Our Authors..... 197

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 200

ЭТАПЫ НАСТУПАТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ В ОКРЕСТНОСТЯХ ГОРОДА БЕЛЕВА В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

Боярчук Анна Владимировна
К.и.н., преподаватель, Московское высшее общевойсковое командное училище
istra1985@mail.ru

Аннотация. Итоги и уроки Великой Отечественной Войны стали предметом не только научных дискуссий, но и политических спекуляций. В то же время защита исторической памяти становится делом государственной важности, важнейшим условием обеспечения как национальной безопасности Российской Федерации, так и геополитической стабильности в современных условиях. В этой связи особую актуальность приобретают объективные научные исследования, посвященные дискуссионным проблемам истории Великой Отечественной войны. Одной из них является исследование этапов наступательных операций в окрестностях города Белева в Великой Отечественной войне.

Ключевые слова: великая отечественная война, 1941 год, наступательные операции, город Белев, группа армий Центр, оборона Москвы.

STAGES OF ATTRACTIONAL OPERATIONS IN THE VICINITIES OF THE CITY OF BELEV IN THE GREAT PATRIOTIC WAR

A. Boiarchuk

Summary. The results and lessons of the Great Patriotic War became the subject of not only scientific discussions, but also political speculations. At the same time, the protection of historical memory becomes a matter of national importance, the most important condition for ensuring both the national security of the Russian Federation and geopolitical stability in modern conditions. In this connection, objective scientific studies on debatable problems of the history of the Great Patriotic War are becoming especially topical. One of them is the study of the stages of offensive operations in the vicinity of the city of Belev in the Great Patriotic War.

Keywords: the Great Patriotic War, 1941, offensive operations, the city of Belev, the Army Group Center, the defense of Moscow..

22 июня 1941 г. вооруженные силы нацистской Германии и ее сателлитов (181 дивизия и 29 бригад) вторглись на территорию СССР и нарушили его государственную границу от Баренцева до Черного моря. Началась Великая Отечественная война, ставшая самым крупным в мире вооруженным столкновением с ударными силами фашизма, тяжелейшим испытанием, которое пришлось пережить всем народам Советского Союза в XX столетии.

«Наше дело правое. Враг будет разбит. Победа будет за нами», — такими словами завершил обращение к гражданам страны заместитель председателя СНК СССР В. М. Молотов. Оно было передано по радио в 12 часов дня 22 июня 1941 года. Президиум Верховного Совета СССР в тот же день издал Указы «Об объявлении в отдельных местностях СССР военного положения» и «О мобилизации военнообязанных, родившихся в 1905–1918 гг.» [5].

22 июня 1941 г. Народный комиссар обороны СССР Маршал Советского Союза С. К. Тимошенко в телеграмме, направленной руководителям областных органов власти, сообщил, что «первым днем мобилизации считать 23 июня 1941 г.». С получением этой правительственной директивы началась работа по мобилизационному оповещению населения Тульской области. В сельские советы были направлены уполномоченные, доставившие мобилизационные предписания. Помимо оповещения военнообязанных, оперативно проводилось оборудование сборных пунктов при всех райвоенкоматах области.

В течение 22–23 июня 1941 г. на митингах, проведенных в Туле, и в других населенных пунктах области, их жители заявляли о готовности к решительной борьбе с фашистскими захватчиками. Так, на состоявшемся 22 июня 1941 г. митинге сотрудники Тульского государственного педагогического института приняли резолюцию, в которой указывалось: «.Мы еще сильнее сплотимся вокруг ВКП(б), и если потребуется, как один, с оружием в руках, встанем на защиту нашей Родины».

С первых часов войны в Тульской области осуществлялись мероприятия по мобилизации людских ресурсов для нужд фронта, по перестройке предприятий промышленности и транспорта на военные рельсы. Необходимо отметить, что к началу 1941 г. население Тульской области составляло 3117,5 тысяч человек.

Призыв «Все для фронта! Все для победы!» был воспринят молодежью СССР с чувством ответственности

за судьбу Родины. В опубликованном 23 июня 1941 г. постановлении ЦК ВЛКСМ, указывалось, что «в связи с вероломным, разбойничьим нападением германских фашистов на нашу страну. ЦК ВЛКСМ требует от всех комсомольских организаций удесятеренной бдительности, сплоченности, дисциплины, организованности. ЦК ВЛКСМ требует, чтобы каждый комсомолец на своем посту работал так, как достойно для советского патриота, помогал бы обеспечить нашу Красную Армию, Военно-Морской флот всем необходимым для победы над врагом. ЦК ВЛКСМ требует, чтобы каждый комсомолец был готов с оружием в руках биться против напавшего, зазнавшегося врага, за Родину, за ее честь и свободу…» [8].

Во исполнение задач, определенных ЦК ВЛКСМ, 26 июня 1941 г. бюро Тульского обкома ВЛКСМ приняло постановление «Об обязательной военной подготовке комсомольцев области». В нем указывалось: «Обком ВЛКСМ требует, чтобы каждый комсомолец был готов с оружием в руках биться против нападающего, зазнавшегося врага, за Родину, за честь и свободу. Каждая комсомольская организация должна иметь своих стрелков, парашютистов, пулеметчиков, автоводителей, шоферов, санитаров, радистов, пожарников, бойцов ПВО». Постановление обязывало райкомы комсомола и первичные организации начать массовое обучение комсомольцев не призванных в армию, в учебных подразделениях ОСОАВИАХИМа, приступить к организации санитарных постов на предприятиях, вокзалах, в бомбоубежищах. С 12 июля 1941 г. был организован новый набор юношей в возрасте 18–24 лет для зачисления в аэроклуб, создавались подразделения противопожарной безопасности и бригады содействия милиции.

3 июля 1941 г., в обращении к гражданам СССР председатель Государственного Комитета Обороны И. В. Сталин подчеркнул, что «Дело идет о жизни и смерти народов СССР, о том — быть народам Советского Союза свободными или впасть в порабощение. Нужно, чтобы советские люди поняли это и перестали быть беззаботными, чтобы они мобилизовали себя и перестроили всю свою работу на военный лад, не знающий пощады врагу».

На протяжении лета — осени 1941 г. важнейшим военно-организационным мероприятием была мобилизация граждан в ряды Красной Армии. В Тульской области она проводилась достаточно организованно. Только 23 июня 1941 г. в райвоенкоматы Тулы поступило более 100 заявлений от молодежи о посылке добровольцами на фронт.

Движение молодежи за добровольное вступление в Действующую армию повсеместно носило массовый характер. У дверей военных комиссариатов Тульской области выстраивались очереди из добровольцев, желавших пополнить ряды Красной Армии. Архивные фонды хранят тысячи заявлений от молодых тульчан. На фронт уходили даже целыми семьями [6].

16 сентября 1941 г. командующий группой армий «Центр» фельдмаршал Ф. фон Бок издал директиву № 1300 о непосредственной подготовке операции по захвату Москвы, получившей название «Тайфун». Замысел операции: нанесение трех мощных ударов из районов Духовщины, Рославля и Шостки в восточном и северо-восточном направлениях с целью прорыва обороны советских войск, а затем окружения и уничтожения их в районах Вязьмы и Брянска и продвижения по направлению к Москве.

Немецкие войска двумя мощными ударами (один из района Рославля (2-я армия) на Жиздру, другой из района Глухова (2-я танковая группа) через Орел, Болхов, Жиздру) замкнули вокруг Брянска в кольцо почти все войска Брянского фронта, кроме оперативной группы генерал-майора А. Н. Ермакова. В окружение попали советские войска и в районе Вязьмы. Некоторые отечественные историки утверждают, что после боев под Брянском Брянский фронт как оперативно-стратегическое соединение фактически перестал существовать. Однако с этим не согласен исследователь А. А. Гавренков.

По его мнению, если бы фронт перестал существовать в этом качестве, то был бы расформирован 23–25 октября. Упорное сопротивление войск Брянского фронта, подошедших резервов, заставило генерал-полковника Гудериана бросить в прорыв на Тулу два из трех находившихся в его распоряжении механизированных корпуса.

Сил, оставшихся для создания внутреннего фронта окружения, было недостаточно для надежного закрытия «котлов», куда попали 3 и 13-я советские армии. К 25 октября части Брянского фронта сумели выйти из окружения, хотя понесли огромные потери. Эти части совместно с резервами сумели остановить немецкие войска на подступах к Туле.

Однако в вышедшей из окружения 50-й армии осталось не 8 стрелковых и кавалерийских дивизий и танковая бригада, как писал в своих мемуарах начальник штаба Брянского фронта Л. М. Сандалов, а несравненно меньше: из 63919 человек личного состава (после неудачной Рославльской наступательной операции) в район Белева из «котла» вышли около 10815 человек. 50-я армия как оперативно-тактическое соединение РККА оказалось неспособным к выполнению реальных боевых задач [4].

После взятия немцами Орла дорога на Тулу была открыта. В случае прорыва противника к Туле открывался путь к Москве. Поэтому Военный совет Московского военного округа 2 октября 1941 г. принял решение о строительстве Тульского оборонительного обвода, а 4 октября приказом командующего МВО генерал-лейтенанта П. А. Артемьева, находившегося в это время в Туле, был создан Тульский боевой участок 5 во главе с генерал-майором А. И. Кудряшовым. Полки и отдельные отряды выдвинулись на прикрытие важных операционных направлений — Белева, Мценска, Ефремова.

В соответствии с решением Ставки в районе Мценска спешно развертывалась группа войск (6-я гвардейская стрелковая дивизия, 4-я и 11-я танковые бригады, части 5-го воздушно-десантного корпуса, 36-й мотоциклетный полк, 34-й пограничный полк, 400 бойцов НКВД, курсанты Тульского оружейнотехнического училища). Эта группа была объединена в 1-й гвардейский стрелковый корпус под командованием генерал-майора Д. Д. Лелюшенко. 9 октября на базе корпуса была создана 26-я армия генерал-майора танковых войск А. В. Куркина.

Бои под Орлом, а затем и Мценском, закончившиеся неудачей для советских войск, героическое сопротивление противнику отступающих войск Брянского фронта ослабили дальнейший удар 2-й танковой армии, нацеленный на Тулу. Гудериан впоследствии отмечал: «Впервые проявилось в резкой форме превосходство русских танков Т-34… Намеченное быстрое наступление на Тулу пришлось пока отложить» [3].

В первой половине октября по приказу Ставки Верховного главнокомандования для обороны Тульского района прибыла 238-я стрелковая дивизия полковника Г. П. Короткова, который 13 октября организовал и возглавил штаб обороны. Комиссаром стал В. Г. Жаворонков. В Туле были созданы 4 оборонительных района. Однако дивизия по приказу Ставки была выведена в район Алексина, и начатые в Туле работы по возведению линий обороны прекратились.

Тогда же был создан Белевский боевой участок во главе с полковником Н. Е. Аргуновым. 15 октября войска этого участка были переданы 26-й армии под командование М. А. Рейтера. 22 октября по указанию Государственного Комитета Обороны создается Тульский городской комитет обороны во главе с первым секретарем обкома ВКП(б) В. Г. Жаворонковым, председателем облисполкома Н. И. Чмутовым, начальником областного управления НКВД В. Н. Суходольским и комендантом города полковником А. К. Мельниковым. 23 октября городской комитет обороны принял постановление «О формировании Тульского рабочего полка» численностью 1500 человек. Полк состоял из бойцов истребительных батальонов, пополненных рабочими и служащими, нередко впервые взявшими в руки оружие. Командиром был назначен капитан госбезопасности А. П. Горшков. Комиссаром полка вскоре стал начальник треста «Черепетьуголь» Г. А. Агеев.

Полк разместился в здании Механического института. 27 октября он занял боевые позиции. 26 октября постановлением городского комитета обороны в Туле и окрестностях было введено осадное положение. На подступах к Туле создавались оборонительные сооружения. Оборона Тулы и подступов к ней возлагалась на 50-ю армию Брянского фронта. Вступившему в командование армией А. Н. Ермакову была поставлена задача: отвести армию на рубеж Богучарово — Плавск и прочно прикрыть подступы к Туле. Командарм, в отличие от своего предшественника, решил не создавать сплошной фронт обороны, а сконцентрировать силы на главных направлениях движения противника [1].

Войска созданного им Плавского боевого участка под командованием Н. И. Лашенчука на сутки задержали продвижение врага. В район Алексина был переброшен 115-й отдельный батальон 69-й бригады НКВД по охране особо важных предприятий промышленности, прикрывший отход советских войск. 24 октября штаб 50-й армии прибыл в район Медвенки в нескольких километрах от Тулы, что встретило непонимание и недовольство со стороны председателя Тульского городского комитета обороны В. Г. Жаворонкова. Нормальные деловые отношения между ним и командармом А. Н. Ермаковым в дальнейшем не сложились.

Оборонительные бои за Тулу продолжались с 24 октября, когда началось наступление немецкой боевой группы Эбербаха по шоссе Мценск — Тула 3, по 5 декабря 1941 г. В планы германского командования входил захват тульского железнодорожного узла и важных промышленных районов с городами Тулой, Сталиногорском и Каширой, с последующим окружением Москвы с юго-востока и закрытием кольца окружения на востоке. Для этого 2-я танковая армия усиливалась 53-м армейским корпусом и 43-м армейским корпусом.

К началу наступления 2-я немецкая танковая армия Гудериана насчитывала 600 танков, 1 тыс. орудий, около 80 тыс. штыков. Значительная часть этих сил была брошена на Тулу. Немцы имели, как минимум, двойное превосходство в живой силе, трехкратное — по артиллерии и автоматическому оружию, десятикратное — по танкам. Однако шоссе Орел — Тула оказалось малопригодным для движения тяжелых машин и танков.

Кроме того, при отходе советских войск были взорваны все мосты и заминированы участки местности вдоль

дороги. Как отметил В. Хаупт, бывший рядовой солдат вермахта, в дело вмешалось командование сухопутных сил и потребовало (27 октября — Ю. Р.) повернуть танковую бригаду Эбербаха на Воронеж. Понадобился протест Гудериана и длительные личные переговоры, чтобы командование сухопутных сил вермахта через два дня отменило приказ. Этот факт подтверждает и сам Гудериан [7].

Наряду с борьбой военнослужащих Красной Армии на фронтах Великой Отечественной войны, важную роль в достижении победы над врагом играли участники добровольческих военизированных формирований: истребительных батальонов, частей народного ополчения и специальных формирований Наркомата путей сообщения СССР (НКПС) [2].

Уже 24 июня 1941 г. Политбюро ЦК ВКП(б) утвердило постановления: «Об охране предприятий и учреждений и создании истребительных батальонов» и «О мероприятиях по борьбе с парашютными десантами и диверсантами противника в прифронтовой полосе», ранее принятых СНК СССР. В соответствии с этими документами Нарком внутренних дел Л. П. Берия 25 июня 1941 г. подписал приказ № 00804 «О мероприятиях по борьбе с парашютными десантами в прифронтовой полосе».

В числе регионов СССР, активно включившихся в работу по созданию истребительных батальонов и частей народного ополчения, была Тульская область, которая уже к концу лета 1941 г. стала прифронтовой. Еще 26 июня 1941 г. бюро Тульского обкома ВКП(б) и облисполком приняли совместное постановление, требующее от местных партийно-политических структур «немедленно приступить к организации истребительных батальонов во всех районах Тульской области». Исполнение данного постановления возлагалось на первых секретарей райкомов партии и начальников районных отделов НКВД. Общее руководство истребительными батальонами передавалось начальнику УНКВД по Тульской области капитану госбезопасности А. И. Поташёву [9].

Численность батальонов устанавливалась, как правило, в пределах от 100 до 200 человек. Истребительные батальоны, чаще всего, комплектовались из лиц, не подлежавших первоочередной мобилизации в Красную Армию, но ранее прошедших военную подготовку и умевших пользоваться стрелковым оружием. К функциональным обязанностям бойцов истребительных батальонов относилась охрана промышленных предприятий, железнодорожных узлов, объектов военного значения, МТС, материальных ценностей колхозов и совхозов, линий телефонной и телеграфной связи [11].

В число бойцов истребительных батальонов включались молодые рабочие и колхозники, студенты, а также допризывники — выпускники школ. Так, в музее Тульского железнодорожного узла хранится удостоверение, выданное 24 июня 1941 г. командиром Щигровского истребительного батальона — начальником РО НКВД, лейтенантом милиции А. И. Токаревым бойцу истребительного батальона 19-летнему Ю. А. Соколову. В документе отмечается, что его обладатель «действительно является бойцом истребительного батальона по борьбе с парашютными десантами и диверсантами и ему разрешается свободное хождение по гор. Щигры круглые сутки» [10].

Кроме истребительных батальонов, на промышленных предприятиях, в колхозах, учреждениях, учебных заведениях области создавались группы содействия истребительным батальонам для наблюдения о появлении парашютистов, диверсантов, разбрасывания агитационных листовок с вражеских самолетов.

Разгром группировки Гудериана, а также части сил 2-й и 4-й полевых армий противника был завершен в ходе Елецкой, Калужской, Белевско-Козельской операций. Советские войска почти полностью освободили территорию Тульской области с городами Венев, Богородицк, Узловая, Сталиногорск, Ефремов, Калуга, Белев и другими. Угроза Туле была окончательно снята. В итоге наступления Советской армии войска противника были отброшены на 130–150 км к западу. Были созданы предпосылки для развития дальнейшего наступления советских войск и разгрома группы армий «Центр».

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы истории Центрального Черноземья в годы Великой Отечественной войны: (материалы межрегион. науч. конф., Курск, 16–17 мая 2007 г.): [сборник / сост.: В. В. Коровин, А. Н. Манжосов; под ред. И. А. Анфертьева, Ю. А. Бугрова]. — М.: Ред.-издат. центр МО РФ; Курск: ЮМЭКС, 2007. — 136 с.
2. Батов П.И. В походах и боях. Изд. 4-е., испр. и доп. — М.: Изд-во ДОСААФ, 1984. — 512 с.
3. Великая Отечественная на земле Российской. Военно-историческое исследование. / Авт. кол.: Г. Ф. Кривошеев (рук.), В. М. Андроников, П. Д. Буриков, В. В. Гуркин и др. — М.: Редакционно-изд. центр Министерства обороны РФ, 2006. — 424 с.
4. Величко А.В. О влиянии бюрократии на вовлечение молодежи Курской области в сопротивление оккупантам / А. В. Величко, В. В. Коровин // Историко-психологические аспекты бюрократии: Материалы XXXVI Международной научной конференции. — СПб.: «Полторак», 2014. — С. 126–130.

5. Внутренние войска в Великой Отечественной войне в 1941–1945 гг. Док. и матер.— М.: Юридическая литература, 1975.— 725 с.
6. Гришков И. Г. Истребительные батальоны: помощь фронту // Политический диалог.— 1991.— № 10 (1088).— С. 22–26.
7. Золотухин А.Ю., Коровин В. В., Манжосов А. Н. «Эта память всей земле нужна.» (Памятники боевой славы Курской области, посвященные событиям и героям Великой Отечественной войны: Исторический путеводитель.— Курск: ООО «Интеграл Плюс», 2014.— 152 с.
8. Курская область в период Великой Отечественной войны Советского Союза. 1941–1945 гг. Сб. документов и материалов. Т. 1.— Курск: Курское кн. изд-во, 1960.— 486 с.
9. Огненные годы. Молодежь в годы Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945 годов. Сб. документов / Сост.: Ларин Г. Д., Лобанихина И. М., Силаева З. А. и др.— М.: Молодая гвардия, 1965.— 527 с.
10. Огненные годы: Документы и материалы об участии комсомола в Великой Отечественной войне / [Предисл. кандидатов ист. наук, доцентов В. Б. Калинина и В. И. Ледвицина]. 2-е изд., перераб. и доп.— М.: Молодая гвардия, 1971.— 654 с.
11. Русский архив. Великая Отечественная: Генеральный штаб в годы Великой Отечественной войны. Документы и материалы. 1941 год. Т. 23–12(1).— М.: Терра, 1997.— 328 с.

© Боярчук Анна Владимировна (istra1985@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Московское высшее общевойсковое командное училище

ОБРАЗОВАНИЕ СОВЕТСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКИ ТАВРИДА В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ КРЫМА С ГЕРМАНИЕЙ И САМОПРОВОЗГЛАШЕННОЙ «УКРАИНОЙ»

THE FORMATION OF THE TAURIDA SOVIET SOCIALIST REPUBLIC IN THE CONTEXT OF INTERCONNECTION OF THE CRIMEA WITH GERMANY AND THE SELF-PROCLAIMED "UKRANIAIN REPUBLICS"

A. Butovsky

Summary. The article is dedicated to the issues connected with the formation of the Taurida Soviet Socialist Republic in the context of relations among the Crimea, Germany and the self-proclaimed Ukrainian Republics. The author concludes that each side, which was interested in the formation of a new republic on the peninsula, pursued different political aims. The leadership of the republic wanted to preserve neutrality with approaching armed forces of Germany and Ukraine. V. Lenin wanted to use a new republic as a united front of the armed struggle in the south of Russia, but I. Stalin continued persistently to promote the interests of united Russia. He regarded the formation of the Taurida Soviet Socialist Republic primarily as a vital and significant move towards the incorporation of the Crimea into the Russian Soviet Federative Soviet Republic.

Keywords: Russia, Germany, Ukraine, the Central Rada, the Taurida Soviet Socialist Republic, the Russian Revolution, the Second Taurida Congress of Soviets, V. Lenin, J. Stalin..

Бутовский Александр Юрьевич
К.п.н., доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого
bytovskyialex@mail.ru

Аннотация. В статье подробно рассматриваются вопросы возникновения Советской Социалистической Республики Тавриды в контексте взаимоотношений Крыма с Германией и самопровозглашенной «Украиной». По мнению автора, каждая из сторон, заинтересованных в образовании на территории полуострова независимой республики, преследовала различные политические цели. Если руководство Таврической Республики хотело сохранить нейтралитет с надвигающими на них вооруженными силами Германии и «Украины», а В. И. Ленин использовать новую республику в качестве единого фронта вооруженной борьбы на Юге России, то И. В. Сталин настойчиво продолжал отстаивать государственные интересы единой России. Для него образование Советской Социалистической Республики Тавриды, в первую очередь, являлось необходимым и важным шагом для включения Крыма в состав Российской Социалистической Советской Республики.

Ключевые слова: Россия, Германия, Украина, Центральная Рада, Советская Социалистическая Республика Таврида, Русская революция, Второй Таврический съезд Советов, В. И. Ленин, И. В. Сталин.

Актуальность темы нашего исследования обусловлена тем, что, несмотря на достаточно большое количество публикаций посвященных истории русской гражданской войны в Крыму, обстоятельства образования Советской Социалистической Республики Таврида в условиях иностранной интервенции на территорию России, не находят однозначного решения среди ученых.

Чтобы объективно еще раз рассмотреть данную проблему, обратимся вначале к анализу сложной военно-политической обстановки, сложившейся на территории России к началу 1918 года. Еще в конце 1917 года на Всеукраинском съезде Советов, состоявшемся 11–12 декабря в Харькове, Украина была провозглашена Республикой Советов, власть Центральной рады была низложена, а с Советской Россией были установлены прочные государственные федеративные связи [25, с. 242–243]. В довершении принятых решений в начале 1918 года Красная Армия подошла к Киеву и после двухнедельных боев с националистами освободила город. Правда В. К. Виниченко, М. С. Грушевский и другие подобные деятели самопровозглашенной «Украины» смогли бежать из Киева [25, с. 226]. Более того, 9 (22) января 1918 года Центральная рада успела провозгласить Украину «самостоятельным, ни от кого не зависимым, свободным, суверенным государством украинского народа» (исключая Крым). При этом, одним из важнейших положений IV Универсала новому правительству УНР — Совету народных министров — предписывалось

в первоочередном порядке вести уже начатые им переговоры о мире с Центральными державами совершенно самостоятельно и довести их до конца, невзирая ни на какие препоны со стороны каких-либо других частей бывшей Российской империи, и установить мир. Справедливо считается, что провозглашение данного Универсала произошло по немецкой указке с целью давления на германо-русские переговоры в Бресте, где большевики настаивали на недопущение на них представителей Центральной Рады. Его итогом стало то, что уже 27 января (9 февраля) 1918 года Германия и Австро-Венгрия за спиной Центрального советского правительства России подписали с Центральной Радой договор, по которому последняя обязалась поставить своим союзникам 60 млн. пудов хлеба, 3 млн. пудов живого веса рогатого скота, 400 млн. штук яиц, сотни тысяч пудов сала, масла, сахара и других продуктов. Безусловно, это не прибавляло авторитета новой власти, ведь, по словам самого В. К. Виниченко, даже сами украинцы с неуважением, злобой и мстительным глумлением говорили про «Центральную Раду, про генеральных секретарей, про их политику. А что было в этом действительно тяжелым и страшным — то, что они высмеивали и все украинское: язык, песню, школу, газету, украинскую книжку … Это были не отдельные сценки, а всеобщее явление с одного края Украины до другого» [16, с. 49]. Несмотря на то, что от имени Рады подпись под этим договором поставил некий, никому не известный А. Севрук, а власть этого квазигосударственного органа, даже в лучшее время, не выходила за пределы Киева, документ позволил союзникам по странам «Оси» 5(18) февраля, начать глобальное наступление по всему русскому фронту от Балтийского моря до Чёрного, под кодовым названием «Faustsclag» (удар кулаком). В действительности это была чистой воды оккупация территории проигравшей в Первой мировой войне России Германией и Австрией, создававшими, таким образом буферную зону, со своим поверженным врагом [25, с. 226; 20, с. 182].

Германские войска двинулись к Киеву, а австрийские к Одессе. Ни остатки старой Российской Императорской армии, превратившейся в толпы неуправляемых и озлобленных, вооруженных людей, стремящихся, добраться домой, ни Революционные войска, наспех организованные для разрушения остатков Российского государства и подавления мятежей, сопротивления оказать были неспособны.

Результаты были катастрофические и принудили СНК, во главе с В. И. Лениным, подписать 3 марта сепаратный договор со странами «Оси», фактически отказавшись от ряда исконных русских территорий, за исключением Крыма. Здесь трудно не согласиться с А. С. Смирновым, что по большему счету у большевиков не оставалось выбора. Ведь и они и Центральная Рада были не только прямыми результатом Первой мировой войны, но и во многом ее подрывными прогерманскими силами внутри России, «пятой колонной» австро-германского блока. Согласны мы и с утверждением, что противоборство между Центральной Радой и большевиками невозможно понять без воздействия внешних сил: Антанты и Германии, которые, как опытные кукловоды, стремились подчинить своим интересам действия противостоявших сил [20, с. 179–180].

Но в тоже время, прикрываясь тем, что Советские Республики Юга России, не подчинялись номинально СНК в Петрограде, на Юге России германскому наступлению было организованно активное сопротивление, впрочем, без реальной помощи от большевистского правительства, ведь Советская Россия оказалась связанной Брестским миром и не могла открыто вести боевые действия на Украине [25, с. 227].

К середине марта 1918 г. все советские войска, отражавшие наступление немецких и австро-венгерских войск на Украине, были сведены в пять армий. Название «армия» являлось условным, так как эти формирования объединяли самые разнообразные по организации и численности отряды и представляли, скорее, группы войск от 1,5 до 3,5 тысячи бойцов в каждой [9, с. 764]. Однако, после взятия немцами 16 февраля (1 марта) 1918 г. Киева на Одесском направлении обстановка становилась безнадежной. Меры борьбы с наступающими австро-германскими войсками были приняты к исполнению, как советскими органами Одессы, так и моряками Черноморского флота. 8 марта комиссар Транспортной флотилии П. Т. Кондренко обратился в Центрофлот с рядом телеграмм, в которых просил оказать помощь в обороне и эвакуации Одессы. Для усиления обороны из Севастополя был направлен отряд военных кораблей во главе с линкором «Ростислав». В тот же день, 23 февраля (8 марта), в Одессе были получены телеграммы из Севастополя: «Зажгите Цареградский маяк. «Ростислав»»; «Буду у Цареградского маяка в 15 часов. Иду в Одессу с отрядом. «Дакия»». При этом общее руководство формированием отрядов, отправляемых из Севастополя в Одессу, осуществлял Главный комиссар ЧФ т. Спиро В. Б. Всего переброшено в Одессу для участия в боях с немцами около 1200 бойцов [7. Л. 5].

К 26 февраля(11 марта) Австро-Венгерские войска имея в авангарде 11-ю пехотную дивизию, подошли к Одессе. 28 февраля (13 марта) 97-й пехотный полк 30-й пехотной дивизии вышел к Одессе, после короткого боя с большевиками под ст. Раздельной. Остатки дезорганизованных войск спешно грузились на корабли в Одесском порту. 1(14) марта Одесса пала. Черноморский флот, судя по свидетельству мичмана Г. Г. Филевского, уходил, уводя с собой все, что держалось на воде в Севастополь [3, с. 111–121].

С падением Одессы Верховный главнокомандующий советскими войсками на Юге России Антонов-Овсеенко В.А. предполагал задержать австро-германские войска в районе Херсона и Николаева, удерживая Колосовский железнодорожный узел и переправы через Днепр, имея директивы от СНК удержать Крым и Донецкий бассейн «независимо от ратификации мирного договора» [19, с. 94].Через месяц, за активные попытки организации именно обороны Одесского района и Северной Таврии, датский миллионер и Почетный комиссар Черноморского флота Спиро В. Б. предстанет перед следственной комиссией ВЧК в Москве. В течение с 9 (22) марта по 23 марта (5 апреля) части XII армейского корпуса Императорской Королевской Австро-Венгерской Армии и Баварской кавалерийской дивизии Германской разгромив своими передовыми отрядами большевистские войска в Николаеве и Херсоне вошли в Северную Таврию [2, с. 126; 18, с. 58–62].

Восстановить картину боевых столкновений в Северной Таврии и Крыму в апреле 1918 года сложно по многим причинам. В треугольнике, образуемом излучиной Днепра и железной дорогой Александровск-Акимовка-Мелитополь–Таганаш, действовали войсковые части Австро-Венгерской Императорской и Королевской армии, 52-го оперативного командования (корпус Коша Р.) Германской Императорской армии, войска Крымской группы УНР и отряды «Вольного Казачества», отряд русских добровольцев полковника Дроздовского, революционные войска 1-й и 2-й Революционной армии, а вскоре и отряды Донецко-Криворожской Республики и Республики Тавриды. К сожалению, имеющиеся в нашем распоряжении германские источники ограничиваются простой констатацией фактов о продвижении германских войск, их составе и датах занятия населенных пунктов [26, s. 342–399; 27]. В то же время мемуарная литература и исторические исследования, принадлежащие офицерам украинских подразделений, пестрят путаницей в датах, противоречиями и явными фальсификациями [13; 6, с. 102–108; 15, с. 129–153]. Мемуарная и историческая литература, принадлежащая ветеранам Красной Гвардии, крайне скудна и подчас не выдерживает никакой критики, за исключением отдельных работ [5].

Войска Восточной армии Австро-Венгрии сыграли основную роль в районе Одесса-Херсон-Николаев, в Северной Таврии и Крыму вели боевую работу, обеспечивали действия германских войск и несли оккупационную службу. Подтянув свои войска к границам Крыма, Германия, конечно, не собиралась выполнять условия Брестского договора. Захват территории полуострова, несомненно, являлся одной из ее стратегических целей, и был необходим германцам, как для достижения своих собственных интересов, так и для возможной экспансии на Восток [12, с. 324]. Есть также свидетельство, что Турция хотела спасти Крым от нашествия германцев, сохранить его для себя «под флагом татарской самостоятельности» [4. Л. 8], однако сил для этого у нее, явно не хватило [12, с. 324]. Кроме того, Донецкий бассейн, куда отступило большинство красных войск, представлял собой богатый источник сырья для истощенной войной Германской Империи. Поэтому вскоре германским командованием, было принято решение об оккупации всей территории Новороссии.

Для достижения этой цели Группа армий «Днепр» под командованием Эйхгорна (Dnjeper Heeresgruppe Eichhorn) выделила корпус ген. от инфантерии Роберта Коша (Korps Kosch или Generalkommando 52). В корпус включили 15-ю ландверную дивизию (15 Landwehr-Division), которая, взяв Екатеринослав 20 марта (2 апреля), присоединилась к корпусу южнее Александровска 31 марта (13) апреля. В Екатеринославе генерал от инфантерии Кош Роберт, встретился, согласно документам обнаруженным профессором В. Сергийчуком, с безымянными представителями крымских татар, которые заявили «про готовність прилучитися до української держави, коли запевняться їм національно-культурні права» [17, с. 82–83]. Это уникальное свидетельство подтверждает смелые предположения, касающиеся тщательной подготовки апрельского восстания против большевиков, организация которого, явно не являлась исключительно татарской. При всем желании одни татарские организации поднять восстания в городах Крыма не могли чисто технически.

52-й германский корпус значительно был усилен 27-м и 29-м Баварскими резервными егерскими полками, 27-м батальоном полевых егерей (австрийцы) и прибывшей маршем из Румынии 212-й пехотной дивизией [26, s. 383]. Для занятия Крыма этих войск было чересчур много. Мало того, уже после оккупации Крыма, немцы втащили на полуостров 1-й, 7-й и 9-й резервные егерские батальоны и австрийскую бригаду. Возможно, они переоценивали боеспособность красногвардейцев и Черноморского флота. А может, и действительно собирались использовать Крым как плацдарм для похода в Индию. Корпус генерала Коша перешел Днепр под Бериславом [26, s. 383–384].

Тем не менее, одновременно с немцами определенные виды на Крым имела и так называемая «Украина». 28 марта (10 апреля) 1918 г. военный министр УНР Жуковский приказал сформировать в Харькове из частей Запорожского корпуса генерал-майора Натиева Зураба группу войск, которая должна была, двигаясь по возможности в авангарде германцев, захватить Крым и Черноморский флот на Севастопольской базе, тем самым поставить немцев перед свершившимся фактом аннексии Крыма «Украиной». Остальные части корпуса вошли в группу, которая должна была очистить от большевиков Донецкий бассейн. Однако, как отмечал проходивший именно в этот

период через Северную Таврию со своим отрядом полковник Дроздовский М.Г., «украинские офицеры больше половины враждебны украинской идее, в настоящем виде и по составу больше трети не украинцы — некуда было деваться… При тяжелых обстоятельствах бросят их ряды» [10, с. 126, 149]. Подобные сведения подтверждает другой современник описываемых событий А. Царинный: «украинское войско — это действительно миф, сочиненный для удовольствия «щирых» украинских шовинистов, так как нельзя же серьезно называть войском появившиеся впереди немцев кучки глупых людей в шапках со свесившимися на спину красными шлыками, в театральных костюмах, в каких щеголяли в исторических пьесах из жизни старой Малороссии корифеи малорусской сцены Кропивницкий или Тобилевич-Садовский, и в широких поясах, из-за которых торчали чуть ли не аршинные кривые кинжалы. Появление украинских гайдамаков — это была шутовская интермедия в тяжкой кровавой драме мировой войны и «русской» революции, но никоим образом не один из ее важных актов» [24, с. 196–197].

Разумеется, Красная Армия являлась в достаточной степени боеспособной (правда, это не относилось к деморализованным красным отрядам на территории Крыма), но все равно она была не в состоянии противостоять германо-австрийским частям. Тем более, как мы уже говорили выше, она не могла действовать против оккупантов по причине заключения Брестского мира [25, с. 227]. Считается, что именно по этой причине, местные левые с согласия Москвы быстро создали ряд полунезависимых республик, в том числе Донецко-Криворожскую Советскую республику и Таврическую Советскую республику. Так, на 2-м Таврическом съезде, находящимся под полным контролем большевиков, 19 марта 1918 года принят декрет, которым была провозглашена — в составе Симферопольского, Ялтинского, Евпаторийского, Мелитопольского, Бердянского, Перекопского и Днепровского уездов — Таврическая Республика советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. В ночь с 21 на 22 марта Таврический ЦИК подтвердил создание республики, названой теперь Социалистической Советской Республикой Тавриды. Совет народных комиссаров возглавил прибывший в Крым по направлению ЦК РКП(б) А.И. Слуцкий [12, с. 328]. Очевидно, что для населения Крыма наибольшую опасность представляла угроза захвата их немцами и особенно поглощения полуострова «Украиной». Именно поэтому создание новой республики, с точки зрения жителей полуострова, представлялось в качестве превентивной меры от указанных бед. Это подтверждается, например, словами того же А.И. Слуцкого на делегатском собрании представителей береговых и судовых частей, мастерских Севастополя 17 апреля 1918 года: «Мы определенно заявляем о том, что республика полуострова Крым не входит в территорию Украины» [12, с. 329]. Что же касается германской угрозы, то несмотря на то, что другие руководители Ж.А. Миллер и Я.Ю. Тарвацкий «легко допускали возможность занятия Крыма немцами», А.И. Слуцкий вскоре проникся уверенностью, что «немцы подавятся и тем, что захватили, не могут добраться до Крыма» [22, с. 63]. Он, как и несколько его единомышленников, стали питать надежду на выполнение Германией Брестского мира, ведь сопротивление с имеющими ресурсами было, по их мнению, бессмысленно [11, с. 146]. Надо сказать, что такая позиция встретила негативную реакцию В.И. Ленина, который недвусмысленно заклеймил позицию А.И. Слуцкого, назвав ее «упрощенной линией» [14, с. 50]. Очевидно, что В.И. Ленин надеялся на активную оборону полуострова, из-за чего германские части должны были, по его замыслу, как следует завязнуть на Юге России [12, с. 329]. Однако руководители республики больше занимались не вопросами обороны, а проблемами «правильно-организованной и своевременно подготовленной эвакуации» [22, с. 63]. Видимо, только комиссар Черноморского флота левый эсер В.Б. Спиро верил в возможность успешной защиты Крыма от германских войск, однако он был неожиданно отозван в Москву, откуда уже не вернулся [12, с. 330]. Таким образом, образование Социалистической Советской Республикой Тавриды, с точки зрения стратегического замысла Центра, было действительно связано не с экономическими, культурными и другими особенностями региона, а исключительно с решением назревших военно-политических задач и в интересах создания единого фронта вооруженной борьбы на Юге России с вооруженными силами Четверного союза и Центральной Рады [11, с. 79].

В этой связи огромный интерес вызывает позиция по данному вопросу И.В. Сталина. С одной стороны, нарком по делам национальностей с воодушевлением отозвался о Крыме и Донской области «высказавшихся за федеративные связи с Россией», причем практически сразу же после провозглашения Таврической Республики [21, с. 49]. В начале апреля И.В. Сталин, отчасти подтвердил свою позицию по данному вопросу, пытаясь успокоить А.И. Слуцкого телеграммой, что «по имеющемуся у нас документу германского правительства ни немцы, ни Киев на Крым не претендуют, берут только материковую часть Таврической губернии» [8. Л.95в], хотя, безусловно, прекрасно понимал всю лживость и опасность агрессивной политики Германии. Однако, с другой стороны, И.В. Сталин категорически отверг идею создания на Юге России, так называемой «Южной Советской Федерации». Она возникла у председателя ЦИК Советов Украины В.П. Затонского тогда же в начале апреля, когда правительство Украины переехало в Таганрог. По нашему мнению, в случае реализации этой идеи, новоявленная «федерация» территориально выступила бы, не столько конкурентом главному детищу И.В. Сталина — Российской Социалистической Советской Республики [21, с. 32], сколько прообразом, той самой «самостийной Украи-

ны», посредством создания которой собственно и пытались уничтожить Россию. Несмотря на то, что «Южная Советская Федерация» должна была войти в Российскую Федерацию, включение в ее состав вместе с Советской Украиной, Донской, Кубанской республик и Республики Тавриды, фактически привело бы к поглощению Украиной всех южных русских губерний и полному отсечению России от Черного моря и Севастополя. Отказ И. В. Сталина от этой идеи, по нашему мнению, еще раз продемонстрировал тот факт, что нарком по делам национальностей, прекрасно понимал значение и стратегическое положение Крыма на южных рубежах государства и видел его исключительно в составе России. Следовательно, создание Социалистической Советской Республикой Тавриды, для И. В. Сталина являлось важным шагом для восстановления единого Российского государства. Разумеется, такая линия вступала в вопиющее противоречие с позицией председателя ЦИК Украины В. Н. Затонским — воинствующим русофобом, стремившимся «вытравить из голов товарищей» даже само «представление о советской федерации как федерации непременно «российской»» [1, с. 86]. Видимо именно этим должен объясняться довольно жесткий ответ И. В. Сталина В. Н. Затонскому, который вместе с другими подобными украинскими деятелями, по мнению наркома «достаточно играли в Правительство и Республику, кажется хватит, пора бросить игру» [23, с. 54]. Не вызывает сомнений, что позиция И. В. Сталина по данному вопросу, была нацелена, не столько на решение ежеминутных тактических задач, сколько на историческую стратегическую перспективу и в данной сложной ситуации, более соответствовала государственным интересам России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белади Л., Краус Т. Сталин. М.: Изд-во политической литературы, 1989. 318 с.
2. Борьба большевиков за власть Советов в Крыму / Под ред. И. С. Чирва. Симферополь: Крымиздат, 1957. 296 с.
3. Бочаров А.А. «Надвигается гроза, предотвратить которую невозможно» // Гангут. СПБ., 1998. № 17. С. 111–121.
4. ГААРК. Ф. П-150. Оп.1. Д.776.
5. Гарчев П.И., Кононенко Л. П., Максименко М. М. Республика Таврида. Киев: Политиздат, 1990. 127 с.
6. Гарчева Л. Збройні сили Центральної Ради у лютому 1917 — квітні 1918 року // Військо України. 1993. № 8. С. 102–108.
7. ГАРФ. Ф. 1705. Оп.1. Д. 40. Т. 2.
8. ГАРФ. Ф.Р-130. Оп. 2. Д. 581.
9. Директивы командования фронтов Красной Армии (1917–1922 гг.). Сборник документов в 4 т. Т. 1. (ноябрь 1917-март 1919 гг.) / Гл. арх. упр. при Совете Министров СССР. Ин-т воен. истории М-ва обороны СССР. Центр. гос. архив Сов. Армии. М.: Воениздат, 1971. 788 с.
10. Дроздовский М. Г. Дневник. Берлин: Отто Кирхнер и Ко, 1923. 187 с.
11. Дубко Ю. В. Советская республика Тавриды: авантюра большевистского государственного строительства. Симферополь: Таврида, 1999. 208 с.
12. Зарубин А. Г., Зарубин В. Г. Без победителей: Из истории Гражданской войны в Крыму. 2-е изд., испр. и доп. Симферополь: Антиква, 2008. 728 с.
13. Крип'якевич І., Гнатевич Б., Стефанів З., Думін О., Шрамченко С. Історія Українського війська (від княжих часів до 20-х років XX ст.) / Упорядник Б. З. Якимович. 4-те вид., змін. і доп. Львів: Світ, 1992. 713 с.
14. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. М.: Политиздат, 1975. Т. 50. 708 с.
15. Маслівець Г. Підполковник. Гордієнковський кінний полк // За державність. Матеріали до історії війська Українського. Торонто: Український воєнно-історичний інститут, 1964. X. С. 129–153.
16. Назаров М. Пока вражда не разделила … украинцев и русских — есть время подумать об общем неделимом фонде // Родина. 1991. № 5. С. 48–51.
17. Сергійчук В. Український Крим. Київ: Українська Видавнича Спілка, 2001. 304 с.
18. Серединский В. Тимошенко С. К. // Коммунист Вооруженных Сил. 1990. № 14. С. 58–62.
19. Сирченко И. Т. Выполняя приказ В. И. Ленина … М.: Мысль, 1979. 278 с.
20. Смирнов А. С. История Южной Руси. М.: АЛГОРИТМ, 2008. 352 с.
21. Сталин И. В. Сочинения. Т. 4 (ноябрь 1917–1920). М.: ОГИЗ Гос. изд. полит. лит-ры, 1947. 488 с.
22. Фирдевс И. Первый период советской власти в Крыму // Революция в Крыму. Симферополь: Издание Истпарта, 1923. № 2. С. 57–68.
23. Харченко В. П. Новые документы И. В. Сталина об Украине (1917–1933) // Комуніст України. 2004. № 4. С. 40–74.
24. Царинный А. Украинское движение. Краткий исторический очерк. Берлин: Типография Зинабург, 1925. 232 с.
25. Широкорад А. Б. Украина: Противостояние регионов. М.: АСТ МОСКВА, 2010. 448 с.
26. Der Weltkrieg 1914 bis 1918. Im Auftrag des Oberkommandos des Heeres bearbeitet und herausgegeben von der Kriegsgeschichtlichen Forschungsanstalt des Heeres. Die militärischen Operationen zu Lande. Dreizehnter Band: Die Kriegführung im Sommer und Herbst 1917. Die Ereignisse außerhalb der Westfront bis November 1918. Berlin, 1942. 384 s.
27. Günter Wegner: Stellenbesetzung der Deutschen Heere 1815–1939. Band 1: Die Höheren Kommandostellen 1815–1939. Osnabrück: Biblio Verlag, 1990. 864 s.

© Бутовский Александр Юрьевич (bytovskyialex@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КУЛЬТУРА КАК ДУХОВНОСТЬ В РУССКОЙ ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ XX ВЕКА

CULTURE AS SPIRUTALITY IN RUSSIAN PHILOSOPHICAL THOUGHT OF THE TWENTIETH CENTURY

I. Druzhinina
N. Petrova
L. Sidorenko

Summary. The article analyzes the cultural concepts of Russian philosophical thought of the twentieth century, identifies the sources and foundations of these concepts. The authors justify the spirituality as a strategic culture factor for Russian thinkers. The article paintsout the relationship between concepts of culture and civilization, presented in the works of Russian philosophers, also substantiates their understanding of the specifics of Russian culture and its purpose. The essence of the idea of higher synthesis, predetermines the creative mission of culture as a factor of human perfection and the evolution of mankind. This factor is revealed here.

Keywords: culture, spirituality, creativity, spirit and matter, culture and civilization, anthropocosmism, evolution of consciousness.

Дружинина Илона Анатольевна
К.и.н., доцент, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева — КАИ, г. Казань, Россия
ilona.druzhinina@rambler.ru
Петрова Наталья Николаевна
К.ф.н., доцент, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева — КАИ, г. Казань, Россия
natnic18@yandex.ru
Сидоренко Людмила Павловна
К.ф.н., доцент, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье анализируются культурологические концепции русской философской мысли XX века, выявляются источники и основания этих концепций. Авторы обосновывают, что системообразующим фактором культуры для русских мыслителей является духовность. В статье дается анализ соотношения понятий культура и цивилизация, представленных в учениях русских философов, обосновывается понимание ими специфики русской культуры и ее предназначения. Выявляется сущность идеи высшего синтеза, предопределяющего творческую миссию культуры как фактора совершенствования человека и эволюции человечества.

Ключевые слова: культура, духовность, творчество, дух и материя, культура и цивилизация, антропокосмизм, эволюция сознания.

Органическая целостность и внутреннее единство любого народа, нации, государства базируется на культурных феноменах, поскольку именно культура «захватывает самую глубину человеческой души и слагается на путях живой и таинственной целесообразности» [1, с. 306–307]. Культура не обязана следовать изменчивым политическим запросам, но именно она оказывает «высокую услугу» обществу, формируя определенные идеалы и ценности, внося огромный вклад в образование и воспитание. Запрос на развитие духовной сферы общественного бытия актуализирует исследования культуры во всем ее контексте, особую значимость приобретает поиск духовных истоков культуры.

Глубокое осознание духовных оснований культуры ярко проявилось в русской философии XX века. Философия — не только результат рефлексии «над духовными основаниями культуры» [2, с. 253], она всегда была квинтэссенцией духовного опыта народа, его творческого потенциала, его особого исторического пути. Теоретические осмысления культуры в отечественной философии имеют глубокие корни в особенностях русского менталитета, в пространстве российской среды обитания. Известный русский мыслитель Г. П. Федотов утверждал, что всякое создание культуры имеет общий фон, который состоит из традиций, из соединенных усилий народа, из общего дела, где… даже духовная глубина Достоевского приоткрывает… глубину земли» [3, с. 394,417]. Л. Н. Толстой, называя изучение культуры «умственной деятельностью», утверждал, что историки культуры из «огромного числа признаков, сопровождающих всякое живое явление, выбирают признак умственной деятельности и говорят, что этот признак есть причина» [4, с. 314]. На самом деле, развитие культуры определяется многочисленными детерминантными связями и взаимодействиями между одновременно живущими людьми. Эту методологию глубинной детерминации своих идей широким историческим движением жизни он применил в своем творчестве. Стоить заметить, что механизм этой зависимости в творчестве Толстого очень трудно передаваем, поэтому не всегда обнаруживается в других интерпретациях романа — переводах и экранизациях. На тонкую обусловленность российской теоретической мысли своеобразием общественного бытия указывал и Ницше: «Я обменял бы счастье всего Запада на русский лад быть печальным» [5, с 796].

Обращаясь к архетипическим слоям народного духа, русская философия использует широкую палитру для выражения своих идей — от нарратива до символических образов и мистических метафор. Охваченное мыслью пространство русской философской мысли складывается из размышлений о судьбе человечества и мира, из согласованности глубинных смыслов личностного существования с «основными законами бытия человека» [6, с. 84], из рефлексии над понятиями добра, надежды, любви и веры. Разум рассматривается как продолжение божественной сущности, нравственность становится императивом.

Один из самых глубоких русских мыслителей Н. А. Бердяев источник культуры связывает с культом. Культура, утверждал Бердяев «есть результат дифференциации культа, разворачивания его содержания в разные стороны», любой культурный артефакт глубоко символичен, является выражением иной, духовной действительности. Поэтому любая, в том числе и материальная культура есть культура духа, «есть продукт творческой работы духа над природными стихиями» [7, с. 166].

Идея Бердяева о культовой основе культуры разворачивается и развивается в творчестве Рериха. Культура для него — это почитание Света. Сам термин «культура» понимается здесь как соединение корня «культ», имеющего глубинное духовное значение, и корня «ур», что в переводе с санскрита означает свет, дух, огонь. Свет пропитан любовью к человеку, к жизни и красоте, поэтому культура есть оружие Света, есть спасение. Частица Света в человеке — это божественная искра. Свет есть добро, реализующееся в мыслях, помыслах, действиях и поступках. Поэтому свет противостоит тьме, почитание Света есть оружие от зла и разрушения.

Свет — это синкретическое единство высших общечеловеческих ценностей и идеалов, осмысливаемых философией и всеми формами религиозного сознания. Рерих видит много общего в языческом обожествлении природных сил и в буддийских медитациях. В арабской вязи сур Корана для него звучат библейские мотивы и имена. Византийскому христианству с его идеей красоты и величия человека созвучен мятежный дух философии эпохи Возрождения, поднимающего человека на высоту творца. Культура понимается здесь как некое планетарное явление, как живая ткань, сотканная из всего лучшего, доброго и прекрасного, защищающая Землю от хаоса и гибели.

Для Рериха и других русских мыслителей XX века понятия культуры и цивилизации расходятся, как расходятся понятия духа и материи. Рерих рассматривает цивилизацию как «гражданственное, общественное строение жизни» [8, с. 108–109]. Цивилизация — это материальная форма деятельности человека, творимая его руками и рассудком. Рассуждения о «путях цивилизации», о «признаках прогресса» реализуются на теоретическом уровне, понятие культуры постигается сердцем и в большей степени интуитивно [8, с. 35]. Культура всегда есть творчество, реализуемое в духовной деятельности. Творчество роднит человека с Творцом, поскольку именно в творчестве осуществляется продвижение человеческого бытия от простого состояния материи ко все более утонченному состоянию духа. Цивилизация, полагал Рерих, основана на «механическом познании», культура покоится на Красоте и Знании» [8, с. 60–61]. Подлинное знание — это «просветленное сознание», а красота есть источник гармонизации мира, источник одухотворенности «материи» жизни и человека.

На протяжении всей истории человечества, полагал Рерих, рождались и гибли различные цивилизации. Характер цивилизаций зависел от степени их связи с культурой. Великие цивилизации древности развивались на основе культуры и во взаимосвязи с ней. Процесс дифференциации цивилизаций и культуры завершился в XX веке практическим отступлением цивилизации от культуры. Современное общество породила множество «фабрик уродств», над которыми «Мать Культура» проливает потоки слез, а «Владычица Цивилизация» оправдывает их за сходную цену.

Бердяев полагал, что размышление о культуре и цивилизации является самой важной проблемой познания, поскольку здесь заключен вопрос о судьбе человечества. Цивилизация не есть подлинное бытие, она «есть явление совсем иного бытия или небытия». Цивилизация жизненна, но это избыточная жажда к обладанию дарами жизни, стремление к ее практической силе. В этом смысле «культура всегда была «великой неудачей жизни. Цели цивилизации не полагаются уже в высшей духовной культуре, здесь нет больше «воли к гениальности», к созерцанию и творчеству, происходит «социальная энтропия», рассеивание «творческой энергии культуры» [7, с. 252]. Цивилизация есть мир объективации, не имеющий символического значения. Культура глубоко символична, в ней высвечиваются духовные смыслы бытия. Цивилизация в противоположность Культуре,— утверждал Бердяев,— не символична, не иерархична, не органична. Она хочет не символических, а «реалистических» достижений жизни, хочет самой реальной жизни, а не подобий и знаков, не символов иных миров» [7, с. 168].

Творческий дух культуры всегда бескорыстен, рационализм просвещенной цивилизации уничтожает любые духовные препятствия на пути достижения своих утилитарно-практических целей. Высшие священные ценности культуры в эпоху цивилизации предстают как результат недостаточной организованности жизни. Духовные иллюзии и обманы культуры исчезают, когда цивилизация «овладевает техникой и организует жизнь». «Цивилизация есть

подмена целей жизни средствами жизни, орудиями жизни. Цели жизни меркнут, закрываются. Сознание людей цивилизации направлено исключительно на средства жизни, на технику жизни… Соотношение между целями и средствами жизни перемешивается и извращается» [7, с. 169].

Современная цивилизация породила по словам Г. П. Федотова особый вид человека — homo europaea — americanus. Даже русский человек, которой, как привыкли считать, «отличается тонкой духовной организацией», «психологичностью», чуткостью, не переносимостью фальши», выйдя из нового поколения приносит с собой его бесчувственность, неспособность передавать тонкие душевные движения. В художественном творчестве, в спорте много талантов. Но практически нет гениев. Новый человек — это человек коллектива, это торжество «умеренности и «аккуратности», в нем утрачивается дух бунтарей и чудаков, искателей — одиночек. В культурном типе человека цивилизации утрачиваются особенности русской души, которые, как полагал Федотов, и рождают «больших» людей [3, с. 397].

Сегодня масса,— утверждал Бердяев, живет «количественными» идеями экономического роста, равенства, демократизации, подчинения искусства и морали утилитарным целям. Однако осуществить истинную свободу в мире объективации невозможно. Она достигается только в мире подлинной культуры, содержанием которой является творчество. В цивилизации человек становится средством совершенствования социальной среды. В культуре он обретает возможность духовного роста, является ее органическим элементом.

В творчестве,— полагал Бердяев,— человек приравнивается к Богу, становится полноправным субъектом процесса творения. Свободный и творящий человек создает подлинную культуры, а высшая миссия культуры заключается в творении человека.

И. А. Ильин подчеркивал, что дорога культуры ведет наверх к развитию и совершенству человека. Для этого в культуре должны существовать определяющие и ведущие силы. Русская культура,— утверждал Ильин, базируется на таких первичных качествах, как — сердце, созерцание, свобода и совесть. Определяющие черты западной культуры — мысль, воля, форма и организация — для русского народа являются «вторичными» качествами. Но самобытность русской души проявляется «совсем не в том, чтобы пребывать в безволии и безмыслии, наслаждаться бесформенностью и прозябать в хаосе; но в том, чтобы выращивать вторичные силы русской культуры … из первичных сил…» [9, с. 428].

Ильин не призывается отказаться от всего того, что дала цивилизация. Но основы всякой человеческой жизни, без которых немыслимо существование человека в цивилизованном мире и основы культуры должны быть едины. Этими основами являются свобода, любовь и ценности, которые придают жизни «высший, последний смысл». Именно русская культура как единый целостный организм обладает такими высшими фундаментальными духовными ценностями. «Русская идея,— утверждал Ильин,— есть идея сердца», идея любви, рождающая «живую совесть» [9, с. 420]. Это «не совесть, угрызающая за не совершение в прошлом добра или за совершение в прошлом зла, но совесть, как творческая энергия, энергия любви и воли, направленная вперед, к будущему, к предстоящим свершениям. Она же и дает человеку то высшее счастье на земле, которое выражается словами духовное достоинство и призвание» [10, с. 345]. Духовная сила и высокий энергетический потенциал русской культуры, полагал Ильин,— являются источником ее дальнейшего развития и придают ей всемирное значение.

Человекотворческая функция культуры согласно А. Ф. Лосеву основана на ее единстве с конкретными жизненно-историческими формами бытия. Стремление к развитию, самосовершенствованию, служению общечеловеческим идеалам порождает потребность высшего синтеза в понимании взаимообусловленности человека, духа и всей Вселенной. В высшем синтезе, в некоем целостном познании должны соединиться наука, искусство, религия, философия и мораль. Идея всеединства Лосева выражается в познании космоса на основе универсального принципа единства духа и материя, сознания и бытия. Лосев полагал, что «не только бытие определяет сознание, но и сознание определяет бытие». [11, с. 341]. Материя есть способ овеществления духа, а идея есть способ одухотворения материального космоса.

О неизбежности синтеза духа и материи говорил Н. К. Рерих. Целью космической эволюции является для него высший синтез духа и материи. Вектор космического развития направлен от хаоса к порядку, от некой простой системности к гармонии красоты. Высший синтез утончает материю, поднимает ее на новый энергетический уровень. Источником эволюционного пути человечества в пространстве Космоса является творческий дух культуры. В творчестве рождается сопричастность человека к Богу, осуществляется возможность единения человечества с Высшими Иерархиями. «Только творчество во всем его многообразии вносит мирную объединяющую струю во все жизнестроение. И тот, кто, несмотря на окружающие затруднения, стремится по этому пути Света, тот выполняет насущную задачу эволюции» [8, с. 49]. Энергии космического света, полагал Рерих, могут реализовать себя только через сопричастность к Культуре, поскольку она является носительницей духовного потенциала человечества.

В нашу эпоху, полагал Рерих, источником, рождающим высший Синтез, является наука. Это наука есть точ-

ка объединения научного знания и категорий духовной культуры. Это рождение нового типа научного мышления, осознающего необходимость энергетического синтеза научных понятий цивилизационной эпохи и духовности культуры для прорыва в Беспредельность космической эволюции. О новом масштабном синтезе наук говорил русский космист Н. Ф. Федоров. Этот синтез должен носить грандиозный космический масштаб и иметь практически — опытный характер. Все науки войдут во всеобщую науку о жизни как единую целостность. Научные лаборатории, созданные по всему миру, будут познавать Вселенную, природу, проникать в познание человека, тайны его психики, глубины сознания. Творчество самой жизни — это органичный процесс, расширение интеллекта за счет разбуженных и развитых ресурсов интуиции. Движет такой прогресс мечта о бессмертии, которая в трудах Федорова обретает достижимые очертания. Впервые в истории был предложен путь опытного познания изменяющего законы природы, путь, ведущий к победе над смертью.

Ученик В. И. Вернадского академик Н. Г. Холодный ввел в научный оборот понятие антропокосмизма. Антропокосмизм противопоставляется антропоцентризму, в котором человек ставится в центр мироздания, отрывается от природы и космоса. Человек, являясь автономным и суверенным существом, в то же время своим существованием связан с бытием всего Космоса, является его проекцией. Вместе с тем, в отличие от античного космизма в космоцентризме возникает и обратная связь: человек, его сознание и дух становятся мощными факторами дальнейшей эволюции Земли и Космоса. Это налагает на человека огромную ответственность, так как делает его прямым соучастником процессов космической эволюции. Каждый человек, утверждал Бердяев, есть некий великий мир, в котором проецируется и отражается вся реальность бытия, все исторические эпохи. По мере расширения и просветления сознания приходит понимание того, что «человеческая судьба есть не только земная, но и небесная судьба, не только историческая, но и метафизическая судьба, не только человеческая, но и Божественная судьба» [7, с. 52].

В современном мире антагонизм между цивилизацией и культурой достиг огромного масштаба. Поэтому особую актуальность приобретают слова Шопенгауэра о том, что стрелка часов мировой истории показывает тот роковой час наступающих сумерек, когда пора зажигать огни и готовиться к ночи. Истинная культура как выражение человеческого духа занимает такие заоблачные вершины, восхождение к которым представляется очень сложным и требующим самопожертвования. Материя «жизни» инертна, ей комфортна эта стационарность существования, она сопротивляется «утончению» цивилизационных форм бытия. Но не материальность бытия удерживает дух, а бессмертный дух сохраняет материю цивилизации и обеспечивает ей возможность динамического изменения. «Где зародилась Культура, там ее уже нельзя умертвить. Можно убить цивилизацию. Но Культура как истинная духовная ценность бессмертна» [8, с. 41].

Вывод

Семантика культурных, философских идей в XIX, а затем ив XX веках, может быть основой для перспективы нравственного, культурного, развития. Их значимость невозможно переоценить для духовно возрождения современной России. Духовность спасет мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин И. А. Основы христианской культуры // Одинокий художник. М.: Искусство, 1993. 496с.
2. Евстратов В. Д., Петрова Н. Н. К вопросу о философских основаниях науки // Вестник Казанского гос. тех ун-та им. А. Н. Туполева, Казань, 2014, № 2. с. 252–256
3. Федотов Г. П. Письма о русской культуре // Мыслители русского зарубежья. Санкт-Петербург, Наука, 1992. 464 с.
4. Толстой Л. Н. Война и мир. Эпилог // Л. Н. Толстой. Собр. Соч. в 12 томах, Т. 6, М.: Правда, 1984. 366 с.
5. Ницше Ф. Сочинения в 2 т. / Пер. с нем. М.: Мысль, 1990.832 с.
6. Петрова Н. Н. Неоднозначность смыслового контекста Макиавелли // Международный научно-исследовательский журнал, ч. 1, № 5, Екатеринбург, 2015. С. 82–84
7. Бердяев Н. А. Смысл истории. М., Мысль.1990. 175с.
8. Рерих Н. К. Культура и цивилизация. М.: МЦР,1994. 200 с.
9. Ильин И. А. О русской идее // Ильин И. А. Собр. Соч. в 10 т. Том 2, книга 1, М., «Русская книга», 1993. 496с.
10. Ильин И. А. О чувстве ответственности // И. А. Ильин. Полн. собр. Соч. в 10 т. Том 2, книга 2, М., «Русская книга», М., 1993. 480 с.
11. Лосев А. Ф. История эстетических учений //Лосев А. Ф. Форма. Стиль. Выражение. М.: Мысль, 1995. 940 с.
12. Дружинина И. А., Царева А. М. Актуальность развития культурологического знания (в компетентностном аспекте) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки»,—2018. -№ 7. -с. 69–71

© Дружинина Илона Анатольевна (ilona.druzhinina@rambler.ru), Петрова Наталья Николаевна (natnic18@yandex.ru), Сидоренко Людмила Павловна.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРАНСФОРМАЦИЯ ДОСУГА ГОРОДСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ТОБОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВВ.

TRANSFORMATION OF LEISURE OF THE URBAN POPULATION OF THE TOBOLSK PROVINCE AT THE END OF THE XIX — THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

A. Dudkin

Summary. The aim of the article is to study the transformation of leisure of residents of the cities of Tobolsk province at the turn of XIX–XX centuries. We believe that it was at this time, under the influence of modernization processes that took place in the country, the leisure of citizens underwent significant changes. Among the tasks facing us were: the identification of traditions and innovations in the cultural and leisure sphere of the urban population; the analysis of the role of the public in the ongoing transformations; the display of the process of the emergence of urban mass culture. The study found that at the turn of XIX–XX centuries in the field of leisure of the townspeople of Tobolsk province was an important change: the combination of traditional forms of leisure innovation, the introduction of these new forms of the majority of inhabitants of urban settlements. It is also determined that the evolution of leisure and festive sphere was closely related to the activities of various public associations.

Keywords: leisure; libraries; public readings; public meetings; theatre; cinema; circus.

Дудкин Антон Иванович
Аспирант,
Тюменский государственный институт культуры
dudkin_antosha@mail.ru

Аннотация. Целью статьи является изучение трансформации досуга жителей городов Тобольской губернии на рубеже XIX–XX столетий. Мы полагаем, что именно в это время под влиянием процессов модернизации, происходивших в стране, досуг горожан претерпевал значительные изменения. Среди задач, стоящих перед нами, были: выявление традиций и инноваций в культурно-досуговой сфере городского населения; анализ роли общественности в начавшихся преобразованиях; отображение процесса зарождения городской массовой культуры. В результате исследования установлено, что на рубеже XIX–XX вв. в сфере досуга горожан Тобольской губернии происходили важные изменения: смешение традиционных форм досуга с инновационными, приобщение к этим новым формам большинства жителей городских поселений. Также определено, что эволюция досугово-праздничной сферы была тесно связана с деятельностью различных общественных объединений.

Ключевые слова: досуг; библиотеки; публичные чтения; общественные собрания; театр; кинематограф; цирк.

В конце XIX — начале XX в. в социальных и культурных характеристиках форм досуга горожан Тобольской губернии произошли заметные изменения. Степень этих изменений напрямую зависела от того, к какой прослойке городского населения принадлежал конкретный человек. По мнению, Ю. М. Гончарова «принадлежность к тому или иному сословию в некотором роде поделила обывателей на различные общественные среды, отличавшиеся по складу совместных дел, распространению форм досуга и видов развлечений, а также по корреляции индивидуализма и коллективизма» [4, с. 177]. Наряду с этим, на формы досуга горожан в значительной степени влиял уровень социокультурного развития городов, который заметно отличался. Однако, несмотря на различия, существовавшие между городами Тобольской губернии, в культурно-досуговой сфере их горожан можно выделить некоторые общие черты.

Среди состоятельных горожан повсеместно были приняты званые приемы гостей, устраиваемые по многочисленным праздничным поводам, по случаю приезда важных лиц (ученых, чиновников) или в честь других значимых событий (повышение по службе, награждения и т.д.). Практически в каждом городе существовали свои излюбленные места для прогулок, куда стекалось множество горожан. В Тобольске это был сад с памятником Ермаку, в Тюмени популярным местом отдыха считалась загородная роща у р. Тура, в Ялуторовске — т.н. «роща декабристов», в Кургане — сад, устроенный в 1875 г. по инициативе Общественного собрания.

Значительное место в жизни русского народа занимало посещение церкви. В воскресенье, а также в дни религиозных праздников в храмы отправлялись целыми семьями. Церковная площадь в праздники становилась центром притяжения всего городского населения.

Во второй половине XIX в. во многих городах губернии существовали благородные, мещанские общественные собрания, множество городских клубов. В малых городах такие собрания являлись очагами культурной жизни. Так, в Таре, «клуб — центр жизни. Там все собира-

ются, обсуждают все явления общественной и частной жизни» [21, с. 3]. Деятельностью местного общественного собрания, ограничивалась культурная жизнь и в Туринске. С 1875 г. аналогичное собрание функционировало в Кургане. По инициативе местного купечества было создано Общественное собрание и в Ишиме. Согласно положениям Устава данных организаций, их цель заключалась в том, чтобы «доставлять членам своим и их семействам возможность проводить свободное время с удобством, приятностью и пользою» [23, с. 18]. Для достижения этой цели члены этих обществ проводили различные балы, маскарады, танцевальные и музыкальные вечера, ставили спектакли, организуемые этими обществами. Помимо этого, для своих членов клубы выписывали газеты, журналы и другие периодические издания, приглашали разнопрофильных специалистов для чтения лекций.

К числу самых распространенных форм проведения досуга горожанами во второй половине XIX в. относятся праздничные мероприятия. На протяжении исследуемого периода существовали различные виды праздников: государственные, религиозные, семейные. К 1896 г. насчитывалось 42 нерабочих праздничных дня [4, с. 160]. Государственные праздники ставились правительством во главу угла. Ими были, как правило, события, связанные с важными моментами в жизни царствующего дома Романовых: рождение, крещение наследников, достижение ими совершеннолетия, вступление в брак, коронацией. Организацию проведения официальных мероприятий правительство возлагало на местную администрацию. Подобные торжества отличали официальная обстановка, искусственная помпезность, строгое соблюдение установленного ритуала.

Любой праздник, как правило, брал начало в церкви, где горожане молились за здоровье всего царствующего дома. После проведения церковной службы дальнейший ход мероприятия напрямую зависел от социального статуса горожанина. Высшие чиновники и известные лица устраивали торжественные обеды, балы, музыкальные вечера. Основная масса жителей принимала участие в народных гуляниях, где имела возможность воспользоваться бесплатными развлечениями — качели, выступления оркестра, фокусников. По сути, участие подавляющего количества горожан в официальных государственных мероприятиях ограничивалось лишь богослужением и народными гуляниями.

Значительно большее значение для простого городского обывателя имели религиозные и традиционные народные праздники. Среди них большую роль играли Рождество, Крещение, Масленица, Пасха, Троица, Новый год. В Тюмени, например, широкой популярностью у горожан пользовался праздник «Ключ». «Сибирская торговая газета» красочно описывала проведение этого праздника[16; 17]. Еще одним любимым видом развлечения жителей уездной Тюмени были кулачные бои, которые обычно проходили зимой на замерзшей р. Туре. Участвовали в этих боях все возрастные категории населения: от детей до стариков, зачастую сходясь, стенка на стенку.

Новым видом досуга сибирских горожан конца XIX — начала XX в. стало празднование общественных праздников, связанных с чествованием памятных дат и различных юбилеев. Широко, например, в 1913 г. отмечалось трехсотлетие царствующего дома Романовых. В Тобольске праздновали 300-летнюю годовщину покорения Сибири Ермаком — 6 декабря 1882 г. В Тюмени и Тобольске соответственно в 1886 и 1887 гг. торжественно было отмечено 300-летие со дня основания городов. Необходимо также отметить проведение литературных юбилеев великих поэтов, писателей, ученых (А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, М. В. Ломоносова, Л. Н. Толстого и др.) [1, с. 31; 12, с. 3–4; 7–25].

Большой популярностью, особенно у зажиточных горожан, пользовалось посещение театра. Во второй половине XIX в. наряду с уже существовавшим театром в Тобольске, возникает театр в Тюмени, созданный на средства купца I гильдии А. И. Текутьева. На его сцене выступали как приглашенные профессиональные артисты, так и местные актеры-любители. Репертуар отличался жанровым своеобразием, включая в себя мелодрамы, водевили, оперетки, комедии. В декабре 1892 г. один из тюменских рецензентов отмечал, что в местном театре пьесы «современные и хороших наших авторов посещаются очень охотно» [24].

Силами неравнодушных горожан ставились самодеятельные пьесы в Кургане, Ишиме. Также имеются некоторые сведения о любительских театральных постановках в г. Ялуторовске, участники которых нередко показывали серьезные, интересные и воспитывающие пьесы [20, с. 3]. В 1904 г. интеллигенция Тары образовала кружок любителей сценического искусства, который часто устраивал спектакли с благотворительной целью.

На рубеже XIX и XX столетий в формах проведения досуга горожан Тобольской губернии произошли заметные изменения. Во многих городах появляются учреждения культурно-просветительного и развлекательного характера: музеи, библиотеки, читальни, народные дома, кинематограф, цирк, которые существенным образом повлияли на свободное времяпрепровождение горожан.

14 октября 1890 г. был образовано общество «Тобольский губернский музей», который с первого дня своего

существования стал притягивать к себе культурные силы города. Собрание коллекций и сведений о крае, с одной стороны и широкая популяризация знаний с другой,— вот те основные задачи, которые стояли перед этим учреждением. Несмотря на многие трудности, с которыми сталкивался музей, количество его посетителей постоянно возрастало. Так, за 28 лет (с 1889 по 1917 гг.) музей посетило 52195 чел., в т.ч. за 5 лет с 1889 по 1893 гг.— 12332 чел. (23,6%), с 1894 по 1902 гг.— 13965 чел. (26,7%), с 1903 по 1917 гг.— 25898 чел. (49,6%) [6, с. 148]. В начале XX в. помимо традиционных форм просветительской деятельности музея (осмотр посетителями экспозиции с объяснением коллекций консерватором и смотрителями, чтение докладов и проведение объяснительных чтений) появились и новые формы работы с посетителями: проведение платных публичных лекций на разные темы, бесплатный кабинет для чтения. Вторым по значимости музеем Тобольской губернии стал созданный в 1879 г. ученым-энциклопедистом И.Я. Словцовым музей Александровского Реального училища, который вначале функционировал как учебный, а впоследствии был открыт и для широкой публики с возможностью осмотра его в праздничные дни [15, с. 3].

Большую роль в организации досуга горожан сыграл факт развития в регионе библиотечного дела. В рассматриваемый нами период на территории Тобольской губернии действовали библиотеки различных типов. Все горожане по-прежнему могли посещать платные публичные библиотеки. Эти библиотеки финансировались местными властями и имелись практически во всех городах региона. Так, фонд Пушкинской городской публичной библиотеки в Тюмени на 1 сентября 1912 г. составлял 4349 томов. Пользовались ею 384 чел. и за 1912 г. было выдано 8772 тома. Читальню за это время посетило 7456 чел. [3].

Для менее состоятельной части читающей публики существовали бесплатные народные библиотеки. Функция этих учреждений заключалась в приобщении социальных низов к книге, распространении культуры чтения. Правда, книжный фонд этих библиотек состоял только из тех произведений, которые были допущены к прочтению со стороны Министерства народного просвещения. Этот факт, по мнению Е.Н. Косых, приводил к тому, «что в народных библиотеках основную часть фондов составляли издания религиозно-нравственного, монархического, развлекательного и лубочного характера» [8, с. 107].

Необходимо упомянуть о библиотеках, которые создавались различными самодеятельными организациями, в первую очередь, обществами попечения о начальном образовании и обществами трезвости. В марте 1895 г. Общество попечения о начальном образовании открыло первую бесплатную библиотеку-читальню в Тюмени, среди посетителей которой вскоре стали преобладать крестьяне и мещане. В 1895 г. силами Общества попечения об учащихся была открыта библиотека в Кургане.

В 1895 г. был создан Тюменский отдел Тобольского общества трезвости. В 1897 г. им была открыта народная читальня, а также чайная-читальня для рабочих, которую в течение полугода посетило 3010 человек [25, с. 104]. Книжный фонд формировался и существовал исключительно за счет частных пожертвований деньгами и книгами. В Сургуте в 1905 г. при уездном попечительстве о народной трезвости открылась чайная, а при ней — библиотека-читальня. В чайной кроме угощения за символическую плату практиковалось проведение публичных бесед и чтений. Все это проводилось с целью отвлечения населения от потребления спиртных напитков [7, с. 187]. Основную часть аудитории народных чтений составляли городские трудящиеся и крестьянство, т.е. категории населения, находящиеся на весьма низком уровне образования. Подобные учреждения были созданы также в Тобольске и Ишиме. Первая частная библиотека в Тобольске появилась в середине XIX в., а в 1910 г. в городе действовало уже 6 общедоступных библиотек и читален, не считая библиотек учебных заведений и Тобольского музея [5, с. 1124]. На рубеже XIX и XX вв. росло число библиотек и в Таре. Так, если в конце XIX в. в городе была открыта для посетителей только одна городская общественная библиотека, то в 1910 г. здесь было уже 3 библиотеки и 2 читальни [22, с. 79]. Увеличение количества библиотек различных типов неизменно приводило к позитивным изменениям в социокультурном пространстве городов Тобольской губернии, среди которых, массовое приобщение городского населения к книжной культуре и утверждения в сознании людей мысли о необходимости и пользе книжного чтения.

Абсолютно новым видом досуга в начале XX в. стало посещение кинематографа. Одной из первых демонстраций на территории Тобольской губернии стал показ разнотематических сюжетов-картинок прибывшим в Тюмень театром «электро-биографной живой фотографии» в 1906 г. [18, с. 1]. С первых дней своего существования, кинематограф быстро вошел в сферу городского досуга и занял там важное место. Билет на сеанс стоил относительно недорого, поэтому залы были постоянно заполнены зрителями из числа простых обывателей. Кроме этого, кинематограф был удивительным, доселе невиданным, поражающим воображение горожан зрелищем, в том числе благодаря новой форме подачи материала. Среди жанров наиболее любимыми были драмы и приключенческие ленты. Для демонстрации фильмов во многих городах стали появляться, так называемые, «электротеатры».

Из первых тюменских электротеатров следует выделить «Модерн» (ул. Спасская), «Вольдемар» и «Весь мир» (оба — на Царской ул.) [2, с. 129–130]. В дальнейшем количество кинотеатров в Тюмени увеличится до 5. В Тобольске первый электротеатр («Люкс») открылся в 1908 г., а через два года в городе уже функционировало 5 таких заведений: «Модерн», «Искер», «Люкс», «Био» и кинотеатр в Народной аудитории. Наиболее благоустроенным и популярным считался «Био», в то время как появившийся первым «Люкс» был почти забыт публикой [13, с. 3; 14, с. 1]. Несколько позднее 15 сентября 1909 г. возник первый стационарный кинотеатр «Модерн» в Кургане. Теперь «Курганский вестник» в каждом номере стал печатать рекламу [11]. В Таре действовал театр «Эврика», находившийся в доме Рогачева.

В начале XX в. у некоторых горожан Тобольской губернии в сфере развлечений значимое место начинает занимать цирк, который вначале был элементом праздника, но позже стал существовать самостоятельно. В 1900 г. в Тюмени с гастролями выступал известный цирковой артист Дуров с дрессированными животными. В 1903 г. здесь началась постройка цирка летнего типа под брезентовым куполом. Первое представление в цирке состоялось уже 23 июня 1903 г. и «собрало массу публики, пустовало только до десятка мест в первом ряду, программа была составлена очень разнообразно и интересно [19].

Соперником театра, переманивающим к себе городского зрителя, был курганский цирк. В 1909 г. на углу Троицкой улицы и Думского переулка было выстроено временное деревянное здание с куполом, в котором разместился цирк. Владельцем был А. Г. Коромыслов, который не получил ожидаемой прибыли и в начале 1910 г. предложил городской Думе приобрести у него цирк. На двух февральских заседаниях Дума долго обсуждала условия А. Г. Коромыслова и в итоге приобрела цирк за 1500 руб. [10]. В цирке был самый вместительный зал в городе, который зачастую был забит до отказа. Французская борьба была любимым зрелищем у горожан. Директор цирка И. Г. Бондаренко в 1913 г. помещает объявление в газете: «В цирке дано будет большое спортивное представление, в котором участвует вся труппа… Борьба состоится с призами на первенство чемпиона г. Кургана» [9].

Таким образом, мы увидели, что на рубеже XIX — XX столетий в области досуга горожан Тобольской губернии происходят значительные преобразования. К этому времени отдых горожан становится значительно разнообразнее и в большей степени приобретает черты светскости. Общественные праздники начинают доминировать над религиозными и государственными. Во многих городах губернии функционировали благородные, мещанские общественные собрания, множество городских клубов, которые организовывали различные балы, маскарады, танцевальные и музыкальные вечера, спектакли. Большое количество городских слоев теперь получили возможность приобщиться к новым формам проведения досуга (например, посещение театра, музея, публичных чтений, библиотеки, кинематографа, цирка).

ЛИТЕРАТУРА

1. Адрес-календарь Тобольской губернии за 1893 г. [Текст]. — Тобольск: Тобольская губернская типография, 1893. — 61 с.
2. Аксюта, В. Н. Праздники, массовые зрелища в Тюмени в конце XIX — начале XX вв. [Текст] / В. Н. Аксюта // Ежегодник Тюменского областного краеведческого музея. 1993 г. — Новосибирск, 1997. — С. 123–130.
3. ГАТО, ф. 417, оп. 1, ед. хр. 505, л. 550.
4. Гончаров, Ю. М. Повседневная жизнь горожан Сибири во второй половине XIX — начале XX в. [Текст] / Ю. М. Гончаров. — Барнаул: Типография некоммерческого партнерства «Азбука», 2012. — 214 с.
5. Города России в 1910 г. СПб., 1914. — 1200 с.
6. Исламова Д. Государственное краеведение и музейное дело в Тобольской губернии во второй половине XIX– начале XX вв.: дис. … канд. ист. наук: 07.00.02 / Д. Исламова. — Челябинск, 2011. — 269 с.
7. Кондякова Л. Ю. История библиотек города Сургута и Сургутского района // Пятые Макушинские чтения: тезисы докладов научной конференции 25–26 мая 2000 г.г. Томск. — Новосибирск, 2000. С. 186–190.
8. Косых Е. Н. Книжное дело в Сибири в период империализма // 200 лет книгопечатания в Сибири. — Новосибирск, 1988. — С. 107.
9. Курганский Вестник. — Курган. 21.11.1913.
10. Курганский Вестник. — Курган. 14.02. 1910.
11. Курганский Вестник. — Курган. 10.02.1910.
12. Памятная книжка Тобольской губернии на 1914 г. [Текст]. — Тобольск: Губернская типография, 1914. — 313 с.
13. Сибирский листок: еженедельная газета. — Тобольск, 1910. № 48.
14. Сибирский листок: еженедельная газета. — Тобольск, 1910. № 104.
15. Сибирский листок: еженедельная газета. — Тобольск, 1901. № 8.
16. Сибирская торговая газета: еженедельная газета. — Тюмень, 1903. 10 июня.

17. Сибирская торговая газета: еженедельная газета.— Тюмень, 1906. 3 июня.
18. Сибирская торговая газета: еженедельная газета.— Тюмень, 1906 № 85.
19. Сибирская торговая газета: еженедельная газета.— Тюмень, 1903. 24 июня.
20. Тобол (литературная, экономическая и политическая газета).— Курган, 1907. № 11.
21. Тобол (литературная, экономическая и политическая газета).— Курган, 1907. № 16.
22. Тобольск и вся Сибирь: альманах. Кн.16: Тара.— Тобольск: Возрождение Тобольска, 2014.— 639 с.
23. Тобольские губернские ведомости: еженедельная газета.— Тобольск, 1891. № 7.
24. Тобольские губернские ведомости: еженедельная газета.— Тобольск, 1892.
25. Тюмень: Справочник и адрес-календарь по городу и уезду на 1913 г.— Тюмень, 1913 г.— 194 с.

© Дудкин Антон Иванович (dudkin_antosha@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Тюменский государственный институт культуры

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ КАДРОВОЙ РАБОТЫ В РЕГИОНАЛЬНЫХ ЦЕНТРАХ РСФСР В 1960-Е ГГ. ПО МАТЕРИАЛАМ ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ[1]

TO THE QUESTION OF THE PROBLEMS OF PERSONNEL WORK IN THE REGIONAL CENTERS OF THE RSFSR IN THE1960S. ON MATERIALS OF THE YAROSLAVL REGION

Yu. Nikiforov
V. Tatochenko

Summary. a study of the problems of personnel work is based on the analysis of archival data of the Yaroslavl region. The article highlights the various problems of personnel work in the 1960s, arising from the analysis and consideration of complaints, removal from office and others.

Keywords: RSFSR, Yaroslavl region, regional elite, personnel work.

Никифоров Юрий Сергеевич
К.и.н., доцент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ
nikifor2108@yandex.ru
Таточенко Виктор Валерьевич
К.и.н., доцент, ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль, РФ
tatochenko.84@mail.ru

Аннотация. исследование проблем кадровой работы основано на анализе архивных данных Ярославской области. В статье выделяются различные проблемы кадровой работы в 1960-е гг., возникающей при разборе и рассмотрении жалоб, снятия с должностей и другие.

Ключевые слова: РСФСР, Ярославская область, региональная элита, кадровая работа.

Внутренний политический процесс Российской Федерации на современном этапе тесно связан с поиском идеальной модели вовлечения чиновников в деятельность неправительственных организаций и институтов гражданского общества, контролем за финансированием целевых федеральных программ и вариантами грамотной кадровой работы, обеспечивающей стабильность государственных институтов и вызывающих доверие к президенту. Поэтому один из векторов современных исследований связан с анализом нового института государственной гражданской службы — кадровым резервом [2]. В многочисленных исследованиях анализируются как реальные возможности и потенциал данного института [1], так и проводятся сравнения культуры управления чиновников в России и за рубежом [4].

Процессы бюрократизации и роста номенклатуры, активно проявившиеся в СССР после смерти И.В. Сталина, неоднократно подвергались историческому анализу [1]. Особый интерес вызывает кадровая работа в региональных центрах в 1960-е гг., когда региональная партийная элита стала набирать политический вес. Анализ документов позволяет выделить целый ряд проблем в области кадровой политики. Рассмотрим некоторые из них.

Прежде всего, обратимся к процессам разбора и рассмотрения жалоб. Согласно протокольным документам Ярославского обкома КПСС, рассмотрение писем, жалоб и заявлений трудящихся должно было происходить следующим образом: все поступающие в областной комитет КПСС письма, жалобы и заявления регистрировались в порядке поступления в общем отделе обкома партии, затем они должны были рассматриваться и направляться в соответствующие организации и отделы обкома КПСС для принятия необходимых мер. С особым вниманием рассматривались письма, жалобы, заявления, поступающие в областной комитет партии из Центрального Комитета КПСС, редакций центральных газет и журналов. С ними знакомились секретари областного комитета КПСС и за их подписью письма и жалобы направлялись для рассмотрения в отделы обкома КПСС, в партийные, советские и хозяйственные организации.

В Ярославской области существовала система приема трудящихся по личным вопросам. На каждый квартал

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18–39–00068 «Советские региональные элиты и их взаимодействие с центром в 1950–1980-е гг.: в архивных документах и исторической памяти»

составлялся график, по которому граждан в течение недели принимал инструктор, а в пятницу их принимали секретари и заведующие отделами областного комитета КПСС [5, с. 47–48].

Рассмотрим одну из жалоб. 31 октября 1966 г. секретарь Ярославского обкома КПСС Н. И. Малкин направил в Центральный комитет КПСС ответ на запрос о ситуации в Ярославском педагогическом институте, инициированный преподавателем кафедры русского языка В. В. Селезневой, которую не переизбрали на новый пятилетний срок. В письме указывалось, что в текущем году бюро областного комитета КПСС заслушало отчет о работе партийного бюро и ректората института, обратило серьезное внимание руководителей вуза на необходимость значительного улучшения работы по подбору, расстановке и воспитанию педагогических кадров, совершенствованию учебно-воспитательного процесса. Вследствие этого сменился ректор вуза, им был назначен кандидат исторических наук, доцент В. В. Сретенский, имеющий опыт педагогической, партийной и административной работы. В период проведения отчетов и выборов укреплены составы руководящих партийных, профсоюзных, комсомольских органов института.

Во исполнении постановления бюро обкома КПСС партийным бюро и ректором вуза осуществлен ряд практических мероприятий по подготовке учительских кадров и укреплению трудовой дисциплины среди преподавательского состава. Привлечен к партийной ответственности и отстранен от руководства кафедрой педагогики Голубев, освобождены от работы в вузе за аморальные проступки преподаватели Иванов, Коппель, Красавин.

В результате принятых мер к устранению сложившейся в прошлом семейственности, из-за которой произошел конфликт интересов, изменилась обстановка, улучшились дела и на кафедре русского языка, где работала В. В. Селезнева. Однако разбор ее жалобы на неправильные действия кафедры, которыми занимались партийное бюро факультета, партбюро института, отдел школ обкома партии, управление кадров Министерства просвещения РСФСР, показали необоснованность претензий заявительницы. В частности, отмечена ее слабая работа по повышению научной квалификации и нездоровые взаимоотношения с членами педагогического коллектива. По данным вопросам она имела неоднократные беседы с секретарями обкома КПСС, а решение совета института о не переизбрании на следующий пятилетний срок было принято единогласно в результате тайного голосования [5, с. 38].

Следующая проблема связана с механизмом отставки и отстранения от должности. Проиллюстрируем ее на примере ситуации на Ярославском электромашиностроительном заводе. С 1940 по 1954 гг. и с 1957 по 1966 гг. его директором был Л. П. Елкин (член КПСС с 1931 г.). В 1966 г., когда директору завода было 55 лет и он 22 года управлял предприятием, встал вопрос о качестве его работы. Проверка, проведенная Ярославским обкомом КПСС, показала, что Л. П. Елкин в руководстве заводом допускал серьезные недостатки, слабо занимался организацией производства, не проявлял настойчивости в решении вопросов реконструкции завода и освоения новых видов продукции. Вследствие этого не было выполнено постановление Совета Министров СССР по реконструкции завода, автоматизации производства и специализации завода на выпуск двигателей новой единой серии.

Л. П. Елкину вменили в вину то, что он не предъявлял необходимой требовательности к руководящим работникам завода, в результате на заводе была низкая исполнительская дисциплина. На все недостатки Л. П. Елкину неоднократно указывалось руководящими работниками райкома, горкома и обкома КПСС, отмечались они в решениях бюро обкома КПСС от 7 апреля 1964 г. и 7 декабря 1965 г. Директор завода признавал эти недостатки и давал обещание исправить их.

На отчетно-выборном партийном собрании завода, состоявшемся 24 октября 1964 г. коммунисты Калинин и Дружинина поставили вопрос об укреплении руководства заводом. В декабре 1965 г. бюро Ленинского РК КПСС приняло решение о нецелесообразности дальнейшего использования Л. П. Елкина в должности директора завода, и в январе 1966 года он был освобожден от должности директора завода и переведен на работу в проектно-технический институт [5, с. 40].

Безусловно, главной проблемой кадровой работы в региональных центрах была партийная солидарность**.** Охарактеризуем ее на следующем примере. 24 сентября 1966 г. секретарь Ярославского обкома КПСС Ф. И. Лощенков был вынужден отправить в ЦК КПСС письмо-ответ в связи с работой председателя Ярославского облисполкома В. Ф. Торопова, на которого поступила анонимная жалоба в Москву. В анонимном письме, направленном в ЦК КПСС, был предъявлен ряд претензий к В. Ф. Торопову: барское поведение при выполнении служебных обязанностей, частые невыходы на работу из-за лени и болезни. Так, в частности, В. Ф. Торопов за время нахождения в должности председателя облисполкома пять месяцев пролежал в больнице, а в остальное время находился на службе с 9 до 11 утра, затем ехал в больницу и больше на работе не появлялся. Вследствие этого к нему невозможно было попасть на прием, он ни разу не был во многих райисполкомах, а возникающие вопросы решал формально. Ярославский обком

КПСС в ответ на жалобу сообщил, что все изложенные факты в анонимном письме, не имеют под собой никаких оснований. Во-первых, дана положительная профессиональная характеристика В. Ф. Торопова и его помощников: товарищ В. Ф. Торопов зарекомендовал себя способным и заботливым руководителем не только как председатель облисполкома, но и на должностях секретаря райкома партии, заведующего отделом партийных органов и секретари обкома партии. В. Ф. Торопов, имея большой опыт руководящей работы, проявил себя трудолюбивым и исполнительным работником в решении всех вопросов: часто бывал в колхозах и совхозах области, с достаточной глубиной анализировал состояние дел в них, оперативно и быстро оказывал им практическую помощь, неоднократно бывал в районах и райисполкомах, кроме Заволжского (г. Ярославль). Заместители председателя облисполкома Л. И. Бабенко, К. Ф. Данилов, В. Н. Лузин зарекомендовали себя на всех участках работы как способные, энергичные и инициативные работники. Все они пользуются заслуженным авторитетом в областной партийной организации.

Во-вторых, дана положительная характеристика личных качеств В. Ф. Торопова. В частности, даны указания на такие качества как честность и добросовестность, настойчивость и принципиальность. В областной партийной организации пользуется хорошим авторитетом. Об этом говорит и такой факт: на последней областной отчетно-выборной конференции В. Ф. Торопов получил лишь 4 голоса против.

В-третьих, сделана попытка опровергнуть плохое состояние здоровья председателя Ярославского облисполкома. Указано, что по официальным данным поликлиники В. Ф. Торопов не работал лишь с 1 по 10 марта 1966 г., имея бюллетень на более продолжительный срок, он им не пользовался. На консультации в больнице, каждая из которых занимала 20–30 минут, он в 1965 году был 22 раза, в 1966 году — 23 раза [5, с. 27].

Анализ ситуации позволяет прийти к мысли, что центральная власть не разбиралась в проблемах взаимодействия чиновников на местах с населением. Местный уровень политической игры был отдан на откуп областным секретариатам КПСС. Казалось бы, центр должен был заинтересоваться фигурой В. Ф. Торопова, провести хотя бы формальную проверку, сделать которую не составило бы труда. Однако все ограничивается фактически отпиской из Ярославля от Ф. И. Лощенкова, не содержащей никаких подтверждающих бумаг или реально опровергающих документов. По тексту письма-ответа видно, что у В. Ф. Торопова проблемы со здоровьем действительно были, и оно ухудшалось, о чем свидетельствует посещение поликлиники в 1965 г. 22 раза в год и к моменту отправки письма в сентябре 1966 г.— 23 раза, причем до конца календарного года оставалось более трех месяцев.

В 1960-е гг. происходил рост числа чиновников на местах, выражавшийся в разрастании региональных парткомов. Так в начале сентября 1966 г. секретарь Ярославского обкома КПСС Ф. И. Лощенков направил в ЦК КПСС письмо-запрос на возможность создания в областном комитете партии Отдел легкой, пищевой промышленности, торговли и бытового обслуживания.

В тексте письма, во-первых, указывалось на количественные показатели, существовавшие на тот период. В Ярославской области работали 119 предприятий легкой и пищевой промышленности, выпускающих большой ассортимент товаров народного потребления с объемом валовой продукции 370 млн. рублей в год и численностью промышленно-производственного персонала около 75 тыс. человек. На территории области действовало почти 5 тысяч предприятий торговли и общественного питания с объемом товарооборота 715 млн. рублей и численностью работающих свыше 30 тысяч человек. На 944 предприятиях бытового обслуживания трудилось 10 тысяч человек. Количество коммунистов, работающих на этих предприятиях, превышало 11 тысяч человек.

Во-вторых, содержалась отсылка к одному из решений Центрального Комитета партии после октябрьского пленума 1964 г., в котором было уделено внимание развитию отраслей народного хозяйства, непосредственно обслуживающих население.

В-третьих, создание отдела легкой, пищевой промышленности, торговли и бытового обслуживания в составе заведующего отделом и трех инструкторов оправдывалось интересами трудящихся: «создание такого отдела позволят более целеустремленно и квалифицированно решать вопросы повышения благосостояния трудящихся области» [5, с. 26].

Реально письмо Ф. И. Лощенкова не содержало никаких доказательств, подтверждающих необходимость увеличения партийных кадров, а также их связи с увеличением производительности труда, производственных объемов, снижения затрат или издержек в сферах легкой, пищевой промышленности, торговли и бытового обслуживания. В нем всего лишь играли статистическими показателями, никак не связанными с необходимостью контроля чиновников за работой соответствующих отраслей производства и потребления. Расширение чиновников на местах происходило вне связи с необходимыми экономическими обстоятельствами, а в соответствии с волей региональной элиты на местах.

Таким образом, анализ документов позволяет выделить следующие проблемы кадровой работы в региональных центрах РСФСР в 1960-е гг.: партийной солидарности; рассмотрения жалоб; расширения структуры регионального парткома; отстранения от должности. Указанные проблемы можно классифицировать на общие (рассмотрения жалоб; отстранения от должности), в целом характерные для кадровой работы и специальные. Специальными проблемами можно считать партийную солидарности и расширение структуры регионального парткома. Указанные процессы контроля и взаимодействия бюрократии актуальны и сегодня в свете современного политического развития России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Восленский М. С. Номенклатура. [Текст] / М. С. Восленский — М.: «Захаров», 2005. — 640 с.
2. Указ Президента РФ от 01.03.2017 N96 (ред. от 10.09.2017) «Об утверждении Положения о кадровом резерве федерального государственного органа» // Собрание законодательства РФ. — 6 марта 2017. — № 10. Ст. 1473.
3. Курышов И. С. К вопросу о формировании кадрового резерва для выдвижения на руководящие должности в органах прокуратуры Российской Федерации [Текст] / И. С. Курышов // Закон и право. — 2018. — 11. С. 128–131.
4. Макарова Т. П. Сравнительный анализ культуры управления в России и за рубежом [Текст] / Т. П. Макаров // Вестник Брянского государственного университета. — 2013. — № 3 (Экономика). С. 71–75.
5. ЦДНИ ЯО. Ф. 272. Оп. 229. Д. 168.

© Никифоров Юрий Сергеевич (nikifor2108@yandex.ru), Таточенко Виктор Валерьевич (tatochenko.84@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Г. Ярославль

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОХРАНЫ МАТЕРИНСТВА И ДЕТСТВА В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД В ХАКАСИИ

Папина Ольга Витальевна
К.и.н., доцент, Хакасский технический институт — филиал Сибирского федерального университета (г. Абакан)
rrr385@rambler.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается особенности и проблемы развития системы охраны материнства и детства в Хакасской автономной области во второй половине 1940-х гг. Показана динамика численности учреждений охраны материнства и детства. Автор раскрывает задачи, стоящие перед учреждениями материнства и детства, трудности, с которыми сталкивался регион в связи с недостаточным материальным обеспечением и нехваткой кадров.

Ключевые слова: охрана материнства и детства, родовспомогательные учреждения, детские дошкольные учреждения, молочные кухни.

DEVELOPMENT OF THE MATERNITY AND CHILD CARE SYSTEM IN THE POST-WAR PERIOD IN THE REPUBLIC OF KHAKASSIA

O. Papina

Summary. This article deals with features and problems of the maternity and child care system in the Khakass Autonomous region in the second half of the 1940s. The dynamics of the number of institutions for maternity and child care is shown. The author reveals challenges faced by institutions of maternity and child care, difficulties faced by the region due to insufficient material security and lack of personnel.

Keywords: maternity and child care, maternity homes, pre-school institutions, dairy kitchens.

С окончанием войны в области охраны материнства и детства были обозначены новые задачи. Если в районах боевых действий и зоне временной оккупации предусматривалось полное восстановление сети детских учреждений и родильных домов, то в Сибири, на Урале и Поволжье планировалось увеличение количества родильных коек в сельских больницах, организации колхозных родильных домов, пополнение сельских лечебно-профилактических учреждений врачами, акушерами и медицинскими сестрами, расширение специализированной помощи детскому и женскому населению [10, с. 84]

Непосредственно военные действия не коснулись Хакасии, кроме того, Хакасия стала одним из регионов куда эвакуировались жители оккупированных территорий. Поэтому сеть учреждений охраны материнства и детства не только не сократилась, но и увеличилась за годы войны.

В 1920–1930-е гг. в Хакасии была проделана значительная работа по созданию института ораны материнства и детства: развертывание сети лечено-профилактических учреждений, женских консультации, домов матери и ребенка, молочных кухонь, яслей и т.д. Если в 1925 г. квалифицированной медицинской помощью могли воспользоваться лишь 0,05% женщин[12, с. 117], то в 1940–1941 гг. в области насчитывалось 6 родильных домов с общим числом мест — 246. Кроме того работали 11 акушерских и 27 фельдшерско-акушерских пункта[12, с. 128].

В 1945 г. сеть учреждений охраны материнства и детства включала в себя родильные дома, женские и детские консультации, детские поликлиники, детские ясли и сады, молочные кухни.

Всего в 1945 г. по области функционировало 10 родильных домов: шесть из них в городах и поселках городского типа с количеством родильных коек — 80, четыре в сельской местности с количеством родильных коек — 23. Всего родильных коек в области — 176 [2, л. 7об].

На протяжении второй половины 1940-х гг. число коек в родильных домах возрастало. Так уже в 1946 г. их было 105, на две койки больше, чем в предыдущем году [3, л. 41], а в 1947 г.— 108 коек [4, л. 90]. Кроме родильных домов при центральных районных больницах работали родильные отделения в отдаленных селах — фельдшерско-акушерские пункты, в которых обязательно функционировали родильные и гинекологические койки. В 1945 г. родильными отделениями принято 836 родов, фельдшерско-акушерскими пунктами — 484 [2, л. 7об], а в 1946 г. 1168 и 236 соответственно [3, л. 41]. Следует отметить, что несмотря на довольно разветвленную сеть родовспомогательных учреждений количество родов на дому продолжало оставаться высоким. Так, в 1946 г. было зарегистрировано родов на дому без медперсонала 563, что составляет 11% от всех принятых родов. [3, л. 41об], а в 1947 г. 469, что составляло 7,9% [4, л. 91]. Рождаемость на дому без помощи медицинского персонала,

как правило, приходилась на отдаленные населенные пункты, расположенные в таежной и зоне, до которых добраться, ввиду плохих дорог и недостатка транспорта, было весьма сложно.

Прием, консультации, профилактическую и просветительную работу среди населения осуществляли женско-детские консультации. В области насчитывалось 13 штатных консультаций, из них 8 в городах и поселках городского типа, 5 в районах области. Алтайский район своей консультации не имел [4, л. 70].

Одна из проблем, которая стояла перед учреждениями охраны материнства и детства, являлась острая нехватка помещений. Как правило, учреждения располагались в приспособленных помещениях. Женско-детские консультации обычно размещали при амбулаториях. Например, все отделения городской больницы Абакана размещались в деревянных зданиях, которые уже достаточно обветшали и требовали капитального ремонта. Из пяти зданий, в которых располагалась больница, только три находились в зданиях, предназначенных для лечебных учреждений, два остальных приспособлены и мало отвечают своему назначению, как по объему, так и по внутреннему устройству. В больнице отсутствовал санпропускник и приемный покой, поэтому обработка принимаемых больных вызывала затруднения. В зданиях не было канализации, полутеплые уборные с выгребными ямами и печное отопление создавали дополнительные трудности в поддержании надлежащего порядка в отделениях.

Рост города и увеличение запроса на медицинское обслуживание не только со стороны городских жителей, но и населения прилегающих к городу районов (например, Алтайский, где не было женско-детской консультации), привело к тому, что увеличение коечного фонда шло, главным образом, не за счет введения в эксплуатацию новых помещений, а за счет уплотнения имеющихся палат [5, л. 5об]. Так, ввиду отсутствия помещений гинекологическое отделение в городской больнице начало функционировать с первого апреля 1948 г. На первое полугодие 1948 г. запланирована работа 8 коек, на второе 20. До этого гинекологических больных принимал роддом [5, л. 9об].

В целях повышения качества медицинского обслуживания в 1947 г. Министерство здравоохранения СССР приступило к проведению реформы, стержнем которой явилось объединение больниц и поликлиник. Такая перестройка была вызвана тем, что в деятельности лечебно-профилактических учреждений имелись существенные недостатки. Врачи амбулаторий и поликлиник работали в отрыве от стационаров и не имели возможностей получать необходимую клиническую подготовку из-за преемственности в работе стационаров и поликлиник. Наряду с больницами и поликлиниками объединялись родильные дома и женские консультации, детские больницы с детскими консультациями и поликлиниками. Все это, по мнению руководства Министерства здравоохранения, создаст условия для повышения качества лечебно-профилактической помощи [8, с. 166]

К концу 1948 г. в г. Абакане в единой системе начинают работать консультации, роддом, детская поликлиника и детское инфекционное отделение. В результате объединения были слиты штаты и финансы. Город был разбит на восемь участков, которые обсуживались шестью врачами и девятью патронажными сестрами. В общей сложности городское население обслуживали двенадцать врачей. Обслуживание детских садов и школ осуществлялось участковыми врачами. [6, л. 8] В целом к концу 1940-х гг. в Хакасской автономной области функционировало 9 родильных домов с общим числом коек 108, в том числе 92 в городе и 16 в сельской местности[4, л. 90]. Несмотря на сокращение численности родильных домов, общее количество родильных коек увеличилось. Сокращение количества родильных домов в сельской местности можно объяснить особенностями территориальной структуры населения в Хакасии в послевоенный период. К началу 1950-х гг. удельный вес городского населения региона был выше, чем по Сибири в целом и значительно превышал общесоюзный показатель. Источником роста городского населения в значительной мере являлись выходцы из села [9, с. 71]

Острым оставался вопрос нехватки врачебных кадров узких специальностей. По данным Моховой А.В в 1947 г. Хакасия была обеспечена врачами лишь на 45%. В начале 1950-х гг. данный показатель колебался в пределах 50–60%. Более благоприятной ситуация была в отношении среднего медицинского персонала: из требовавшихся 794 чел. в органах здравоохранения области работали 750 чел., или 94%[11]. И если город более или менее был обеспечен врачебными кадрами, то районы испытывали острую нехватку врачей и среднего медицинского персонала. Например, Саралинской женско-детской консультацией заведовал фельдшер [3, л. 25]. В 1950 г. только четыре районных больницы — Шира, Аскиза, Таштыпа, Саралы — были обеспечены врачами акушер — гинекологами [7, л. 2]. Для решения данной проблемы врачи райцентра выезжали на врачебные участки и фельдшерские пункты для консультации больных и оказания практической помощи в работе. В 1950 г. было осуществлено 176 плановых выездов, еще 43 по вызову участковых врачей [7, л. 5].

Серьезное внимание уделялось сохранению и развитию сети детских дошкольных учреждений. В 1945 г.

Таблица 1. Охват детей сезонными детскими яслям [13]

Год	Количество сезонных яслей	Охват детей
1945	34	644
1946	77	2365
1947	56	1991
1948	нет данных	нет данных
1949	74	1386
1950	67	1370

в области насчитывалось 57 детских яслей, из них в городе — 27 с количеством мест 1496, в сельской местности — 30, с количеством мест 1271[2, л. 8об]. Численность детских садов достигала 50-ти [1, л.11] В городах и рабочих поселках для матерей, работающих в ночные смены, при детских яслях организованы круглосуточные группы. Из общего количества мест, круглосуточных насчитывалось 464 [2, л. 8 об].

В городах и рабочих поселках детские дошкольные учреждения располагались в типовых зданиях, в сельской местности большинство детских садов и яслей находились в приспособленных помещениях. Достаточно остро стояла проблема снабжения мебелью и мягким инвентарем: не хватало кроватей (дети во время дневного сна спали на полу), постельного белья, полотенец и т.п.[1, л. 30].

В 1946 г. сеть детских дошкольных учреждений несколько расширилась. Так детских яслей в области насчитывалось 58 с количеством мест 2612. [3, л. 32об]. Кроме того, в области работали 58 детских садов, с охватом детей 2070 [3, л. 39]. В 1947 г. сеть постоянных детских дошкольных учреждений снизилась до 54 детских яслей с количеством мест 2476 [4, л. 78] и 52 детских садов с охватом детей — 2035 [4, л. 87]. К концу 1940-х гг. детских яслей в области функционировало — 53 с количеством мест — 2944, детских садов 53 [6, л. 1] Таким образом, на протяжении второй половины 1940-х гг. происходило постепенное уменьшение количества детских дошкольных учреждений и мест в них.

Ежегодно в период летних полевых работ в Хакасии при колхозах открывались сезонные ясли. Несмотря на нехватку помещений, необходимого оборудования (мебели, постельных принадлежностей, полотенец и т.п.), недостаток продуктов, функционирование сезонных детских дошкольных учреждений было остро необходимо. Заведующие сезонными яслями накануне открытия проходили инструктаж при врачебных участках. В течение сезона все ясли находились под наблюдением медработников[3, л. 34]. Среди населения продолжалась активная работа по популяризации детского дошкольного образования. Родители дошкольников проводили соцсоревнования на лучшее воспитание ребенка и сохранение ясельного режима дома[1, л. 9об].

Серьезную работу в детских дошкольных учреждения проводили медицинские работники. Осмотр детей велся систематически, ежедневная проверка выявляла детей с температурой. Каждый месяц проводился углубленный осмотр, измерение и взвешивание, при котором выявлялись ослабленные дети. В дальнейшем детей, больных рахитом и дистрофией помещали в санитарные группы, где они получали более калорийное питание, фруктовые и овощные соки, гематоген, витамины. Такие дети проводили много времени на свежем воздухе. [5, л. 46–46об].

Важное место в системе лечебно-профилактических учреждений занимали молочные кухни. Их работа не только позволяла обеспечить здоровым питание детей до года, но и поддержать жизнедеятельность истощенных детей, которые стояли на учете детских консультаций и получали дополнительное питание из молочных кухонь[1, л. 8об]. В конце войны, в 1944 г. в области функционировало две молочные кухни, но их снабжение было неудовлетворительным. В апреле 1944 г. молочная кухня г. Черногорска была закрыта из-за отсутствия продуктов питания, а в г. Абакане из-за плохого снабжения молоко выдавалось не систематически, обычно все в конце месяца[1, л.9]. В 1945 г. продолжало работать только две молочные кухни в г. Абакане и г. Черногорске. Снабжение продуктами было налажено. Так молочная кухня г. Абакана отпускала 439 порций в день[1, л. 8об]. В 1946 г. была поставлена задача расширения сети молочных кухонь. К двум существующим должны были добавиться еще пять. Однако из-за того, что наряды на снабжение продуктами Крайторготделом не были спущены, ни одна молочная кухня, из вновь организованных не начала свою работу. В июне 1947 г. начала работу молочная кухня в с. Таштып. Проработала она всего три месяца. Остро не хватало оборудования, посуды, из-за чего приходилось отпускать продукцию в тару родителям. В сентябре местные власти вынуждены были закрыть молочную кухню из-за отсутствия молока[4, л.73].

Несмотря на трудности снабжения, власти прилагали все усилия по расширению сети молочных кухонь. В де-

кабре 1948 г. была открыта молочная кухня Саралинского рудника. На кухне готовились не только молочные смеси, но и рисовая и манная каша, фруктовый кисель[5, л.41об].

Следует отметить, что ассортимент продукции, изготавливаемый в молочных кухнях, не был разнообразным, а их количество в расчете на детей до года было просто ничтожным. Пользоваться продукцией молочных кухонь могли в основном небольшое число городских жителей, основная масса населения не имела возможности получать дополнительное детское питание в данных учреждениях.

Таким образом, развитие системы охраны материнства и детства в Хакасской автономной области в послевоенный период, с одной стороны, проходило в русле общесоюзной политики, направленной на восстановление и развитие родовспомогательный и детских дошкольных учреждений, активную поддержку материнства и детства. В условиях послевоенного демографического кризиса это была одна из важнейших задач. С другой стороны, имело ряд особенностей. Во-первых, произошло некоторое сокращение числа родильных домов и перераспределение коечного фонда в сторону увеличение числа родильных коек в городской местности. Это было связано с особенностями территориальной структуры населения. Во-вторых, достаточно остро стояла проблема нехватки врачебных кадров, решить которую пытались путем командирования врачей занятых в городских больницах в сельскую местность и отдаленные районы области. В-третьих, сеть детских дошкольных учреждений, несмотря на поставленные задачи сохранения и увеличения их количества, сокращалась. Однако, не стоит говорить о критическом снижении числа детских дошкольных учреждений. Колебание количества учреждений могло быть связано с объединением дошкольных учреждений и переводом детских яслей в разряд детских комбинатов (совмещающих ясельные группы и группы детей старшего дошкольного возраста). В целом в области велась значительная работа по сохранению и развитию учреждений охраны материнства и детства. Происходило улучшение качества оказываемых медицинских услуг. На протяжении второй половины 1940-х гг. уделялось пристальное внимание гинекологическим больным и роженицам: регулярные осмотры, дородовой и послеродовой патронаж, неуклонное снижение количество родов, проводимых вне лечебных учреждений и без помощи медицинских работников, велась серьезная профилактическая и просветительская работа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственное казенное учреждение Республики Хакасия «Национальный архив» (ГКУРХ «НА») Ф. Р-42, оп. 1, д. 14
2. ГКУРХ «НА» Ф. Р-42, оп. 1, д. 16
3. ГКУРХ «НА» Ф. Р-42, оп. 1, д. 18
4. ГКУРХ «НА» Ф. Р-42, оп. 1, д. 20
5. ГКУРХ «НА» Ф. Р-42, оп. 1, д. 22
6. ГКУРХ «НА» Ф. Р-42, оп. 1, д. 27
7. ГКУРХ «НА» Ф. Р-42, оп. 1, д. 30
8. Давыдова Т. В. Реформирование системы здравоохранения в послевоенный период: исторический анализ // Вестник ТГУ выпуск 8 (148), 2015 С. 164–170) [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/reformirovanie-sovetskogo-zdravoohraneniya-v-poslevoennye-gody-istoricheskiy-analiz
9. Кышпанаков В. А. Население Хакасии: 1917–1990-е гг.— Абакан: Изд-во ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 1995.— 348 с.
10. Мананникова Н. В. Охрана здоровья детей в СССР. М.: Медицина. 1973. 280 с.
11. Мохова А. В. Развитие здравоохранения в послевоенный период [Электронный ресурс] URL: https://schoolfiles.net/1812235
12. Папина О. В. Роль женщин в социальном и культурном развитии Хакасии в 1923–1941 гг. / О. В. Папина; Сиб. Федер. Ун-т, ХТИ — филиал СФУ.— Абакан, Ред.-из. Сектор ХТИ — филиала СФУ, 2012. 154 с.
13. Таблица составлена по данным: ГКУРХ «НА» Ф. Р-42, оп. 1 д. 16, л. 33; д. 18, л. 34; д. 27, л. 49, д. 30, л. 30

© Папина Ольга Витальевна (rrr385@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПАТТЕРН КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СПОНТАННОМУ РЕЧЕВОМУ РЕАГИРОВАНИЮ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Апарина Юлия Игоревна
К.п.н., доцент, Московский Городской Педагогический Университет
juliaparina@mail.ru
Межина Анна Владимировна
К.п.н., доцент, Московский Городской Педагогический Университет
anna-mezhina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения младших школьников спонтанному речевому реагированию на иностранном языке. Авторы предлагают применение иноязычной паттерн коммуникации с целью вовлечения эмоциональной сферы в коммуникативный процесс. Авторы приводят примеры использования различных техник для достижения поставленной цели. Авторы демонстрируют этапы развития иноязычной паттерн коммуникации на уроках иностранного языка в начальной школе. Особое внимание уделяется созданию на уроке атмосферы когнитивного напряжения и эмоциональной раскрепощенности, В статье доказывается, что умелое сочетание сензитивного периода изучения иностранного языка и эмоциональной сферы ребенка дает наиболее продуктивный результат при обучении говорению на начальном этапе.

Ключевые слова: иноязычная паттерн коммуникация, коммуникативный процесс, эмоциональная сфера, спонтанное иноязычное реагирование.

FOREIGN LANGUAGE PATTERN COMMUNICATION AS A MEANS OF TEACHING TO SPONTANEOUS VERBAL REACTION AT THE LESSON OF FOREIGN LANGUAGE IN A PRIMARY SCHOOL

J. Aparina
A. Mezhina

Summary. The article deals with the problem of young learners teaching. The aspect of teaching is spontaneous foreign speech. Authors suggest using the foreign pattern communication to involve the emotional aspect into communicative process. Authors demonstrate different techniques in order to obtain their purpose. Authors demonstrate the periods of the development of foreign language pattern communication at the lessons of foreign language in primary school. The special attention is paid to creation of the atmosphere of cognitive tension and emotional freedom during the lesson. It is proved in the article that the combination of sensitive period in foreign language learning and the emotional sphere of a child gives the most productive result in teaching of communication at the initial period.

Keywords: foreign pattern communication, communicative process, emotional sphere, spontaneous foreign speech.

Введение предмета «Иностранный язык» в начальную школу в значительной степени увеличивает возможность формирования иноязычной коммуникативной компетентности у подрастающего поколения. Младший школьный возраст характеризуется высоким уровнем сензитивности для освоения иностранного языка, возрастная потребность детей в учебной деятельности является мощным фактором, стимулирующим когнитивное развитие в целом и иноязычное образование в частности.

Именно на этом тапе необходимо воспитывать у детей толерантное отношение к культурным ценностям

страны изучаемого языка, не утрачивая при этом уважительного отношения к традициям своей культуры. Только соблюдение принципа межкультурной коммуникативной направленности позволит развить и воспитать поликультурную личность, способную гармонично и гибко существовать в постоянно меняющемся мире [7].

Формирование умения говорения, способности воспринимать речь собеседника, спонтанно и адекватно реагировать на нее — одна из самых непростых учебных задач, стоящих перед учителем.

Ученики начальной, а в дальнейшем и средней, школы без видимых трудностей запоминают и декламируют стихи на английском языке, воспроизводят пересказы небольших текстов и сказок, однако спонтанная монологическая и диалогическая речь вызывает, как правило, значительное затруднение.

Существует практика разыгрывания микро диалогов между учителем и учеником и между двумя учениками соответственно, однако и здесь все, как правило, сводится к воспроизведению заученных формулировок. Ученик знает, что на вопрос: «How are you?" следует ответить: " I am fine", на традиционный вопрос: «What is the weather like today?" дать один из стандартных ответов, состоящих, в лучшем случае, из двух- трех фраз.

В результате, когда возникает ситуация, требующая от ребенка спонтанного иноязычного реагирования, он, как правило, затрудняется сформулировать что-то самостоятельно. В дальнейшем подобная тенденция может привести к возникновению серьезных лингво-психологических барьеров, которые, в свою очередь, значительно осложнят процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности.

В значительно более выигрышной позиции находятся дети, имеющие возможность ощутить воздействие иноязычного окружения — родители, говорящие с ним на иностранном языке, няня-иностранка, частое и длительное пребывание в странах, где употребление иностранного языка становится единственно возможной формой вербального общения. Ребенок оказывается в ситуации, когда иноязычная коммуникация является абсолютно необходимой для решения ежеминутных жизненных проблем. Подготовкой к подобной иноязычной коммуникации может стать раннее овладение иностранным языком в дошкольном возрасте. Как справедливо отмечает Е. В. Маякова, важность в овладении языком дошкольниками определяется методикой преподавания, основанной на развитии речевой деятельности дошкольника на интуитивно-практическом уровне без осознания лексических единиц, грамматических конструкций, без знания правил, когда можно просто говорить на языке [5]. В подобных случаях у ребенка не возникает никаких лингвистических и психологических барьеров, возникшая естественная билингвическая ситуация будет способствовать быстрому и успешному овладению иностранным языком.

Довольно легко овладевают иностранными языками жители приграничных районов. Словенцы и французы прекрасно понимают итальянский, многие албанцы поддержат диалог на греческом и так далее. Свободное перемещение внутри Евросоюза сделало эту тенденцию еще более простой и доступной. Иностранные языки осваиваются местными детьми значительно проще и быстрее, этому способствует перманентное или постоянное иноязычное окружение.

Однако, для подавляющего большинства российских детей такая ситуация является абсолютной утопией. Три раза в неделю по сорок пять минут — вот и все, что им щедро предоставлено судьбой и учебной программой для овладения иностранным языком. Усложняет ситуацию и полная демотивированность многих детей, не осознающих целесообразности требуемых усилий.

Обобщая собственный педагогический опыт и опыт многих коллег, представим несколько методических приемов, которые могут помочь в решении этой проблемы.

Прежде всего, необходимо искусственно создавать ситуацию на уроке, когда спонтанное иноязычное речевое реагирование становится единственно возможным путем выхода из проблемной дидактической ситуации.

Дети младшего школьного возраста с огромным энтузиазмом откликаются на предложение «поиграть», им кажется, что предстоит небольшое развлечение и они рады в нем участвовать. Дети не догадываются, что все игры, проводимые с ними учителем на уроке иностранного языка, имеют ярко выраженную дидактическую цель и лингвистическое содержание. Ни для кого не секрет, что дети эмоциональны и это тот благоприятный фон, который дает педагогу возможность вызывать спонтанное речевое реагирование.

Таким образом возникает так называемая паттерн коммуникация — эмоциональный диалог, формируемый самими коммуникантами в процессе общения [4].

Почему возникает так много сложностей при попытке выразить свою мысль на иностранном языке, даже когда необходимая лексико-грамматическая база присутствует? Общаясь на родном языке, мы, как его носители, неосознанно придерживаемся единой системы значений. Возникает единое представление о картине мира,

что и является основой общения [9]. В случае перехода на иностранный язык коммуникантам приходится пользоваться иной, малоизученной ими языковой системой, которая в свою очередь отражает всю многообразную палитру иностранного языка. Таким образом, стремясь выразить свою мысль средствами иностранного языка, ребенок оказывается на незнакомом ему лингвокультурном поле.

Учитывая, какой непростой шаг предстоит сделать ребенку на этапе материализации своей мысли на иностранном языке, учитель предлагает несложные в лингвистическом плане задания, способные одновременно вовлечь эмоциональную сферу ребенка в коммуникативный иноязычный процесс. Педагог предлагает детям угадать что-то о ком-то (имя друга, что прячет в «тайном мешке», что планирует делать вечером, любимое занятие, просмотренный недавно кинофильм и т.д.). Угадавший получает приз или просто звание победителя. При этом действует твердое и нерушимое правило игры — любая коммуникация осуществляется только на иностранном языке, другая форма общения не засчитывается как правильный ответ, в дальнейшем за подобные промахи могут сниматься очки с команды или одного игрока.

Педагог рассказывает детям несложную (с лингвистической точки зрения) историю или реплику и дети угадывают правда это или вымысел, только догадку надо подтвердить или опровергнуть своим иноязычным высказыванием. Ввод элемента соревнования в этот процесс заметно повышает его эффективность.

Особое внимание при этом педагогу следует уделять соблюдению аутентичной ритмомелодики в живой речи, которая является неотъемлемой составной частью языка [2]. Важно отметить, что ученики начальной школы значительно легче других возрастных групп усваивают иностранный язык, овладевают ритмомелодикой иностранного языка. Ребенок осваивает основные тенденции и закономерности функционирования ритмомелодики в иностранной речи [1].

Очень удачное задание — описание картинки, действий, а также характеристика героя, его предполагаемых намерений. Например, учащиеся просматривают мультфильм, учитель останавливает его в определенный момент и просит детей прокомментировать возможное развитие событий. Звучат несколько версий, после чего просмотр продолжается. Разумеется, здесь нельзя обойтись без речевых клише, без базового лексического материала, однако основная проблема состоит в том то, что даже выучив слова, дети не могут воспользоваться ими в процессе коммуникации — у них нет стимула, эмоции, которая бы заставила их мозг связать между собой лексику, грамматическое клише и мотивированно вступить в процесс иноязычного общения.

Педагог должен осознавать, что чем больше спонтанных, пусть и небольших, высказываний на уроках будет осуществлять ребенок, чем чаще он будет вступать в паттерн коммуникацию, тем успешнее будет идти процесс формирования говорения на иностранном языке.

Одним из наиболее эффективных средств вовлечения обучающихся в иноязычную коммуникацию является применение видеоматериалов на уроках ИЯ. Как справедливо отмечает А. С. Будник, видеозаписи имеют больший, по сравнению с печатными и звучащими текстами, лингводидактический потенциал, поскольку благодаря видео наглядно демонстрируется естественное (аутентичное) протекание процесса межкультурной коммуникации [3].

Внедрение иноязычной паттерн коммуникации является образовательной практикой, способной повлиять на изменение качества преподавания и способа взаимодействия субъектов образовательного процесса [8].

Процесс формирования иноязычной паттерн коммуникации на уроках иностранного языка в начальной школе можно условно разделить на три этапа.

Целью первого этапа является эмоциональное вовлечение ребенка в процесс иноязычной коммуникации. Если ребенок выражает свою готовность идти на контакт с учителем, используя при этом односложные высказывания типа: «Yes!», «Good», «Ready», цель первого этапа можно считать достигнутой.

На втором этапе ребенок отвечает на вопрос учителя или кого-то из детей, при этом является «ведомым», т.е. не инициирует общение. Его реплики состоят из одной или нескольких фраз, всевозможные лексико-грамматические и стилистические ошибки допустимы, их немедленная коррекция не является целью данного этапа.

Третий этап характеризуется осознанным вступлением ребенка в коммуникацию, он в состоянии инициировать общение, допускает минимальное количество лексико-грамматических ошибок по текущему материалу, их коррекция целесообразна.

Постепенно следует уходить от столь широкого применения заучивания текстов наизусть, поскольку это не способствует формированию коммуникативной компетентности. Более целесообразным для решения этой задачи видится предлагать учащимся прямо на уроке составить план прочитанного текста и рассказать о событиях по плану или составить вопросы к тексту и предло-

жить соседу ответить на них. При этом вопросы должны быть как можно более оригинальными — выигрывает самый оригинальный вопрос. Подобные задания как нельзя лучше стимулируют спонтанную речь. При этом исправления грамматических ошибок происходит крайне ненавязчиво, в форме дружеского совета. Многие практикующие педагоги неоднократно сталкиваются с проблемой, когда применение грамматического правила остается только на этапе выполнения упражнений или соблюдается только в таком виде речевой деятельности как письмо, в процессе же говорения грамматический навык как бы утрачивается, ребенок о нем словно забывает. В этом случае мы сталкиваемся с проблемой отсутствия интериоризации грамматического навыка.

Применение метода иноязычной паттерн коммуникации также может способствовать решению этой проблемы. Самым простым вариантом игры для формирования грамматических умений можно назвать игру «цепочка»: дети составляют свои варианты, иллюстрирующие лексико-грамматические явления. Рассмотрим в качестве примера тренировку двух настоящих времен — Present Simple и Present Continuous, лексическая тема — одежда.

Дети самостоятельно составляют предложения, характеризующие, что обычно одевают дети в то или иное время года, и что на них одето сейчас. Далее, один ребенок предлагает своему соседу или кому-то еще перевести предложение с русского языка на иностранный, в случае верного ответа — право инициировать высказывание переходит к тому, кто дал верный ответ.

Также и учитель может просить детей самостоятельно описать, кто что предпочитает носить в разное время года, и что на них надето сейчас.

Дети младшего школьного возраста с удовольствием участвуют в проектной деятельности по данной теме — оформляют бумажную куклу и одежду для нее. В этом случае появляется возможность вариативно отвечать на вопросы учителя или других детей, используя активную лексику, базовую грамматику, а также выражая свое эмоциональное предпочтение.

Одним из наиболее эффективных приемов стимулирования иноязычной паттерн коммуникации, является прямой вопрос, который задает учитель каждому ребенку. Таким приемом можно начинать урок иностранного языка, используя его в качестве «разминки». Особенностью данного метода является то, что вопрос задается один и тот же, только ответ на него каждый раз будет разный — это зависит от личного опыта и желаний ребенка. Целесообразно начинать такие микро-диалоги с самыми сильными в лингвистическом отношении детьми. Остальные имеют возможность послушать и подумать над своим предстоящим ответом. Идеальным вариантом развития событий можно назвать ситуацию, когда в микро диалог учителя и ученика смогут вмешаться другие дети и обсуждение примет более масштабный характер. Однако, следует избегать ситуации, когда в подобных речевых упражнениях будут доминировать только несколько наиболее активных детей, подавляя остальных, менее подвижных в лингвистическом отношении. Задача педагога в данной ситуации — гибко управлять учебной деятельностью класса, усложнять дидактическую задачу для более успешных детей и облегчать ее для менее лингвистически одаренных.

Речевое поведение и культура речи педагога во многом будет определять успешность формирования умения спонтанного реагирования на иноязычное высказывание [6].

Еще одна игра, заслуживающая внимания — это «Grey cardinal». Детям предоставляется время на уроке (или это может быть составной частью домашнего задания) на подготовку своих примеров, иллюстрирующих то или иное грамматическое явление. Затем тот, кто претендует на победу в качестве «героя», выходит к доске и спонтанно выполняет грамматические задания, предлагаемые ему детьми. За каждое правильно выполненное задание он получает одно очко. Все очки фиксируются на доске. Если же «герой»допускает ошибку по мнению автора грамматического примера, слово предоставляется «серому кардиналу», сам автор исправлять ошибки не может, он лишь высказывает свое согласие или несогласие с предложенной версией. У «серого кардинала» задача непростая — необходимо исправить ошибку и объяснить применение правила, но и за каждый ответ он получает два очка. Есть дети, которые успевают принять участие в качестве «героя» и «кардинала», в этом случае финальные очки суммируются.

Подобные игры намного эффективнее простого и традиционного выполнения многочисленных упражнений, поскольку задействуют эмоциональную сферу деятельности, способствуют осознанному и активному процессу усвоения материала. Немаловажным фактором является и рефлексия, неизбежно возникающая при проведении подобной деятельности.

Таким образом, на уроке создается обстановка когнитивного напряжения и эмоциональной раскрепощенности, что неизбежно способствует появлению иноязычной паттерн коммуникации — спонтанного речевого реагирования на иностранном языке. Подобный метод устраняет возможность возникновения и закрепления лингвистических и психологических барьеров в ситуации иноязычного общения и способствует возникновению речевого умения на этапе изучения иностранного языка в начальной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурнакова К.Н., Боргоякова Т. Н. Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект/Казанская наука. № 9, 2018.— Казань: Казанский Издат-ий Дом, с. 64–67.
2. Бурнакова К.Н., Боргоякова Т. Н. Актуальные направления исследования малоизученных живых языков: ритмомелодический аспект / Казанская наука. № 9, 2018.— Казань: Казанский Издат-ий Дом, с. 60–63.
3. Будник А. С. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников аудиовизуальными средствами. // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2012. № 150. С. 232–235
4. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций / П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон; пер. с англ. А. Суворовой. М., 2017.
5. Маякова Е. В. Инновационная методика обучения английскому языку детей дошкольного возраста. // Методист.— № 10.— 2017. С. 57–64.
6. Петрова И. М. Культура речи и языковая личность педагога в контексте подготовки будущих учителей иностранного языка. // Журнал: Язык и культура.— М.: ООО «Центр развития научного сотрудничества», 2015.
7. Тарева Е. Г. Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016. № 3(23). С. 94–101.
8. Тарева Е. Г. Развитие лингвообразовательных практик: оптимистичная проекция. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2015. № 2 (18). С. 75–85.
9. Языкова Н. В. Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2009. № 1 (3). С. 95–100.

© Апарина Юлия Игоревна (juliaparina@mail.ru), Межина Анна Владимировна (anna-mezhina@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Московский Городской Педагогический Университет

О ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ РЕБЕНКА В ПРАВОСЛАВНОЙ СЕМЬЕ

Березина Тамара Ивановна
Д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет
berezinatamara@gmail.com
Каменева Ольга Леонидовна
Ведущий редактор, журнал духовно-нравственной культуры «Покров»; соискатель, Московский педагогический государственный университет
olkameneva@bk.ru
Федорова Елена Николаевна
К.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет
fedorova.mpgu@yandex.ru
Москаленко Марина Сергеевна
К.п.н., доцент, Московский педагогический государственный университет
m_m_s_86@mail.ru

Аннотация. Объект исследования — закономерности духовно-нравственного развития личности на разных этапах ее онтогенеза в православной семье. Актуальность темы обусловлена кризисом института семьи во всем мире, что заставляет нас обращаться к традиционным ценностям и методам воспитания, хранителями которых остаются православная воцерковленная семья. Методология исследования основана на теоретических научных методах обобщения и систематизации литературы — педагогической, психологической, социологической, философской, богословской; а также анализе современных источников — интервью священников, православных педагогов, психологов, учителей, записанных и опубликованных журналом духовно-нравственной культуры «Покров» в 2013–2019 годах под руководством одного из наших авторов. Научная новизна исследования обусловлена разработкой карты возрастного духовно-нравственного становления ребенка в православной семье.

В статье делается вывод о том, что духовно-нравственное воспитание в православной семье происходит главным образом в дошкольный и младший школьный периоды. Это подтверждается результатами ряда международных социологических исследований, которые пришли к выводу, что ранняя религиозная социализация (до 12 лет) существенно влияет на базовые ценности взрослого человека.

Ключевые слова: воспитание, возрастные особенности, семья, православный уклад, малая церковь, добродетели, страсти, нравственная культура, религиозная социализация.

AGE PECULIARITIES OF SPIRITUAL AND MORAL FORMATION OF A CHILD IN AN ORTHODOX FAMILY

T. Berezina
O. Kameneva
E. Fedorova
M. Moskalenko

Summary. The object of this research is the regularities of spiritual and moral development of personality at different stages of its ontogenesis in the Orthodox family. The urgency is due to crisis of the institution of the family worldwide. This makes us turn to traditional values and methods of education, the guardians of which are Orthodox pedagogy, Orthodox Church-bound family. The research methodology is based on theoretical scientific methods of generalization and systematization of literature — pedagogical, psychological, sociological, philosophical, theological; and analysis of modern sources — interviews of priests, Orthodox teachers, psychologists, teachers, recorded and published by the journal of spiritual and moral culture "Pokrov" in 2013–2019 under the guidance of one of our authors. The scientific novelty of the study is due to the development of a map of the age of spiritual and moral formation of a child in an Orthodox family. The article concludes that the spiritual and moral education in the Orthodox family takes place mainly in the preschool and primary school periods. This is confirmed by the results of a number of international sociological studies, which concluded that early religious socialization (up to 12 years) significantly affects the basic values of an adult, the birth rate and the state of his family.

Keywords: education, age peculiarities, the family, the Orthodox way of life, a small Church, of virtue, of passion, of moral culture and religious socialization.

Введение

Семейное и общественное воспитание — две ветви воспитания, известные человечеству с глубокой древности. Со времен литературно-педагогических памятников Древней Руси — «Поучения к детям князя Владимира Мономаха» и «Домостроя» — и вплоть до наших дней в России складывается стройная система православного семейного воспитания, основанная на понимании семьи как малой церкви.

«Мы желали бы, чтобы из патриархальной нравственности, свидетельствующей о потребности глубоких и благородных чувств в нашем народе, выросла, как из плодовитого зерна, нравственность гражданская, государственная и общечеловеческая или христианская в полном смысле этого слова» [19, с. 279],— пишет К. Д. Ушинский.

Сегодня существует противоречие между огромным опытом народной православной педагогики и его недостаточной изученностью. Цель данного исследования — выявление и описание закономерностей духовно-нравственного развития личности на разных этапах ее онтогенеза в православной семье.

Православные богословы и педагоги (свт. Феофан Затворник, прот. Василий Зеньковский, архим. Георгий (Шестун), прот. Глеб Каледа, игум. Киприан (Ященко) и др.) понимают духовно-нравственное развитие *как раскрытие в человеке подобия Божьего через становление вечных нравственных ценностей — христианских добродетелей.*

В рамках исследования предложена следующая периодизация возрастного духовно-нравственного становления ребенка в православной семье: подготовка к зачатию; внутриутробный период развития младенца; раннее детство (0–3 года); дошкольное детство (3–7 лет); младшая школа (7–10 лет); подростковый период (11–16 лет и далее); юность.

Подготовка к зачатию и внутриутробный период

«Грехи юности родителей часто самым горьким образом отражаются и на детях» [2, с. 48],— пишет сщмч. Владимир (Богоявленский) (1848–1918).

В книге Исход есть слова: *«Я Господь, Бог твой, Бог ревнитель, наказывающий детей за вину отцов до третьего и четвертого рода, ненавидящих Меня, и творящий милость до тысячи родов любящим Меня и соблюдающим заповеди Мои»* (Исх. 20:5–6). Профессор Московской духовной академии А. И. Осипов в этой связи также отмечает: «тяжелые преступления, которые совершаются кем-то из предков, налагают свой отпечаток на формирование духа» [17]. Однако родовой грех может быть изжит покаянием, подвигом христианской жизни.

Целомудрие (чистота тела и помыслов, целостное воззрение на мир) молодоженов — важная предпосылка счастливого брака. Иначе, «влюбившись, человек, будет полагать, что он полюбил»,— замечает православный психолог Л. В. Шеховцова. [16, с. 87].

Священное Писание говорит о единстве тела мужа и жены, при этом *«совокупляющийся с блудницей становится одно тело с ней»* (1 Кор. 6:16)). Более того — Ветхий Завет отмечает определенную генетическую связь рожденного ребенка с первым мужчиной женщины. По закону ужичества брат умершего должен был «восстановить его семя», взяв в жены его бездетную вдову (см.: Втор. 25:5–10). Отцом ребенка считался первый муж.

Игумен Киприан (Ященко) пишет о сущности внутриутробного периода: «Внутри утробы ребенок телесно и духовно подготавливается к тому, чтобы жить в этом земном мире. А здесь мы готовимся к жизни в вечности.» [9, с. 20].

На весь период беременности рекомендуется супружеское воздержание (при взаимном согласии мужа и жены); супружеский пост по церковным канонам (также при согласии) предписывается также накануне Причастия, среды, пятницы, воскресенья, церковных праздников, во время постов, сплошных седмиц, в дни очищения супруги, в период кормления грудью.

Дошкольный возраст

В возрасте «запечатленности» (от нуля до трех) в младенце закладывается умение любить, от которого зависит вся дальнейшая человеческая судьба — происходит это в первую очередь через материнскую заботу, ласку и любовь. Вот почему педагоги Я. А. Коменский (1592–1670), П. Ф. Лесфарт (1837–1909) считают лучшим воспитателем дошкольника его образованную и любящую мать. «Нельзя человеку прожить без любви, потому что она сама в нем просыпается и им овладевает. И это дано нам от Бога и от природы» [7, с. 17],— пишет И. А. Ильин.

Святые отцы выступают за пеленание младенца, считая это первыми уроками смирения, а также за правильный режим питания как основу добродетели воздержания. Свт. Феофан, Затворник Вышенский (1815–1894) размышляет: «Где кормят дитя всякий раз, как оно заплачет, и потом всякий раз, как запросит есть, там до того

расслабляют его, что после уже оно не иначе как с болезнию может отказываться от пищи.» [20, с. 40]. Педагоги уделяют большое значение закаливанию тела ребенка, полагая, что через это идет воспитание чувств.

До трех лет ребенок должен получить первый опыт молитвы как разговора с Богом. В каком-то смысле молиться учат так же, как учат говорить: сначала ребенок молится с другими, приобретает привычку, а затем молитва становится его собственным живым опытом.

В дошкольном возрасте ребенок задает множество вопросов, ему можно просто и свободно говорить о Боге, как рекомендует это выдающийся русский богослов митрополит Филарет (Дроздов; 1782–1867): «Дом построен архитектором; картину написал живописец; цветы посадил и вырастил садовник; итак, надобно тебе знать, кто сделал светлое солнце, небо, звезды,— все сие сотворил Бог, общий Отец наш, Отец всех людей» [21, с. 222].

Уже в три года психологи советуют сделать акценты: ты — девочка, ты — мальчик. Заслуженный учитель России, педагог-психолог высшей категории Т. В. Воробьева отмечает: «Семья во многом зиждется на терпении женщины. Девочка, прежде всего, это — чуткость, это — забота, внимание. Это — умение действительно делать все.» [3, с. 38]. Дети, как правило, охотно помогают по хозяйству, с удовольствием копируют поведение взрослых. Поэтому, чтобы воспитать трудолюбие у детей — родителям и самим придется потрудиться. Психолог Л. В. Выготский (1896–1934) подчеркивает: надо говорить о развитии системы «ребенок–взрослый», а не просто о развитии ребенка.

Но все же ведущий вид деятельности в этом возрасте — игра. «И значит, направляя их жизнь в играх, родители направляют линии их нравственной жизни»,— пишет Г. И. Шиманский (1915–1970) [22, с. 496].

Полки современных магазинов игрушек заставлены бесполыми и уродливыми существами, куклами Барби с атрибутами легкой и красивой жизни. Доктор педагогических наук, академик РАЕН архим. Георгий (Шестун) вспоминает случай: к батюшке обратилась семейная пара с просьбой освятить дом — их ребенок по ночам плохо спал и кричал. На пороге дома батюшку встретил мальчик, который взял его за руку и сказал: «Пойдем, я покажу тебе моих гостей из ада». В детской комнате на столе стояли персонажи самого мерзкого вида. «Пойдем лучше со мной,— предложил священник,— будешь держать чашу со святой водой».

Здоровые телом и душой дети пребывают в радости. Христианские педагоги указывают на то, какие именно радости полезны для детей: религиозные (связанные с церковными праздниками и обрядами); те радости, которые доставляют детям природа, животные и птицы; а также тихие радости семейного очага. «Рыбалка с отцом, ночевка у костра, рассвет над рекой, красота природы, любящие глаза матери, Божественная литургия, свет свечи и благоухание ладана, первая любовь — все это и многое другое запечатлевается в сердце на всю жизнь,— пишет архим. Георгий (Шестун).» [4, с. 60].

По мнению психолога Т. В. Воробьевой, до семи лет детям необходимо заложить понятие о чистоте и целомудрии, «потому как в 15–20 лет будут «кричать» гормоны» [3, с. 40]. Главное средство воспитания этой добродетели — целомудренное поведение самих родителей. Психолог делает важное наблюдение: изучение взрослыми оккультных и восточных практик часто оборачивается не целомудрием и родителей, и детей.

По мнению социологов, религиозность, воспитанная в детстве (или первичная религиозная социализация в возрасте до 12 лет), оказывает существенное влияние на базовые ценности взрослого человека. «Чем выше доля населения, регулярно посещавшего религиозные службы в раннем возрасте, тем в большей степени личная религиозность в таком обществе влияет на нормы и ценности человека, становится основой для действий» [17, с. 80–88],— пишет социолог Е. В. Пруцкова.

Младший школьный и подростковый возраст

Семь лет — важный рубеж в жизни ребенка: начинается жизнь, опосредованная умом, у человека появляется абстрактное мышление, ребенок в состоянии рефлексировать, он приходит на первую исповедь, начинает соблюдать посты.

В США сегодня примерно 5% детей находятся на домашнем обучении, демонстрируя более высокие показатели успеваемости, нежели обычные школьники. «Школа — это то место, где люди портятся,— согласен прот. Димитрий Смирнов, председатель Патриаршей комиссии по вопросам семьи, защиты материнства и детства РПЦ.— Что такое школа? Курево, наркотики, блуд, воровство.» [18, с. 73].

Родители школьников должны усилить молитву о детях. Прот. Валериан Кречетов, отец семерых детей, дедушка 35 внуков, говорит: «Если Господь не поможет, ничего не сделаешь, никого не вырастишь. Дети где-то ходят, с кем-то общаются. И что им на сердце ляжет, как Господь их отведет от чего-то — все в руках Божиих» [12, с. 11–12].

С 11–12 лет начинается подростковый возраст. Происходит физиологическая, гормональная перестройка

организма, возникает влечение полов. Прп. Амвросий Оптинский (1812–1891) говорит, что у подростков — больная гордыня: пальцем дотронешься, а он кричит, будто кожу дерут. В Священном Писании сказано, что победить гордыню можно только смирением и кротостью: *«…Если и впадет человек в некое прегрешение, вы, духовные, исправляйте такового духом кротости»* (Гал. 6:1).

К этому возрасту любящие взрослые должны позаботиться об окружении детей — той среде, в которой будет происходить социализация ребенка. Перед родителями, по словам игумена Киприана (Ященко), стоят две задачи: «Первая задача — относиться к ребенку как к взрослому, общаться с ним как со взрослым и делегировать ему часть своих прав в семье. <…> Вторая задача взрослого — сохранить хотя бы ниточку, которая связывает нас с подростком. Все равно мы должны быть той пристанью, к которой он всегда может причалить» [10, с. 126–127].

Православные воспитатели советуют держать дочь подальше от мира грез, заинтересовать науками, спортом, музыкой и рисованием, дать поручение по хозяйству. «Не прокалывай, предостерегаю тебя, ее ушей; белилами и румянами не разрисовывай лица, посвященного Христу» [21, с. 107],— пишет блаженный Иероним Стридонский.

При этом отец Георгий (Шестун) подчеркивает: с детьми надо постоянно разговаривать — без назидательности, спокойно, в чем-то одобрять. «Как старцы: они же почти никогда не будут прямо советовать. Старец не будет тебя поучать, но пример приведет или скажет, что в Евангелии написано» [5, с. 63].

Подростки переживают сложный период взросления, падения прежних авторитетов. «И как бывает опасно, а порой даже гибельно для религиозной жизни подростка,— пишет прот. Василий Зеньковский,— когда в период сложной душевной работы, период тревожных исканий мятущейся души, родители или школа думают не о том, чтобы войти в эту внутреннюю драму души, а заставляют идти в церковь! Ничего, кроме лицемерия, враждебности к религиозной жизни, не дают такие меры…» [6, с. 204].

В воспитании добродетелей в подростковый период немалое значение имеют самые простые вещи — правильный домашний режим труда и отдыха ребенка. Как пишет А. С. Макаренко, «вовремя лечь спать и вовремя встать, не валяться в постели без нужды — это уже хорошая нравственная закалка» [13, с. 235]. Еще одно актуальное суждение педагога: «Ни при каких условиях семья не должна допускать каких бы то ни было «ночевок» в чужой семье, за исключением случаев совершенно ясных и надежных.» [14, с. 189].

Юношеский возраст: кто я? зачем живу?

В 14–16 лет начинается юношеский возраст, главные задачи которого — решение основных мировоззренческих проблем. Окончание юношества часто затягивается. «Сколько у нас инфантильных людей, которые живут совершенно несамостоятельно, прицепляясь к своим родителям! Такая зависимость может продолжаться десятилетиями — до тех пор, пока не разрешится ряд важнейших мировоззренческих проблем, в первую очередь вопрос о смысле жизни» [8, с. 56],— пишет игумен Киприан (Ященко).

Юность — возраст черно-белой логики, юношеского максимализма, идеализма, время надежд, влюбленностей и одновременно — тяжелых разочарований. Юность лидирует по числу суицидов. Поэтому к юноше или девушке, которые заговорили о желании покончить с жизнью, психологи и духовники советуют отнестись очень серьезно — прежде всего дать возможность высказаться, расширив по возможности сферу его/ее интересов.

Св. Паисий Святогорец пишет о том, что Господь дает особую благодать человеку на всю жизнь, если в юношестве он сохраняет целомудрие. «Кто спасает корабль в самую сильную бурю и укрощает разъяренное естество, тот достоин бесчисленных похвал, ублажений и венцов, потому что целомудрие в старости — признак не воздержания, но бессилия» [1, с. 177]. Прот. Василий Зеньковский утверждает, что энергия пола может быть преобразована, сублимирована в духовную творческую силу [6, с. 256] и стать движущей силой многих добрых дел. Юность, по его мнению, это время религиозной весны, романтики, героики сердца, чистого энтузиазма. На этом базируются добровольческие движения, волонтерское, социальное служение юношей и девушек — в больницах, детских домах, домах престарелых.

Выводы

Успех духовно-нравственного воспитания ребенка в православной семье в большой степени зависит от образа жизни, родовых и личных грехов и добродетелей отца и матери. Вот почему огромное значение имеют осознанный выбор супруга или супруги, целомудрие жениха и невесты. Педагогики-классики, а также современные православные эксперты отмечают важность духовно-нравственного становления ребенка в дошкольном возрасте, его воспитания в «Материнской школе» (по Я. А. Коменскому). По мнению социологов, именно ранняя религиозная социализация (в возрасте до 12 лет) оказывает существенное влияние на базовые ценности взрослого человека. В то же время православные педа-

гоги с большой осторожностью относятся к попыткам воцерковления ребенка в подростковом периоде.

С точки зрения христианской антропологии важнейший плод семейного православного воспитания — стяжание добродетелей, духовно-нравственных качеств, необходимых человеку в том числе для жизни вечной. Основатель научной педагогики Я. А. Коменский пишет о тройном местопребывании, уготованном каждому из нас: это чрево матери, Земля и Небо. По мнению великого педагога, «счастлив тот, кто из чрева матери вынес хорошо образованные члены, в тысячу раз счастливее тот, кто унесет отсюда хорошо образованную душу». [11, с. 86]

ЛИТЕРАТУРА

1. Блаженной памяти старец Паисий Святогорец. Слова. В 6 т. Т. 4. Семейная жизнь.— М.: Святая Гора, 2010.— 326 с.
2. Владимир (Богоявленский), сщмч., митр. Киевский и Галицкий. Беседы о православном воспитании детей / сщмч. Владимир (Богоявленский).— Минск: Свято-Елисаветинский монастырь, 2004.— 80 с.
3. Воробьева, Т. В. Слово «мама» дорогое // Покров.— 2015.— № 3.
4. Георгий (Шестун), архим. Возвратить сердца отцов детям // Покров.— 2016.— № 5.
5. Георгий (Шестун), архим. Отдых с детьми или отдых от детей? // Покров.— 2016.— № 3.
6. Зеньковский, В. В. Педагогические сочинения / В. В. Зеньковский.— Саранск: Красный Октябрь, 2002.— 747 с.
7. Ильин, И. А. Слова спасения. Книга раздумий / И. А. Ильин.— Минск: Изд-во Белорусского Экзархата Московского Патриархата, 2012.— 1088 с.
8. Киприан (Ященко), игум. Надежды юношей питают // Покров.— 2016.— № 3.
9. Киприан (Ященко), игум. Непраздный разговор // Покров.— 2015.— № 7.
10. Киприан (Ященко), игум. Православное воспитание: лекции, интервью, воспоминания / игум. Киприан (Ященко).— М.: Благотворительный фонд «Покров», 2012.— 344 с.
11. Коменский, Я. А. Великая дидактика/ Я. А. Коменский.— М.: Книга по требованию, 20164.— 320 с
12. Кречетов Валериан, прот. Живый в помощи Матери Божией // Покров.— 2016.— № 5.
13. Макаренко, А. С. Книга для родителей/ А. С. Макаренко.— М.: ИТРК, 2014.— 288 с.
14. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 4 / А. С. Макаренко.— М.: Педагогика, 1983.— 368 с.
15. Осипов, А.И. О родовом грехе / А. И. Осипов.— URL: https://pravoslavie.fm/bogoslovie/aleksey-ilich-osipov-o-rodovom-grekhe/ (дата обращения: 25.05.2019).
16. Преодоление страсти аскетическими и психологическими методами/ авторский коллектив под ред.д.п.н. Л. Ф. Шеховцовой.— М.: Изд-во Московского Подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2014.— 351 с.
17. Пруцкова, Е. В. Религиозная социализация: проблемы концептуализации и соотнесения микро- и макроуровней анализа // Социология религии в обществе позднего модерна: материалы IV Международной научной конференции. НИУ «БелГУ», 12.09.2014 / Е. В. Пруцкова.— Белгород: ИД «Белгород», 2014.— 432 с.
18. Смирнов Димитрий, прот. Пост — это удовольствие // Покров.— 2016.— № 2.
19. Ушинский, К. Моя система воспитания. О нравственности / К. Ушинский.— М.: АСТ, 2018.— 576 с.
20. Феофан Затворник, свт. Путь ко спасению. Письма о христианской жизни. Поучения / свт. Феофан Затворник.— М.: Лепта-пресс, 2003.— 800 с.
21. Хрестоматия по истории педагогики. Т. 1/ сост. Л. Н. Беленчук, Е. Н. Никулина.— М.: Фонд сохранения духовно-нравственной культуры «Покров», 2016.— 360 с.
22. Шиманский, Г. И. Христианская добродетель целомудрия и чистоты по учению святых отцов и подвижников Церкви / Гермоген Шиманский.— М.: Даниловский благовестник, 1997.— 780 с.

© Березина Тамара Ивановна (berezinatamara@gmail.com), Каменева Ольга Леонидовна (olkameneva@bk.ru),
Федорова Елена Николаевна (fedorova.mpgu@yandex.ru), Москаленко Марина Сергеевна (m_m_s_86@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНЫХ ДИСЦИПЛИН

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES AT STUDENTS OF THE CONSTRUCTION AREAS ON THE EXAMPLE OF STUDYING ENGINEERING DISCIPLINES

T. Dzhalchinova
A. Mandzhieva
A. Mamishev

Summary. Requirements from employers are increasing in content and quality of training in the field of construction. A University graduate in the conditions of tough labor competition can now be effective in the sense of high class, in the case of professionalism and ability to adapt to rapidly changing circumstances, formed from the basic and basic professional competencies.

Keywords: competence; professional; engineering disciplines; directions; model.

Джальчинова Тамара Борисовна
К.т.н., доцент, Калмыцкий государственный университет, Россия, г. Элиста
Манджиева Антонина Олеговна
Ассистент, Калмыцкий государственный университет, Россия, г. Элиста
Okonova.a@mail.ru
Мимишев Арслан Альбертович
Ассистент, Калмыцкий государственный университет, Россия, г. Элиста

Аннотация. Требования со стороны работодателей возрастают по содержанию и качеству обучения в сфере строительства. Выпускник университета в условиях жесткой трудовой конкуренции теперь может быть эффективным в смысле высокого класса, в случае профессионализма и умения, адаптироваться к быстро меняющимся обстоятельствам, сформированным из основных и базовых профессиональных компетенций.

Ключевые слова: компетентность; профессиональный; инженерные дисциплины; направления; модель.

В настоящий период времени существует ряд видов и систематизации компетенций. К примеру, министерство образования и науки РФ предлагает с целью оценки качества обучения в высшей школе брать за основу двоичную классификацию компетенций, формируемых в системе высшего профессионального образования.

Компетенции, в которых нуждается выпускник, можно разделить на две основные группы:

- общие (универсальные, основные «надпрофессиональные»)
- профессиональные предметно-специализированные).

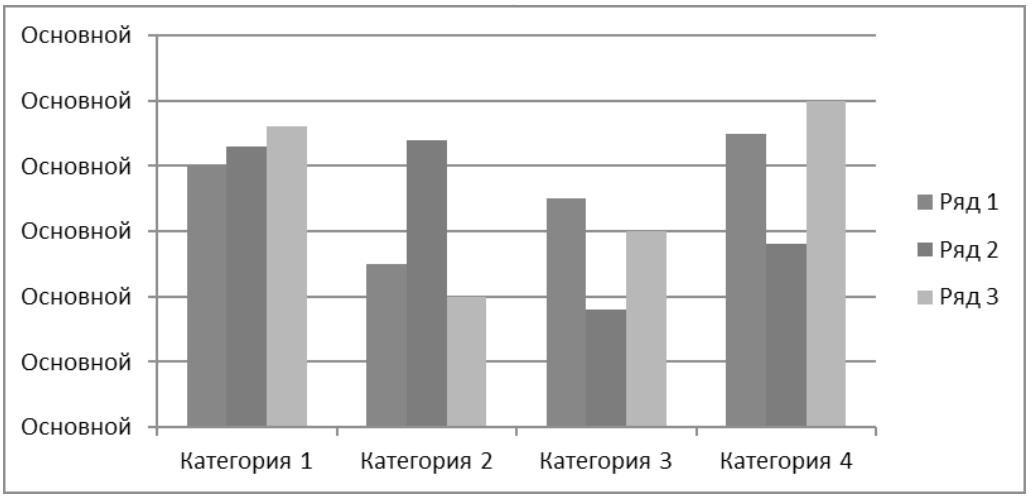
Профессиональные компетенции обычно разделяются на основные обще-профессиональные специальные (профессиональнопрофильные и организационно-управленческие, включающие умение организовывать и планировать работу выявлять и изучать информацию из нескольких источников использовать приобретенные знания в практике, умения приспобиться к новым ситуациям и т.п.

Анализ значительного объема исследований в области теории компетенций образования показывает, что в новых условиях привычные знания — навыки — навыки не отрицаются. Существует смещение акцента на знания — понимание — навыки, как результат интеграции тех компетенций, которые сегодня интерпретируются как способность и готовность человека к определенной деятельности.

Формирование профессиональной компетентности студента в условиях информатизации всех социально-экономических сфер современного общества невозможно без совершенствования системы профессионального образования с использованием информационно-коммуникационных технологий, которые сегодня приобретают особую гуманистическую значимость, открывая для каждого человека уникальные возможности для самореализации и комфортного мировоззрения.

Принципиально важным для высшей технической школы стало принятие Коллегией Министерства образования РФ постановления Минобразования РФ от 8 июля 1999 г. N70 «О совершенствовании структуры и содержания инженерного образования».

В резолюции закреплен приоритет высшего технического образования, что продиктовано национальными и стратегическими интересами российского общества.



Диагр.1. Соотношение средних значений рейтингов контрольной и экспериментальной групп по компонентам формирования профессиональных компетенций в конце первого этапа эксперимента

Диагр. 2. Динамика средних рейтингов по компонентам формирования профессиональных компетенций для контрольной и экспериментальной групп для второго и третьего этапов эксперимента

Анализ существующих проектов федерального государственного образовательного стандарта высшего образования третьего поколения показал, что разработчики решили насыщать текущие учебные планы бакалавриата инженерными дисциплинами даже в усеченном варианте путем резкого сокращения блока гуманитарных наук. Между тем, сейчас, когда в стране начинает создаваться отрасль нанотехнологий, в которой технические университеты принимают активное участие, необходимость фундаментальной подготовки инженеров становится еще более очевидной. Фундаментальное образование в области компьютерных наук, теории управления и многих других наук дает инженерам подготовку, которая абсолютно необходима в современных условиях рыночных отношений, которые требуют быстрого реагирования на новые технологии, новые рынки, новые требования общества [58].

Таким образом, в настоящее время в России решаются задачи модернизации инженерно-технического образования.

Отсюда следуют выводы о все возрастающей важности фундаментального компонента в обучении, необходимости значительно увеличить объем подготовки инженеров в области высоких технологий и наукоемких отраслей. В исследовании установлено отсутствие полноценной связи между разработчиками реформ, профессиональным сообществом и работодателями, что обуславливает несоответствие содержания образования и образовательных технологий современным требованиям и задачам, обеспечивающим конкурентоспособность российского инженерного образования в мировом масштабе и на рынке образовательных услуг. Таким образом, анализ ряда проектов ГЭФ ВПО в области тех-

ники и технологий показал, что вопросы фундаментализации высшего образования уходят на второй план.

Основной задачей профессионального образования мы считаем формирование субъекта профессиональной деятельности. Под предметом профессиональной деятельности мы понимаем личность как носитель желания, готовности и способности осуществлять деятельность; носитель способности нести ответственность за его возникновение, реализацию и развитие; способность носителя быть создателем своей профессиональной деятельности.

Итак, для формирования полноценного субъекта профессиональной деятельности необходимо в процессе обучения формировать у будущих бакалавров не индивидуально взятые, а все подструктуры субъекта профессиональной деятельности.

В процессе аналитической работы по результатам, полученным в ходе экспериментальной работы и после ее завершения, решаются как тактические задачи по устранению определенных недостатков методологии, так и стратегические задачи совершенствования технологии практико-ориентированной подготовки бакалавров (Направление строительство и рейтинговый контроль). Результаты решения тактических задач были использованы в процессе совершенствования технологий обучения и контроля, в частности, в процессе внесения изменений в методику эксперимента, когда была задействована вторая экспериментальная группа.

Анализ решения стратегических задач использован для обоснования отдельных положений этого исследования. Результаты эксперимента после его первого этапа, когда в эксперимент были вовлечены только одна контрольная и одна экспериментальная группа, показали необходимость внесения изменений в методологию эксперимента на первом этапе.

Динамика средних рейтингов студентов на этапе входного контроля, а также в конце первого, второго и третьего (финального) этапов формирующего эксперимента показана на следующих диаграммах (Диагр.1 и 2).

По результатам экспериментальной работы и результатам опроса можно сделать вывод, что студенты экспериментальных групп положительно оценивают использование технологии практико-ориентированного обучения, понимают возможность повышения уровня формирования профессионально значимых компетенций с использованием таких технологии.

Исследование, проводившееся в Калмыцком государственном университете г. Элиста с 2014 г. по 2016 г., показало, что реализация личностно-деятельностного и компетентностного подхода в педагогической деятельности способствует развитию и саморазвитию личности студентов, поскольку базируется на выявлении индивидуальных особенностей человека как субъекта познания и деятельности.

Приоритетным признается право каждого на выбор собственного пути развития. При этом практико-ориентированное обучение организует движение личности по ступеням саморазвития, ориентируясь на ее психофизические и интеллектуальные особенности, способствует развитию и активизации процесса самосовершенствования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аболишина, Е. В. Модульное обучение — дорога в будущее / Е. В. Аболишина, И. В. Иванова // Педагогические исследования и реальность: сб. ст. — Волгоград 2005. — С. 4–9.
2. Акимов А. П. О подготовке кадров для развития инновационных процессов в Чувашской Республике / А. П. Акимов // Инновации в образовательном процессе: сб. трудов межвузовской научно-практической конференции. — Чебоксары 2010. — С. 13–18.
3. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. — № 4.-2005.-С. 19–27.
4. Андреев А. Л. Россия в глобальном образовательном пространстве / А. Л. Андреев // Высшее образование в России. — 2009. — № 12. — С. 9–20.
5. Андреев В. И. Педагогика Высшей школы: инновационнопрогностический курс. Учебное пособие // центр инновационных технологий. — Казань, 2006. — 500с.
6. Андрюхина Т. Н. Формирование базовых профессиональных компетенций будущих инженеров автомобильного транспорта: дис. исслед. На соискание ученой степени к.п.н. — Самара 2008.
7. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учебно-методическое пособие / С. И. Архангельский. — М.: Высшая школа, 1980. — 368 с.
8. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов //Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22.
9. Афанасьев В. Проектирование педтехнологий / В. Афанасьев // Высшее образование в России. — 2001. — № 4. — С. 149–151.

© Джальчинова Тамара Борисовна, Манджиева Антонина Олеговна (Okonova.a@mail.ru), Мимишев Арслан Альбертович.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ В ОБУЧЕНИИ СЛУШАТЕЛЕЙ МЧС РОССИИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DESIGN OF COMPETENCE MODEL OF INTEGRATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A CONDITION OF DEVELOPMENT IN TRAINING OF LISTENERS OF EMERCOM OF RUSSIA IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Y. Elesina

Summary. Interaction and integration of diverse pedagogical technologies is a condition of realization of educational process in the conditions of additional professional education in the system of EMERCOM of Russia. Design of a competence model on the basis of cooperation and integrity technology in the framework of the qualification of the employee (worker) organizations of EMERCOM of Russia actualizes the question of the establishment.

Keywords: additional professional education; pedagogical technologies, competence model, integration, electronic distance learning systems.

Елесина Юлия Константиновна
Аспирант, старший преподаватель, ФГБОУ ВО Уральский институт ГПС МЧС России
elesina-uc@mail.ru

Аннотация. Взаимодействие и интеграция разнородных педагогических технологий является условием реализации образовательного процесса в условиях дополнительного профессионального образования в системе МЧС России. Конструкция компетентностной модели на основе кооперации и интегральности педтехнологий в рамках повышения квалификации сотрудника (работника) организаций системы МЧС России актуализирует вопрос о содержании и особенностях данных процедур. Построение компетентностной модели требует изучения, четкого планирования целеполагания, содержания и других взаимосвязанных элементов осуществления образовательного процесса по программам дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; педагогические технологии, компетентностная модель, интеграция, электронные системы дистанционного обучения.

Процесс совершенствования профессиональной компетентности обучающихся предписывает взаимосвязь и интеграцию не только учебных дисциплин, но педагогических технологий, что вызывает научный интерес педагогов — практиков. Нами была сформирована компетентностная модель, которая дает понимание о вероятных возможностях взаимодействия и интеграции педагогических технологий как составляющих ее конструкции при реализации дополнительного профессионального образования в ФГБОУ ВО «Уральского института Государственной противопожарной службы МЧС России» (далее УрИ ГПС МЧС России) (рисунок 1).

В модели развития компетентности рассмотрим интеграцию педагогических технологий (см. рис. 1). С учетом осуществления образовательного процесса с использованием разных форм обучения, благодаря возможностям электронных систем дистанционного обучения (Edex, To stydu, Moodle) обеспечиваются благоприятные условия интегрирования разнородных педагогических технологий. К примеру, технология дистанционных образовательных технологий (далее ДОТ) объединяется с технологиями разноуровневого обучения, проблемного обучения, кейс технологиями и т.д. [1, с. 203].

Благодаря процедуре входного контроля, слушатель имеет возможность определиться с контентом какого уровня он будет ознакамливаться и осваивать, а также задания какой сложности выполнять самостоятельно, либо в рамках технологии коллективного обучения обсуждать и устанавливать решения на поставленные задачи со своими товарищами. Впоследствии и в ходе очной формы обучения слушатель саморазвивается за счет опять же процесса интегрирования педагогических технологий.

Таким образом, интеграция педагогических технологий «по вертикали» гарантирует целостность, различность образовательного процесса обучающихся и при такой его организации соединенные технологии выполняют важные функции: гуманистическую через реализацию целей; методологическую посредством продви-

Рис. 1. Компетентностная модель интеграции педагогических технологий с учетом различных форм обучения

жения обучения в практику; функцию проектирования, позволяющую обеспечить желаемые результаты [4, с. 366].

На основании систематизированных теоретических и практических знаний подготовлена компетентностная модель интеграции педагогических технологий при повышении квалификации сотрудников (работников) по дополнительной профессиональной образовательной программе «Повышение квалификации сотрудников, ответственных за организацию работы по охране труда» в образовательных организация МЧС России, складывающаяся из ряда взаимовлияющих блоков, взаимодополняющих один другого и предоставляющих вероятность развития или формирования профессиональных компетенций (рисунок 2).

В целевом блоке на конкретном примере повышения квалификация сотрудников (работников) ФПС, организаций, учреждений МЧС России ответственных за организацию работы по охране труда фиксируются задачи: совершенствование полученного образования в области охраны труда, в том числе ориентированного на профессиональную деятельность; формирование сознания

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ (РАБОТНИКОВ), ОРГАНИЗАЦИЙ, УЧРЕЖДЕНИЙ МЧС РОССИИ, ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ОРГАНИЗАЦИЮ РАБОТЫ ПО ОХРАНЕ ТРУДА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ РАЗНОРОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Цель — пополнение и совершенствование имеющихся знаний, умений, навыков, компетенций, позволяющих эффективно использовать их в профессиональной деятельности пожарного, спасателя для обеспечения безопасности труда работников и последовательного улучшение условий и охраны труда в организации

Задачи :

- совершенствование полученного образования в области охраны труда, в том числе ориентированного на профессиональную деятельность;
- формирование сознания необходимости, потребности учиться и саморазвиваться;
- углубленное изучение теоретических и методологических основ в области охраны труда на основе интегрирования разнородных педагогических технологий;
- объединение педагогических технологий в некоторую целостность для повышения эффективности и качества повышения квалификации

ПРОЕКТНО-СМЫСЛОВАЯ ФУНКЦИЯ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК

Принципы: целесообразность, интеграция, и дифференциация, свобода выбора, обратная связь, гарантированность результата, саморазвитие, вариативность, целостность, активность	Подходы: интегративный; компетентностный; системный; андралогический; личностно-деятельностный

КОГНИТИВНО-АКСЕОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ

↓

МЕТОДИЧЕСКИЙ БЛОК

Методы совершенствования необходимых знаний, умений и навыков в области организации охраны труда, формирования определённых профессиональных компетенций специалиста по охране труда; интегрированного обучения: метод проектов, кейс-метод, деловые и ролевые игры, анализ разноуровневого материала, репродуктивный, информационные коммуникационные технологии, дискуссия, метод разноуровневого контроля	**Педагогические условия повышения квалификации:** 1) понимание слушателями цели и задач ДПО в области охраны труда, значения ее в служебной деятельности; 2) активизация самостоятельной деятельности слушателей; в условиях не только очной формы обучения, но и периода дистанционного обучения; 3) установление интеграционной взаимосвязи педагогических технологий на основе компетентностного подхода; 4) совершенствование компетенций с учетом когнитивно-аксиологической направленности; Педагогические условия интеграции технологий: 1) мониторинг эффективности реализации педагогических технологий; 2) реализация интегрированных педагогических технологий; 3) использование современных информационно-компьютерных средств

ОРГАНИЗАЦИОННО-ФОРМИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ

↓

ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ БЛОК

Формы: Лекции: видеолекции, лекция-пресс-конференция, проблемная лекция с заранее запланированными ошибками; лекция несколькими педагогами; Семинары: семинар-исследование (разработка и презентация проблемных вопросов) Самостоятельная работа: с информационными источниками; электронной образовательной средой, нормативно-правовыми актами, информационно-коммуникационными технологиями Самоконтроль Деловые игры Проекты, индивидуальные и групповые задания Консультация, в том числе в виде чат общения в системе ДОТ	**Дидактический материал:** учебно-методический и электронный учебно-методический комплексы по дисциплине «Охрана труда»

КОММУНИКАТИВНО-ГНОСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ

↓

Рис. 2. Структурно–функциональная модель повышение квалификации сотрудников (работников), организаций, учреждений МЧС России, ответственных за организацию работы по охране труда на основе интеграции разнородных педагогических технологий (продолжение на стр. 49)

КРИТЕРИАЛЬНЫЙ БЛОК	
Критерии развития или формирования профессиональных компетенций на основе интегративности педагогических технологий: **Ценностно-мотивационный:** побуждение к безопасной служебной деятельности при соблюдении требований охраны труда, уважение права на здоровье и жизнь на рабочем месте; **Когнитивный:** система знаний по охране труда; **Поведенческий:** намерение и способность применять специализированные знания в профессиональной деятельности	Уровни развития и сформированности: 1) низкий; 2) средний; 3) высокий
ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ	

↓

РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК
Компоненты развития и сформированности: 1) Социально-культурный: порядочность, критичность, целеустремленность, индивидуальность, творчество; мотивация по охране и обеспечения безопасности жизни и здоровья; 2) Знаниевая основа и ее обновление; 3) Использование в профессиональной деятельности
Показатели развития и сформированности: 1) Убежденность в необходимости самовоспитания, самосовершенствования и потребность повышать свой уровень профессиональной компетентности; признание значимости организации охраны труда в пожарно-спасательном подразделении, ее влияния на конечный результат в служебной деятельности; осознание мотивации к получению специализированных знаний в области охраны труда и применения их в профессиональной деятельности; 2) Знание основных понятий и терминов, применяемых в охране труда; правовых, нормативных и организационных основы охраны труда, основных принципов обеспечения охраны труда; общих требований к системе управления охраной труда, требований нормативных документов по охране труда при исполнении служебных обязанностей и трудовых функций, факторов, формирующих условия труда; психофизиологических особенностей труда пожарных, спасателей; особенностей воздействия негативных факторов на организм человека, перечня документов и отчетов по охране труда, порядка составления инструкции по охране труда; 3) Умение анализировать опасность работ при ведении боевых действий по тушению пожаров и во время служебной деятельности; самостоятельно осуществлять поиск, анализ полученной информации; применять на практике законодательную и нормативную базы в области организации работ по охране труда; подготавливать и оформлять необходимые документы при осуществлении мероприятий в области охраны труда
КОНТРОЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ

Рис. 2 (продолжение). Структурно–функциональная модель повышение квалификации сотрудников (работников), организаций, учреждений МЧС России, ответственных за организацию работы по охране труда на основе интеграции разнородных педагогических технологий

необходимости, потребности учиться и саморазвиваться; углубленное изучение теоретических и методологических основ в области охраны труда на основе интегрирования разнородных педагогических технологий.

Методологический блок содержит в себе совместность подходов, подобранных для нашего исследования (интегративный; компетентностный, системный, андрагогический, личностно-деятельностный), и важнейшие принципы интеграции педагогических технологий и дополнительного профессионального образования: целесообразность, интеграция, и дифференциация, свобода выбора, обратная связь, гарантированность результата, саморазвитие, вариативность, целостность, активность.

В ряду используемых педагогических подходов наиболее важно сообразно к ДПО сотрудников (работников) организаций, учреждений МЧС России, ответственных за организацию работы по охране труда полагается считать компетентностный, реализуемый при обучении в рамках повышения квалификации. Его в предложенном случае требуется рассматривать как интегрирующий.

Структуру методического блока создают два компонента: методы совершенствования необходимых знаний, умений и навыков в области организации охраны труда, формирования определённых профессиональных компетенций специалиста по охране труда; интегрированного обучения разнородными технологиями и педагогические условия, выбор которых формулируется сущностью и содержанием профессиональной деятельностью сотрудников (работников) МЧС России, ответственных за организацию работы по охране труда.

В основу построения концепции проектирования процесса повышения квалификации сотрудников (работников), организаций, учреждений МЧС России, от-

ветственных за организацию работы по охране труда на основе интеграции разнородных педагогических технологий были помещены классификационные группы педагогических условий: организационно-педагогические, дидактико-педагогические, психолого-педагогические, а прогресс организации учебного процесса реализовывалось при действенном использовании интерактивного обучения в совместности с современным программным обеспечением на базе обширного внедрения информационных и коммуникационных технологий [2, с. 66]. В качестве интерактивных методов развития профессиональных компетенций в области охраны труда в образовательном процессе используются деловые игры, кейс-ситуации, видеолекции. В основу активных методов развития профессиональных компетенций в области охраны труда может быть положена идея оптимизации с помощью внедрения комплекса ситуационно-ориентированных задач и самостоятельного выбора согласно уровню своего образования заданий. Ситуационно-ориентированная задача разворачивается как модель практической ситуации, связанной с вопросами в области охраны труда, которая может быть решена в знаковой форме понятиями и основными положениями и способствует развитию или формированию необходимых профессиональных компетенций. Дополнительно хотелось бы отметить, применение дифференцируемых заданий в зависимости от уровня подготовки и усвоения обучающихся, где мы можем наблюдать поступательное следование к более высокому уровню знаний и умений [3, с. 222].

В организационно-деятельностном блоке указаны формы организации учебного развития. Исключительное внимание уделено самостоятельной деятельности слушателей с нормативными правовыми актами, информационными источниками, электронным контентом, в том числе и в период дистанционного обучения (контрольно-обучающие тесты, включая и фасетные с вариациями условий в области организации работы по охране труда, нормативные правовые документы соблюдения требований безопасности в организациях МЧС России и регулирующие вопросы осуществления служебной деятельности, сценарии деловых игр, видеолекции, электронно-графические презентации). В рамках повышения квалификации в области охраны труда базовой дисциплиной является дисциплина «Охрана труда». Сообразно к ней для обеспечения стимуляции учебного процесса в процессе синхронного и асинхронного обучения был разработан и продвигается специализированный комплект научно-методических учебных документов, который содержит в себе рабочую программу (цели и задачи освоения, перечень результатов обучения по дисциплине, соотнесенный с перечнем результатов освоения дополнительной профессиональной образовательной программы, объем, содержание дисциплины, краткое содержание оценочных средств для проведения аттестации по дисциплине), тематический план, тестовые задания для входного контроля и в процессе обучения, контрольно-обучающие кейс задачи, курс лекций и практических занятий, а также заданий для самостоятельной работы в ходе использования дистанционных образовательных технологий, элементы мультимедийного сопровождения и учебное пособие «Охрана труда».

Критериальный блок, созданный с учетом развития или формирования профессиональных компетенций включает в себя уровни: низкий, средний, высокий и критерии сформированности или развития деятельности в организации работы по охране труда.

Результативный блок содержит в себе компоненты подготовленности применения в профессиональной деятельности специализированных познаний в области охраны труда (критичность, целеустремленность, индивидуальность, творчество; мотивация по охране и обеспечения безопасности жизни и здоровья; знаниевая основа и ее обновление).

Спланированная нами модель реадаптированна к специфике образовательных организаций ГПС МЧС России, осуществляющих дополнительное профессиональное образование и представляет собой общую педагогическую концепцию, которую определяют следующие ключевые характеристики:

- интегрированность, поскольку все перечисленные блоки закономерно взаимосвязаны, расширяют друг друга и функционируют на конечный результат;
- практичность, так как алгоритм модели дает возможность в целом построить образовательный процесс главным назначением которого является совершенствование слушателями полученного образования в области охраны труда, в том числе ориентированного на профессиональную деятельность;
- публичность, поскольку модель встроена в контекст профессиональной готовности к профдеятельности уже трудящихся пожарных и спасателей.

Употребление такой структурно-многофункциональной модели дает возможность не только развить и сформировать компетенции, позволяющие эффективно использовать их в профессиональной деятельности пожарного, спасателя для обеспечения безопасности труда работников, но и с учетом узкого специалитета в рамках учебно-профессиональной деятельности подобрать для слушателей специальную образовательную сферу, динамично воздействующую на качество обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елесина Ю. К. Интеграция педагогических технологий в дополнительном профессиональном образовании сотрудников МЧС России // Акмеология профессионального образования Материалы 15-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Изд-во Рос. Гос. проф.-пед. Ун-та, 2019. С. 201–205.
2. Елесина Ю. К., Шевелева И. Г. Интеграция педагогических технологий в рамках модернизации дополнительного профессионального образования в системе МЧС России // Непрерывное образование: теория и практика реализации Материалы 2-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Изд-во Рос. Гос. проф.-пед. Ун-та, 2019. С. 65–68.
3. Елесина Ю. К. Интеграция инновационных и традиционных педагогических технологий в условиях дополнительного профессионального образования сотрудников МЧС России // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании материалы 24-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 23 апр. 2019 г. / под науч. Ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. Гос. проф.-пед. Ун-та, 2018. 663 с.— С. 220–223.
4. Курбонова Г. Н. Интеграция и взаимодействие учебных дисциплин в структуре компетентностной модели профессиональной подготовки педагога-музыканта // Педагогика искусства. Москва: Изд-во Институт художественного образования и культурологии РАО.— 2013.—№ 4.— С. 363–367.

© Елесина Юлия Константиновна (elesina-uc@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Уральский институт ГПС МЧС России

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

Ермолаева Надежда Александровна
К.п.н., старший инспектор, ФКУ «Главный центр административно-хозяйственного и транспортного обеспечения МВД России», майор внутренней службы
Eva5727@mail.ru

Аннотация. В статье предлагается усовершенствовать процесс образования в сфере безопасности дорожного движения путем поэтапного распределения знаков дорожного движения, правил дорожного движения с учетом возраста участников дорожного движения. Впервые знаки дорожного движения и культуру поведения на дорогах для детей дошкольного возраста предлагается изучать с помощью музыкальных стишков-попевок.

Как доступнее объяснять детям что значит «правильно-неправильно» вести себя на дорогах? Необходимо учитывать возраст ребенка и выдавать материал от простого к сложному. Для начала четко закрепляем понятие как «правильно» перейти дорогу. Изучаем знаки и понятия: «пешеходный переход», «надземный пешеходный переход», «подземный пешеходный переход», «зебра», «светофор». Далее, закрепляя ранее изученные понятия, узнаем остановки, виды общественного транспорта, знаки сервиса, перекрестки. Итогом этого этапа будет ясное представление ребенка о маршруте движения в школу. Учитывая малый возраст детей уместно употреблять простые фразы и словосочетания, акцентируя внимание на ритм стишка-попевки.

Ключевые слова: распределение знаков дорожного движения, музыкальные стишки-попевки, усовершенствование процесса, непрерывное образование, дифференцированный подход к образованию.

PEDAGOGICAL IMPROVEMENT OF CONTINUOUS EDUCATION PROCESS IN TRAFFIC SAFETY

N. Ermolaeva

Summary. Author offers to improve process of education in traffic safety by stage-by-stage placing of road sign, traffic regulations taking into account age of participants of traffic. For the first time road sign and culture of behavior on roads for children of preschool age are offered to be studied by musical approach.

How do we educate children on behavior on the roads better? It is necessary to take into account the age of children as well as provide gradually educational complex. To begin with, we explain how to cross the road, then we study the main road signs. The result of this stage will be a clear idea of the child's route to school. It is more appropriate to use simple phrases and emphasize the rhythm of the poem.

Keywords: placing of road sign, musical rhymes-popevki, process improvement, continuous education, the differentiated approach to education.

С начала 2019 года в России в дорожно-транспортных происшествиях погибло 164 ребенка. Больше всего пострадало детей, которые переходили пешеходный переход, статистика уточняет «неправильно» переходили [3]. Что значит «правильно-неправильно», объясняем ли мы эти понятия детям? Руководители [4], сотрудники полиции разных подразделений проходят педагогическую подготовку для общения с населением, поэтому они могут объяснить участникам дорожного движения как правильно вести себя на дороге. В своей практике я встречала единицы педагогов дошкольного образования (например: в Приморском крае с. Черниговка педагог дошкольного образования Озолина Нина Васильевна), которые четко объясняли детям что можно, а что нельзя. Наши дети, окруженные компьютерной, виртуальной игрой, нереально оценивают мир вокруг себя, не осознают не воспринимают опасность, не чувствуют чужой боли. Только в текущем году зафиксировано 15860 ДТП, в которых участвовали несовершеннолетние. Дети не внимательны, переходя дорогу, не уверены в каком месте «можно и правильно переходить», а в каком «нельзя и неправильно». Виноваты в этом мы — взрослые: водители, которые наехали на ребенка на пешеходном переходе, мамы и папы, которые сами переходят дорогу где и как вздумается, не соблюдая правил дорожного движения, бабушки и дедушки, педагоги и воспитатели, не объяснившие детям элементарные правила дорожного движения. В данной статье предлагается усовершенствовать процесс образования в сфере безопасности дорожного движения, путем по-э-

тапного распределения знаков дорожного движения, правил дорожного движения с учетом возраста участников дорожного движения. Впервые знаки дорожного движения и культуру поведения на дорогах для детей дошкольного возраста предлагается изучать с помощью музыкальных стишков-попевок.

Распределение материала от простого к сложному с учетом возраста детей: от 3-х до 5-ти лет [1], от 5-ти до 7-ми лет помогает быстрому усвоению основных знаков дорожного движения и вырабатывает навык правильного культурного поведения на дороге. Вначале отвечаем на вопрос как правильно перейти дорогу? Для этого изучаем знаки и понятия: «пешеходный переход», «надземный пешеходный переход», «подземный пешеходный переход», «зебра», «светофор». Далее, закрепляя ранее изученные понятия, узнаем остановки, виды общественного транспорта, знаки сервиса, перекрестки. Итогом этого этапа будет ясное представление ребенка о маршруте движения в школу.

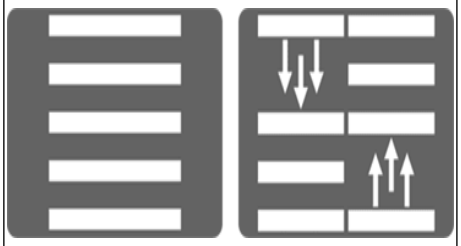
Учитывая малый возраст детей уместно употреблять простые фразы и словосочетания, акцентируя внимание на ритм стишка-попевки:

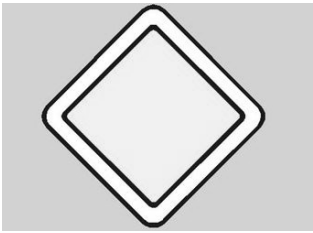
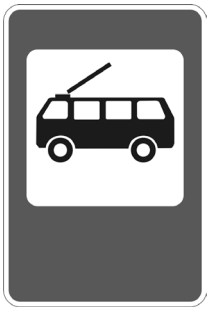
Зебра

По дороге — не зевай
И на Зебру наступай!
Посмотри налево,
Если нет машин — шагай!
А по середине — приостановись-ка
И направо посмотри,
Если нет машин — иди.
Ай, да молодец!

Для того, чтобы лучше запомнить правило лучше всего, если стишок будет напеваться простеньким незамысловатым мотивом [1], а также предлагаем детям картинку, которая в точности соответствует обозначению дорожного знака (в соответствии с ГОСТ Р 52289–2004, ГОСТ Р 52290–2004, ГОСТ Р 51256–2011):

Подобным образом изучается знак пешеходный переход, светофор, надземный и подземный пешеходные переходы:

ПЕШЕХОДНЫЙ ПЕРЕХОД	
ЗЕБРА (ПОЛОСАТАЯ ДОРОЖКА)	
СВЕТОФОР	
НАДЗЕМНЫЙ ПЕРЕХОД	
ПОДЗЕМНЫЙ ПЕРЕХОД	

ГЛАВНАЯ ДОРОГА	
АВТОБУС	
ТРОЛЕЙБУС	
ТРАМВАЙ	

Пешеходный переход

Эй-ой! Эй-ой!
Мы идём с тобой домой!
Надземный переход
Посмотри:
Надземный переход!
Он такой:
не низок, не высок!
По нему смело перейди
И вперед с улыбкою иди!

Светофор

Вот дорога, у нее — светофор мигает.
Что подсказывает нам? На что намекает?
Красный цвет — нам хода нет –
Ты постой, подумай!
Жёлтый цвет — внимание!
Вот это воспитание!
Загорел зелёный –
Мы с тобой довольны!
Взрослых за руку бери
И спокойненько –
Иди!

Далее изучаем знаки: «главная дорога», «остановки общественного транспорта», «знаки сервиса» и «перекрестки» [2].

Я иду в школу, в родную свою!

По тропинке, по тропинке, по тропинке я бегу!
По тропинке, по тропинке, по тропинке я бегу!
И деревья мне навстречу — будто верные друзья,
С ветерком играют в прятки и приветствуют меня!
По тропинке, по тропинке, по тропинке я бегу!
По тропинке, по тропинке, по тропинке я бегу!

Остановки общественного транспорта

(читаем, как РЭП)

Автобус, троллейбус или трамвай
Домчат куда надо — садись, успевай!
Проезд оплати, бабушке место уступи, малышам помогай — да смотри куда шел — не опоздай

Метро

Метро — это чудо
Там вот как бывает:
Там Лестница есть, она нас всех катает
И скучно, ребята, в метро не бывает!

Такси

До, ре, ми, фа, соль, ля, си —
Кошка села к нам в такси
Си, ля, соль, фа, ми, ре, до –
Не догонит нас никто!

В автомобиле — пристегнись ремнем,
А если детское кресло есть,то лучше в нем —
Комфортно, безопасно,
Как ехать все ж Прекрасно!

МЕТРО	
ТАКСИ	

Перекрестки

	пересечение равнозначных дорог
	Т–образный перекресток
	пересечение со второстепенной дорогой Перекрестки, перекрестки — пересечения дорог Эти знаки нам укажут, как проехать ты–б тут смог!

Знаки сервиса

Знаки сервиса — картинки на твоем пути
Если ты вдруг заблудился — ты по ним иди.

Для разнообразия можно предложить знаки сервиса собирать, как мозаику. Для этого каждую картинку наклеить на плотный лист бумаги, разрезать на несколько частей (4 или 6) и собрать с ребенком. Такой вариант изучения знаков подходит для командного, группового обучения или как вариант одного из конкурсов по изучению правил дорожного движения.

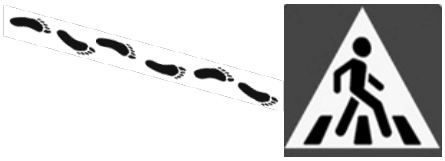
Изучив основные знаки дорожного движения и правила поведения на дороге, предлагаем ребенку составить маршрут движения в школу.

Мой маршрут в школу

Например, такой:

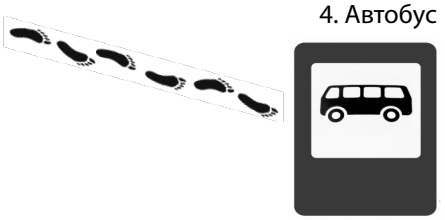
1. Дом

2. Пешеходный переход

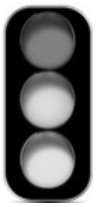


3. Метро

4. Автобус



5. Светофор



6. Зебра

7. Школа

Таким образом, легко и быстро можно изучить с детьми дошкольного возраста порядка 20 знаков! Опираясь на полученные знания, ребенок сможет представить путь передвижения от дома к школе: двор и дом, где он живет, по какой дороге идет, где переходит дорогу, как переходит дорогу, каким видом транспорта пользуется. Теперь, обучив ребенка основным правилам дорожного движения, культуре поведения на дороге, мы можем говорить о том, что наши дети понимают как «правильно» перейти дорогу, но для этого нам, уважаемые взрослые, необходимо изучать с детьми правила дорожного движения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолаева Н. А. Сказка о Правилах дорожного движения: Музыкально-педагогическое пособие для детей дошкольного возраста и для всех желающих изучать Правила дорожного движения — М: ООО «Сам Полиграфист», 2018.— 16 с.
2. Ермолаева Н. А. Главная дорога: Музыкально-педагогическое пособие для детей дошкольного возраста и для всех желающих изучать Правила дорожного движения — М: ООО «Сам Полиграфист», 2019.— 28 с.
3. Статистика и аналитика: Официальный сайт МВД России. URL: https://mvd.ru/Deljatelnost/statistics.
4. Сердюк, Н. В. Педагогическое понимание в структуре профессиональной компетентности руководителя органа внутренних дел / Н. В. Сердюк // Современные кадровые технологии и совершенствование воспитательной работы с личным составом органов внутренних дел: материалы межведомственной научно-практической конференции.— М., 2012.

© Ермолаева Надежда Александровна (Eva5727@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТИВНОГО КЛУБА

REALIZATION OF A PERSONALISTIC-ORIENTED APPROACH IN THE ACTIVITIES OF A STUDENT SPORTS CLUB

D. Zhdanovich

Summery. The educational process, based on the needs of students in an independent knowledge of the world, communication, freedom, self-assertion, the presence of a student-centered approach to learning. The article highlights the issues of implementation of a student-centered approach after school, in particular, in the work of a student sports club. The results of a survey of university students reflecting their interests in various types of sports club activities are presented. He is the author of an experiment on the introduction of a student-centered approach to working with students on the example of the "Flame of Kantiana" SSC I. Kant.

Keywords: Students, social adaptation, student-centered approach, reference environment, student sports club.

Жданович Дмитрий Олегович
Аспирант, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»
DZHdanovich@kantiana.ru

Аннотация. Образовательный процесс, построенный с учетом потребности обучаемого в самостоятельном познании мира, общении, свободе, самоутверждении, обеспечивает личностно- ориентированный подход в обучении. В статье освещаются вопросы реализации личностно-ориентированного подхода во внеурочное время в вузе и, в частности, в работе студенческого спортивного клуба. Приведены результаты опроса учащихся вузов, отражающие их интересы к различным видам деятельности спортивного клуба. Автор делится результатами эксперимента по внедрению личностно-ориентированного подхода в работе со студентами на примере ССК «Пламя Кантианы» БФУ им. И. Канта.

Ключевые слова: Студенты, социальная адаптация, личностно-ориентированный подход, референтная среда, студенческий спортивный клуб.

Современные федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования акцентируют внимание не проблеме подготовки специалиста качественно нового уровня. Выпускник вуза должен не только обладать определенным набором знаний, умений, навыков, но и способностью к их эффективной реализации в своей последующей профессиональной деятельности.

Именно внеурочная деятельность вуза как высший уровень развития воспитательного процесса может способствовать достижению эффективного результата воспитания студентов и поэтому рассматривается как одно из приоритетных направлений в области образования.

Включение студента во внеурочную практическую деятельность вуза позволяет ему совершить качественный личностный и профессиональный рост как будущему специалисту.

В последние годы особым направлением внеурочной работы со студентами стала разработка и осуществление программ по развитию социальной активности студентов, формированию профессиональной культуры.

Вовлечение студентов в общественную деятельность оказывает большое влияние на развитие конкурентоспособного специалиста. В первую очередь это имеет огромное и позитивное влияние на познавательное и эмоциональное развитие [1].

Педагогический процесс, построенный с учетом потребности обучаемого в самостоятельном познании мира, общении, свободе, самоутверждении, обеспечивает личностно - ориентированный подход в обучении.

Под личностным подходом понимается последовательное отношение педагога к обучаемому как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия [4].

Система высшего образования обладает широкими возможностями для применения в ней личностно-ориентированного подхода. Студенческий возраст сензитивен для развития личностных качеств, а значит, именно в этот период жизни молодые люди могут в полной мере реализовать заложенный в них потенциал, свои скрытые способности [2,6].

Одной из форм внеурочной деятельности вуза, в которой может быть реализован личностно-ориентированный подход, является организация работы студенческого спортивного клуба (ССК)

В деятельности ССК учитываются потребности студентов в самостоятельном познании мира, общении, свободе и самоутверждении, что, в конечном счете, и обеспечивает личностно- ориентированный подход.

Важной функцией ССК является социальная адаптация студенческой молодежи через самореализацию личности.

Студенческий досуг формируется путем организации внеучебной деятельности различной направленности: художественно-эстетической, духовно-нравственной, спортивно-оздоровительной, экологической, гражданско-патриотической и т.д.

Выбор типа досуга осуществляется, как правило, по интересам студентов.

Спорт как социальный институт удовлетворяет различные социальные потребности личности, прежде всего в поддержании физического здоровья, социального самочувствия, оказывает широкое воздействие на основные сферы жизнедеятельности общества. Он влияет на национальные отношения, деловую жизнь, общественное положение, формирует моду, этические ценности, образ жизни людей. Феномен спорта обладает мощной социализирующей силой.

Студенческий спортивный клуб высшего учебного заведения — это общественное, добровольное объединение субъектов в образовательном пространстве вуза, создающее референтную среду, способствующую их активному включению в реализацию потребности вести здоровый образ жизни, приобретению социального опыта по формированию ответственного отношения к здоровью как ценности [3].

Деятельность студенческого спортивного клуба по формированию здорового образа жизни в образовательном пространстве высшего учебного заведения может быть достигнута путем организационного построения клуба как добровольного, открытого, самоуправляемого, вариативного по своему содержанию объединения, создающего оздоровительно-воспитательную и референтную среду, удовлетворяющую потребности студентов в физическом самосовершенствовании на основе неформального общения.

Деятельность студенческого спортивного клуба, связанная с вовлечением студентов в спортивно-массовые и оздоровительные мероприятия, позволяет через различные формы наполнить образовательную среду организации мероприятиями, участие в которых благоприятно влияет на микроклимат в студенческих группах, улучшению отношений, как между студентами, так и между студентами и преподавателями [5].

Для студентов деятельность студенческого спортивного клуба расширяет возможности проявления и реализации потребностей не только в двигательной активности, но, прежде всего, в межличностном общении, самореализации, самоутверждении, что способствует снижению тревожности, повышению самооценки и сплочению группы вокруг коллективных мероприятий — педагогических событий.

Проведенный опрос показал наиболее популярные среди студентов направления деятельности ССК.

Так, больше всего внимания среди других направлений привлекает к себе информационное сопровождение спортивных мероприятий — 29,1% опрошенных отметили именно его как наиболее интересное.

Собственно физкультурно-спортивная деятельность, оказалась на втором месте по популярности среди учащихся высших учебных заведений –26%.

Сегодня стремительно набирает популярность такое направление деятельности как спортивное волонтерство — 14,7% студентов отдали предпочтение именно ему.

Из числа студентов, активно вовлеченных в работу ССК, 36,1% отмечают, что данный вид деятельности положительно влияет на их социальную адаптацию в ВУЗе. Еще 44,2% однозначно не могут отметить положительный адаптационный эффект от включения в деятельность ССК.

С целью реализации личностно-ориентированного подхода в деятельности ССК БФУ им. И. Канта была реализована экспериментальная модель деятельности ССК «Пламя Кантианы», которая была апробирована в 2017–2018 учебном году на базе ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта».

Модель базируется на следующих основаниях:

- Применение экспресс-методики, направленной на выявление предрасположенности студентов к определенной сфере деятельности.
- Внедрение обучающих курсов по различным направлениям деятельности ССК.
- Широкое применение интерактивных методов обучения для успешного формирования знаний, умений и навыков.

Разработаны обучающие программы по пяти направлениям популярным среди студентов направлениям деятельности ССК: «Спортивная Медиашкола», «Школа

спортивного судьи», «Школа спортивного творчества», «Школа спортивных менеджеров», «Теория и методика футбола».

Согласно предложенной модели, студентам заинтересованным стать членами ССК, после прохождения тестирования предлагается одно из пяти направлений деятельности в рамках ССК. Кураторы направлений деятельности проводят организационные собрания, после чего студенты приступают к освоению программ подготовки одновременно приобретая практические навыки путем оказания помощи в проведении различного рода мероприятий. Заключительным этапом освоения программ подготовки является демонстрация навыков, как самостоятельной организации мероприятий, так и работе в группе.

Оценка экспериментальной модели ССК, реализуемой на основе применения личностно-ориентированного подхода осуществлялась путем изучения показателей адаптированности студентов к учебной группе и учебной деятельности.

Выявлено улучшение показателей адаптированности студентов-первокурсников к учебной деятельности — на 60%, к учебной группе — на 56,8%.

В целом, основываясь на результатах изучения адаптированности студентов БФУ им. И. Канта можно заключить, что предложенная ними экспериментальная модель деятельности студенческого спортивного клуба с учетом предрасположенности личности к определенному роду занятий способствует социальной адаптации студенческой молодежи к условиям высших учебных заведений.

По косвенным признакам также можно судить об эффективности методики распределения по различным направлениям подготовки. Это подтверждается тем, что ни один из участников нашего эксперимента не выражал желания изменить изначально выбранное направление подготовки.

За время исследования прослеживалась тенденция к расширению числа студентов, активно участвующих в подготовке и проведении мероприятий ССК. В начале учебного года численность актива составляла 29 человек, к началу следующего учебного года численность составила уже 175 студента. Число студентов, участвующих в мероприятиях ССК превысило 1000 человек.

Таким образом, реализация личностно-ориентированного подхода в деятельности ССК позволяет создать для студентов благоприятную среду для функционирования и развития личности, существенно повысить интерес молодежи к деятельности связанной со сферой физической культуры и спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головина Е. С. Педагогическое содействие формированию профессиональной культуры будущих социальных педагогов в вузе: диссертация … кандидата педагогических наук: 13.00.08.— Челябинск, 2005.— 198 с.
2. Костерина И. В. Развитие у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации: педагогическая поддержка: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01.— Петропавловск-Камчатский, 2006.— 23 с.
3. Никулин А. В. Спортивный клуб как фактор формирования здорового образа жизни в образовательном пространстве вуза: диссертация … кандидата педагогических наук: 13.00.01 / А. А. Никулин.— Москва, 2008.— 165 с.
4. Савицкая А. В. Личностно-ориентированный подход и условия его реализации при дистанционном обучении в вузе/А.В. Савицкая//Человек и образование. -№ 4(25).— 2010.— С. 93–96.
5. Селюкин Д. Б. Социализирующий потенциал студенческого спортивного клуба / Д. Б. Селюкин, В. А. Дорофеев //Современное образование: содержание, технологии, качество.— 2016.— Т. 2.— С. 292–293.
6. Трескина О. В. Личностно-ориентированная педагогическая технология как средство активизации духовно-нравственного потенциала студентов: автореф. дис. … канд. пед. наук.— Вологда: Вологод. гос. пед. ун-т, 2007.— 21 с.

© Жданович Дмитрий Олегович (DZHdanovich@kantiana.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Коротун Владилена Леонидовна
Ст. преподаватель, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)
vladakor@mail.ru

Аннотация. Современная экономика требует от выпускников технических вузов способности непрерывно обогащать свои знания и ориентироваться в научно-технических достижениях глобального масштаба. Статья занимается исследованием вопроса возможности использования иноязычных интернет-ресурсов при изучении общетехнических предметов. Анализируются опыт использования образовательных сайтов. Работа доказывает целесообразность использования возможности современных интернет-технологий в формировании компетенций будущих специалистов авиакосмической области.

Ключевые слова: компетенции, интернет-технологии, интернет-ресурсы.

THE USE OF FOREIGN LANGUAGE INTERNET RESOURCES IN THE STUDY OF GENERAL ENGINEERING SUBJECTS FOR THE FORMATION OF STUDENTS ' PROFESSIONAL KNOWLEDGE

V. Korotun

Summary. The modern economy requires from graduates of technical universities the ability to continuously enrich their knowledge and navigate in scientific and technical achievements on a global scale. The article deals with the study of the possibility of using foreign language Internet resources in the study of General engineering subjects. The experience of using educational sites is analyzed. The work proves the feasibility of using the capabilities of modern Internet technologies in the formation of competencies of future aerospace specialists.

Keywords: competence, information technology, Internet resources.

С конца прошлого века, идеи интеграции изучения иностранного языка и узкоспециализированной дисциплины стали активно внедрятся сначала в школы, а затем и в вузы. Сегодня эти идеи превратились в необходимость в связи с развитием процессов глобализации во всех отраслях экономики, культуры, науки и образования. В современном обществе активно развивается форма дистанционного образования, предполагающая изучение различных дисциплин посредством компьютера и средств телекоммуникации. [2]. Использование интернета в педагогической деятельности значительно помогает в обучении студентов.

Идеи изучения профильной дисциплины средствами иностранного языка начали распространяться благодаря развитию компьютерных технологий. В том числе, благодаря возникновению новых подходов в обучении иностранному языку. Существует несколько подходов к обучению иностранному языку с помощью современных информатизационных технологий. Глоткина А. А. выделяет, что благодаря современным телекоммуникационным возможностям получил развитие CALL (computer-assisted language learning) подход, как подход к обучению с помощью компьютера [1]. CALL подход получил широкое распространение и, возникнув во второй половине XX века, явился источником новых направлений. Джоэллен Э. Кориелл называет основные компоненты обучения с помощью компьютера: интегрированная система обучения; компьютер как место хранения учебного материала; средство для использования веб-сайтов [4]. Исследования методов, использующих указанные компоненты, регулярно публикуются в таких современных журналах, как "English Language Teaching Journal", "Journal of Computers in Education". Одним из средств интернет технологий является платформа MOODLE. Эта платформа пользуется популярностью среди вузов возможностью свободной установки на сервере и удобной архитектурой. Преподаватели имеют возможность размещения на этой платформе как учебного материала в форматах текста, изображения, видео, презентации, так и материала, предназначенного для контроля знаний в виде тестов или форм для развернутых ответов. Опыт работы с этой платформой в авиационном институте показал хорошие результаты по формированию определенных грамматических навыков. Программа позволяет загружать сотни предложений на одно

грамматическое правило. С помощью генератора случайных чисел, при каждой попытке выполнения теста на знание этого правила, студент получает уникальный набор предложений.

Развитие интернет технологий привело к появлению нового подхода CBI (content-based instruction), который предложил использовать для обучения иностранному языку профессиональные тексты. Таким образом, у студентов появилась возможность глубже изучать профессиональную лексику. Следующим этапом развития стал интегративный подход — подход обучения специальности средствами иностранного языка.

В зарубежной практике метод обучения, основанный на интегративном подходе, получил название CLIL (Content and Language Integrated Learning). Основной характеристикой этого подхода является то, что изучение специальности происходит одновременно с изучением иностранного языка. CLIL подход ориентирован на обучение узкоспециализированной дисциплине средствами иностранного языка. Параллельно происходит и обучение иностранному языку. В странах Европы CLIL подход широко распространён в системе общего образования. В нашей стране он имеет большую актуальность в системе высшего профессионального образования, так как сегодня, в условиях глобализации, выпускник должен быть способен вести устную и письменную иноязычную коммуникацию в своей предметной области. Интегративный подход позволяет расширить знания по выбранной специальности, используя различные виды текстов, как печатные, так и звучащие. При этом современные компьютерные технологии предоставляют широкий выбор материалов и способов его изучения. С одной стороны, это позволяет усилить мотивацию обучения студентов, увеличить практическую значимость изучаемой дисциплины. С другой стороны, при изучении предмета специальности средствами английского языка происходит развитие пяти видов речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования, письма и перевода с акцентом на профессиональную лексику. Кроме того, использование современных компьютерных технологий позволяет изучать выбранные дисциплины с учётом индивидуальных психолингвистических способностей и определенного уровня иноязычной коммуникативной компетенции. Возможность заниматься в собственном темпе и графике стимулирует мотивацию к обучению. При этом развиваются качества, необходимые для иноязычного профессионального общения. По мнению Крупченко А.К., при определенных условиях преподаватель-лингвист может объединить содержание изучаемого предмета и иностранного языка [3]. Одним из таких условий является тесное взаимодействие предметных кафедр и кафедр иностранного языка для оценки полученных знаний и компетенций. Благодаря дистанционным возможностям интернета преподаватель-лингвист может передать некоторые функции контроля электронным средствам.

На базе Университета Нового Южного Уэльса в Австралии (UNSW) был создан интернет-ресурс PhysClips, который предоставляет свободный доступ к видеоурокам по различным разделам физики: механике, оптике, звуковым колебаниям и др. Материал, представленный для изучения на этом сайте, охватывает программу университетского курса. Разработчику данного ресурса, профессору Джо Вульфу, удалось раскрыть суть сложного материала, излагая его с помощью анимационных роликов. Хорошему пониманию способствует и интерфейс сайта. На сайте представлен материал для подробного изучения нескольких разделов физики. Каждый раздел состоит из нескольких глав. Например, раздел Mechanics состоит из двенадцати глав:

- Constant acceleration
- Projectiles
- Circular Motion
- Simple Harmonic Motion
- Newton's laws
- Weight and contact forces
- Energy and power
- Center of mass
- Momentum
- Rotation
- Gravity
- Relativity

Страница сайта посвящена одной из глав раздела, которая разделена на параграфы. На странице размещены ссылки на видео длительностью около двух минут и ссылки на дополнительные материалы. Курс разработан с учетом принципов, на которые обращает внимание Ричард Майер: принцип сегментации, сигнализации и пространственной смежности [5].

Изучение общетехнических предметов с помощью современных иноязычных интернет-ресурсов вносит свой вклад в формирование компетенций студентов авиационных институтов, указанных в федеральном образовательном стандарте высшего образования, таких как:

- способностью самостоятельно приобретать, развивать и применять математические, естественнонаучные, социально-экономические и профессиональные знания для решения нестандартных задач, в том числе в новой или незнакомой среде и в междисциплинарном контексте;
- способностью использовать современные подходы и методы решения профессиональных задач в области авиационной и ракетно-космической техники.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глоткина А. А. О некоторых недостатках использования модульной объектно-ориентированной дистанционной учебной среды при изучении иностранных языков // Современная наука: актуальные проблемы и практики. Серия «Гуманитарные науки», -2019. -№ 1. - С. 69–72.
2. Коротун В. Л. Аутентичные лекции технических университетов как средство иноязычной профессионализации специалистов. — М.: Инновационные проекты и программы в образовании, 2017. № 6. С. 23–27.
3. Крупченко А. К., Кузнецов А. Н. Основы профессиональной лингводидактики: Монография. — М.: АПК и ППРО, 2015. — 232 с.
4. Coryell J. E., Chlup D. T. Implementing E-Learning components with adult English language learners: Vital factors and lessons learned // Computer Assisted Language Learning. -Volume 20, Issue 3, 2007, Pages 263–278.
5. Mayer, R. E., Johnson, C. I. Revising the redundancy principle in multimedia learning // Journal of educational psychology, 2008, Pages 380–386.
6. URL: http://www.animations.physics.unsw.edu.au (дата обращения: 14.01.2019).

© Коротун Владилена Леонидовна (vladakor@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Московский авиационный институт

РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ НА ТРАДИЦИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Максудова Шуайнат Амуслимовна
Аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет
suajnatmaksudova@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы современной парадигмы в сфере художественного образования детей. Особое значение автор статьи придает определению статуса декоративно-прикладного искусства, которое трактуется им как художественные предметы, выполненные из разнообразных материалов и техник в различных стилистических и видовых направлениях, создаваемые на протяжении многовековой истории развития человеческой цивилизации. Такая позиция декоративно-прикладного искусства позволяет автору позиционировать его как средство художественного образования детей.

Одним из учреждений, реализующих программы художественного образования на традициях декоративно-прикладного искусства, являются учреждения дополнительного образования детей. Автором выдвигается предположение, что учреждения дополнительного образования, являясь компонентом образовательной системы, выполняют функцию поддержки подпроцессов воспитания и развития детей. Исследование проводилось автором на примере традиций декоративно-прикладного искусства народов Дагестана.

Ключевые слова: художественное образование, декоративно-прикладное искусство, традиции декоративно-прикладного искусства, учреждения дополнительного образования, процесс художественного образования детей.

THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL ART EDUCATION OF CHILDREN IN THE TRADITIONS OF ARTS AND CRAFTS IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

S. Maksudova

Summary. The article deals with the issues of the modern paradigm in the field of art education for children. The author of the article attaches particular importance to the definition of the status of decorative and applied art, which he interprets as artistic objects made of various materials and techniques in various stylistic and specific directions, created over the centuries-old history of the development of human civilization. This position of decorative art allows the author to position it as a means of artistic education of children.

One of the institutions implementing the programs of art education in the traditions of arts and crafts is the institutions of supplementary education for children. The author suggests that institutions of additional education, being a component of the educational system, perform the function of supporting the subprocesses of the upbringing and development of children.

The study was conducted by the author on the example of the traditions of arts and crafts of the peoples of Dagestan.

Keywords: art education, arts and crafts, traditions of arts and crafts, institutions of additional education, the process of art education of children.

Глобальные геополитические, коммуникационные и технологические процессы, происходящие в мире, существенно изменили традиционно сложившееся отношение к художественной культуре личности и традициям декоративно-прикладного искусства. Новая общественная и образовательная парадигма в области художественного образования, а также уровень развития методического знания в данной сфере потребовали признания интегративного представления цели художественного образования, ядерными элементами которой выступают способность и готовность личности в реализации проектов художественных инноваций, баланс чисто художественных и прикладных знаний, творческая художественная деятельность.

Концепция непрерывности художественного образования находит свое отражение и в идее развития дополнительного художественного образования детей, в том числе в учреждениях дополнительного образования. Реализация данной концепции осуществляется с учетом

основных целевых доминант, в частности моделирования образовательного процесса на традициях декоративно-прикладного искусства [1; 2].

Актуализация проблемы поиска путей совершенствования художественного образования, в том числе дополнительного, неизбежно приводит к необходимости учета современных тенденций общественной жизни в сегменте утверждения самоценности национальных культур, а также требований совершенствования и развития эстетической культуры личности.

Дополнительное художественное образование детей на традициях декоративно-прикладного искусства в учреждениях дополнительного образования представляет собой образовательный процесс, имеющий четко выраженную целевую основу — совершенствование ассоциативного мышления детей, их эстетического вкуса и чувств, понимание ими функционального назначения средств декоративно-прикладного искусства, развитие творческих способностей детей.

Рассмотрим специфику декоративно-прикладного искусства в системе дополнительного художественного образования детей.

Какое множество различных видов и жанров искусства кроется за словами «народное искусство». Песни танцы, зодчество и фольклор, декоративно-прикладное искусство и живопись. Каждый из этих видов имеет свою историю, свои специфические особенности, которые изучаются многими специалистами и составляют предмет исследования самостоятельных наук. Предметом нашего исследования является развитие художественного образования детей на традициях декоративно-прикладного искусства в учреждениях дополнительного образования Дагестана.

Среди всех видов народного искусства декоративно-прикладное искусство занимает особое место, потому что его социальная природа выражается в наиболее материализованной форме, нежели в других видах, а именно в образе конкретных бытовых предметов, по которым можно судить об эпохе развития дополнительного художественного образования детей, ее материальной и художественной культуре, о вкусах, обычаях, укладе жизни.

Декоративно-прикладное искусство — сложное и многогранное явление, которое имплицирует различные направления, виды, формы. Но все их объединяет сочетание практической целесообразности изделий с красотой их внешнего облика, идущей от окружающей природы, что доказывает необходимость развития дополнительного художественного образования детей на традициях декоративно-прикладного искусства.

Издревле народные мастера в своем искусстве использовали то, что давала им сама природа — дерево, глину, кость, железо, лен, шерсть. Природа постоянно служила главным источником вдохновения народных умельцев. Но воплощая в своих произведениях образы природы, мастера никогда не копировали ее буквально. Озаренная народной фантазией реальность приобретала порой волшебные, сказочные черты, в ней быль и вымысел представлялись неразделимыми.

Декоративно-прикладное искусство трактуется и как художественные предметы, выполненные из разнообразных материалов и техник в различных стилистических и видовых направлениях, создаваемые на протяжении многовековой истории развития человеческой цивилизации [3]. Сегодня чаще используется термин «декоративное искусство», который интегрирует изделия народного искусства и народных ремесел, художественные промыслы, мировые образцы декоративно-прикладного искусства, современные уникальные работы. Важной стороной произведений декоративно-прикладного искусства является художественная функция, которая заключается в преображении материальных предметов в художественные произведения, приобщая детей к миру духовных ценностей. Декоративно-прикладное искусство стало приоритетным видом среди других визуальных искусств в связи с тем, что оно входит в среду развития дополнительного художественного образования детей.

В настоящее время произведения декоративно-прикладного искусства осмысливаются как универсальная пластическая и пространственно-временная категория, которая, с одной стороны, взаимодействует с живописно-графической линией, а с другой стороны,— с пространством, продолжая связи со скульптурой и архитектурой [7, с. 837–839]. В морфологической структуре особенно заметны контакты с областью дизайна в связи с использованием методов художественного проектирования. Анализируя структуру развития современного дополнительного художественного образования детей на традициях декоративно-прикладного искусства, прежде всего, необходимо обратить внимание на этапы его развития.

Наиболее распространённым пониманием содержательно-смыслового наполнения понятия «декоративно-прикладное искусство» является его связь с изготовлением бытовых предметов, обладающих художественными качествами и его характеристики, связанные с широтой распространения, массовостью, множественностью видов и направлений [3]. Однако,

данная характеристика вызывает множество возражений ученых, поскольку охватывает только одну из сторон — изготовление бытовых предметов, а современное декоративно-прикладное искусство включает систему разнообразных художественных образов, в том числе авторских, выставочных композиций, способных создавать художественные образы большой содержательной значимости.

Современная классификация этапов развития дополнительного художественного образования детей на традициях декоративно-прикладных искусств имеет весьма устойчивую тенденцию к связи с видовым разделением их по материалам или художественной обработке материалов: художественное стекло, художественная обработка древесины, художественный текстиль, керамика, береста и другие виды. Другая структура включает технологическое начало и его непосредственную связь с производством: резьба, роспись, вышивка, набойка, литье, чеканка, интарсия, ткачество и др. [4].

Проблема развития дополнительного художественного образования детей на традициях декоративно-прикладного искусства в учреждениях дополнительного образования актуализируется в настоящее время в связи с амплификацией эстетического сегмента в воспитании и образовании подрастающего поколения. В качестве приоритетных позиционируются умения воспринимать и понимать культурное и эстетическое разнообразие, формирование художественного вкуса, развитие чувствительности к прекрасному, что выдвигает на передний план требование оптимизации процесса художественного образования детей, в том числе в учреждениях дополнительного образования с опорой на традиционную составляющую декоративно-прикладного искусства [5, с. 140–142].

Например, в Законе «Об образовании» отмечается, что одной из основных задач, стоящих перед образовательной организацией, является формирование общей культуры, развитие интеллектуальных, эстетических, личностных, физических и нравственных качеств [8].

Следует отметить, что «искусство является уникальным средством формирования важнейших сторон психической жизни — эмоциональной сферы, образного мышления, художественных и творческих способностей» [2].

Художественное образование и воспитание на традициях декоративно-прикладного искусства в учреждениях дополнительного образования (УДО) предполагают становление отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (изобразительного), мира природы; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной деятельности детей, восприятие художественной литературы [6].

В наше время интерес к проблеме художественного образования детей стремительно растет.

Современные исследования Е. С. Бабуновой, Т. С. Есаян, Т. С. Комаровой, Т. А. Котляковой, О. А. Соломенниковой, Р. М. Чумичевой в области художественного образования и воспитания в учреждениях дополнительного образования подчеркивают необходимость формирования у детей интереса к народной культуре и указывают на возможность использования декоративно-прикладного искусства как средства развития чувств, формирования начал отношения к действительности как средства художественного воспитания детей.

Анализ нормативно-правовых документов, психолого-педагогической литературы, практики воспитания детей позволил выделить следующие **противоречия**:

- между высоким развивающим потенциалом применения в образовательном процессе декоративно-прикладного искусства и его недостаточной востребованностью в образовательном процессе, осуществляемом в учреждениях дополнительного образования;
- между степенью изученности сущностных и структурных особенностей декоративно-прикладного искусства и слабой теоретико-методической разработанностью возможностей его использования в качестве средства художественного образования и воспитания детей в учреждениях дополнительного образования.

Выявленные противоречия позволили обозначить проблему исследования, состоящую в изучении педагогических возможностей декоративно-прикладного искусства в образовательном процессе УДО и, в частности, процессе содействия художественному образованию и воспитанию детей в учреждениях дополнительного образования.

В рамках данной проблемы была определена **тема** исследования: «Развитие художественного образования детей на традициях декоративно-прикладного искусства (в учреждениях дополнительного образования Дагестана)».

В ходе исследования проблемы мы опирались на следующие концепции и теории: идеи и концепции воспитания детей средствами искусства (Н. А. Ветлугина, И. А. Дзержинская, Т. Н. Доронова, А. Н. Зимина, Т. С. Ко-

марова, И. А. Лыкова, О. П. Радынова, Е. А. Флёрина и др.); методику обучения основам изобразительной грамоты (Е. И. Игнатьев, Н. В. Квач, Т. С. Комарова и др.); концепция приобщения детей к изобразительному искусству (А. А. Грибовская, С. К. Кожохина, В. Б. Косминская, Н. Б. Халезова, Р. М. Чумичева, Т. Я. Шпикалова и др.); исследования по проблемам связи психологии и изобразительного искусства (Д. Б. Богоявленская, А. В. Бакушинский, Л. С. Выготский, Дж. Гилфорд, Я. А. Пономарев, Дж. Рензулли, С. Л. Рубинштейн, Е. Торренс и др.); систему принципов художественного развития (Л. А. Венгер, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, Д. Б. Эльконин и др.); исследования психолого-педагогических особенностей развития детей (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Н. Н. Поддьяков и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, наблюдение, беседа, количественный и качественный анализ результатов исследования явились основными методами исследования.

Ценным с науковедческих позиций представляется микроисследование по проблеме специфики художественного образования детей в условиях многонационального Дагестана. Мы пришли к выводу, что она включает в себя формы и методы изучения и усвоения истории на традициях декоративно-прикладного искусства народов Дагестана (рассказы, беседы, уроки, демонстрация изделий народных мастеров, способствующие формированию художественных чувств и убеждений детей), изучение и анализ произведений декоративно-прикладного искусства, отражающих социальную сторону жизни народа, раскрывающих любовь и преданность Родине, культуре и искусству народов Дагестана.

Особое значение для духовного развития детей, их художественного и трудового воспитания имеет, по нашему мнению, знакомство с искусством народных мастеров.

Учреждения дополнительного образования, являясь компонентом образовательной системы, выполняют функцию поддержки подпроцессов воспитания и развития детей, в том числе в области художественного образования средствами декоративно-прикладного искусства. Образовательные программы, предлагаемые для реализации в данных учреждениях, спроектированы с учетом возрастающей роли декоративно-прикладного искусства в эстетическом воспитании и нацелены на формирование у детей культурно специфических понятий, художественного восприятия, аналитических и когнитивных умений в сфере художественного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буровкина Л. А. Декоративно-прикладное искусство в системе дополнительного образования как средство приобщения учащихся к национальной культуре // Вестн. Тамбовского ун-та. Сер.: Гуманитар. науки. — 2007. — Вып. 8 (52). — С. 242–245.
2. Буровкина Л. А. Теоретико-методологические условия художественного образования учащихся в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. . . . д-ра пед. наук. — М., 2011. — 38 с.
3. Горяева Н.А., Островская О. В. Изобразительное искусство. Декоративно-прикладное искусство в жизни человека. — М.: Просвещение, 2016. — 176 с.
4. Евладова Е.Б., Логинова Л. Г., Михайлова Н. Н. Дополнительное образование детей. — Учебник для студ. ВУЗов, пед. училищ и колледжей. — М.: Владос, 2004. — 349 с.
5. Иманмурзаева А.У., Раджабов И. М. Традиции декоративно-прикладного искусства как средство развития эстетического отношения младших школьников [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). — М.: Буки-Веди, 2016. — С. 140–142. — URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10586/ (дата обращения: 06.06.2019).
6. Методика проведения занятий по декоративно-прикладному искусству в учреждении дополнительного образования. — URL: https://multiurok.ru/files/mietodika-proviedieniia-zaniatii-po-diekorativno-p.html
7. Толстоносова Р. В. Декоративно-прикладное искусство как средство гармонического развития личности // Молодой ученый. — 2016. — № 4. — С. 837–839. — URL https://moluch.ru/archive/108/25888/ (дата обращения: 06.06.2019)
8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012). — URL: https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie

© Максудова Шуайнат Амуслимовна (suajnatmaksudova@gmail.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИЕ ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ИНСТИТУТА ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СПОРТА БУ ВО «СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Ставрук Марина Александровна
К.п.н., доцент, БУ ВО «Сургутский государственный университет»
marinastav-17@yandex.ru

Аннотация. В работе приведены результаты исследования публикационной активности профессорско-преподавательского состава Института гуманитарного образования и спорта БУ ВО «Сургутский государственный университет». Оценка выполнена для укрупненных направлений института (педагогика, психология, история, лингвистика, физическая культура), а также каждой кафедры и персоны. Сделан обзор кадрового научно-образовательного ресурса института. Подчеркнуто влияние научных школ, научно-практических конференций разного уровня, грантовой деятельности для повышения публикационной активности профессорско-преподавательского состава института. Выявлены недостатки и противоречия существующей системы оценки и предложены пути ее коррекции на следующие периоды работы. В рамках Программы развития ИГОиС на 2017–2021 годы автором предложен перечень конкретных мер для повышения публикационной активности профессорско-преподавательского состава института.

Ключевые слова: публикационная активность преподавателя, система требований по публикациям, эффективный контракт, показатели вуза, научная школа, грант, коммерциализация результатов интеллектуальной деятельности.

TO THE QUESTION OF PUBLICATION ACTIVITY IMPROVEMENT FOR THE PROFESSOR-TEACHING STAFF AT THE INSTITUTE OF HUMANITY AND SPORTS, SURGUT STATE UNIVERSITY

M. Stavruk

Summary. The article highlights the methodology and the main results of the research concerning the question of publication activity improvement for the professor-teaching staff of the Institute of Humanity and Sports, Surgut State University. The assessment was carried out for the integrated research Institute directions (Pedagogy, Psychology, History, Linguistics, Physical Education), as well as for each department and person. It contains the review of the scientific and educational personnel resource of the Institute. The article emphasizes the influence of scientific schools, grant activity, scientific and practical conferences of different levels on the teaching staff publication activity. The shortcomings and contradictions of the existing assessment system are revealed and the ways of its correction for the next periods of work are offered. The article highlights the elimination of the existing evaluation system's deficiencies and suggests the proposed ways of its correction for the following periods. In the framework of the Programme of the Institute of Humanity and Sport's development for the period of 2017–2021 years, we propose the list of measures to improve the publication activity of the faculty of the Institute.

Keywords: the lecture's publication activity, the system of requirements for publications, effective contract, university indicators, scientific school, grant, commercialization of intellectual activity results.

Одной из неизбежных задач современного российского университета является рост исследовательской, а значит, и публикационной активности, увеличение числа работ, опубликованных в ведущих научных изданиях, и повышение их цитируемости. Публикационная активность — это результат научно-исследовательской деятельности отдельного автора, научной группы или лаборатории, или иного коллективного исследовательского процесса (организация, регион, страна), воплощённый в виде научной публикации, например, журнальной статьи, статьи в коллективном сборнике, доклада в трудах научной конференции,

авторской или коллективной монографии, опубликованного отчёта по НИР. Публикационная активность, в сущности, отражает уровень развития национальной науки на фоне других стран. Управление публикационной активностью — достаточно сложная задача, решить которую одними административными методами невозможно. Здесь важно учитывать многие аспекты, где результат может быть достигнут на основе совокупного системного эффекта, действие которого должно иметь определённую временную протяжённость, не ограниченную краткосрочным периодом [5, с. 8].

Повышение публикационной активности профессорско-преподавательского состава Института гуманитарного образования и спорта (далее ИГОиС) является одним из насущных вопросов настоящего момента в связи с существующими показателями развития вуза [4, с. 48].

Начнем с обзора кадрового научно-образовательного ресурса института. На сегодняшний день профессорско-преподавательский состав ИГОиС составляет 143 человека, из которых: докторов наук — 10 человек (7%); кандидатов наук — 91 человек (63,5%); НПР без степени — 42 человека (29, 5%). Очевидно, что невысокий удельный вес докторов наук требует качественного усиления преподавательского состава. Для решения этой задачи мы надеемся на развитие внутреннего резерва института [3, с.279]. В ближайшее время планируются три защиты докторских диссертаций преподавателями ИГОиС.

Преподаватели и сотрудники, студенты института принимают активное участие в научных исследованиях, о чем свидетельствует защита 20 кандидатских и докторских диссертаций за 2013–2016 гг. сотрудниками ИГОиС. Подготовка кадров высшей квалификации осуществляется на 10 выпускающих кафедрах. Наиболее активно эта работа осуществляется на кафедре теории и методики профессионального обучения, на которой за 2013–2016 годы защищены 8 кандидатских и 1 докторская диссертация. Показатель защит по институту превышает средний по университету. В 2016 году в институте успешно защищено 10 диссертаций, что составляет 34,62% всех защит по университету. В среднем, удельный вклад нашего института в общее количеств защит в университете составляет 22,07%, что допустимо, если бы общеуниверситетский уровень составлял бы более 25% от набора. Таким образом, абсолютный показатель необходимо повышать.

Показателями высокой научной активность преподавателей является: рост публикаций в ведущих рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК — 70/63/93 статьи соответственно за 2016–2018 гг., статьи в журналах баз данных Web of Science, Scopus: 25 — в 2016 г, 29 — в 2018 г., 32 — в 2018 г.; увеличивается количество публикаций материалов конференций 171/154/189 соответственно за 2016–2018 гг.

Результаты научных исследований ученых института регулярно представляются на *научно-практических конференциях разного уровня*. Так в 2018 году в ИГОиС было организовано семь конференций разного уровня:

- Научно-практическая конференция с международным участием «Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма и оздоровления различных категорий населения», 16–17 ноября 2018 г.;
- Всероссийская научная конференция с международным участием «Археология Севера России: Югра — волость Новгорода Великого в XI–XV вв.», 1–5 октября 2018г
- Всероссийская научно-практическая конференция «Советская молодежь в исторической памяти России», 19–20 октября 2018 г.
- Всероссийская научно-практическая конференция «Россия будет прирастать Сибирью», 15 декабря 2018 г.
- Всероссийская научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: опыт, проблемы, взаимодействие», апрель 2018 г.
- Научно-практическая конференция «Студенческий спорт: состояние и перспективы развития», 22 сентября 2018 г. (кафедра физической культуры)
- Региональная конференция «Захаровские чтения», 2018 г.
- Городская научно-практическая конференция старшеклассников на иностранных языках «Первые шаги в науку», 14 ноября 2018

Профессорско-преподавательский состав института участвовал в 2018 году в значимых международных конференциях с докладами на иностранном языке:

- 52-я конференция Международной Ассоциации преподавателей английского языка как иностранного, г. Брайтон, Великобритания, 10–13 апреля 2018; О
- Конференция ESSE2018 Чехия, Брно, 29 августа — 02 сентября 2018;
- Форум UArctic-2018, Финляндия, Оулу, 3–7 сентября 2018;
- 12-я международная конференция «Культуры охотников и собирателей» Малайзия, г. Джорджтаун 23–27 июля 2018;
- 21-й съезд Индо-Тихоокеанского доисторического конгресса Вьетнам, г. Хюэ, 23–28 сентября 2018.

Значительно увеличивается количество студентов, принимающих участие в конференциях: в 2014–107 человек, в 2015–160 человек, в 2018–513 человек.

Растет авторитет научных школ ИГОиС не только в городе Сургуте, но и на территории Югры и Российской Федерации. Об этом свидетельствует большое количество наград, полученных учеными. Следует отметить следующие *научные направления и школы:*

1. «*Инновационные технологии региональной системы непрерывного профессионально-педагогического образования*». Основатель — доктор педагогических наук, профессор, академик Международной Академии наук педагогического образования, член-корреспондент Академии естествознания Филипп Дементьевич Рассказов, который является автором ста научных публикаций общим объемом около 350 печатных листов. В рамках научной школы на 1 октября 2018 года защитились и получили научные степени 53 кандидата и 3 доктора наук. Среди получивших кандидатские и докторские степени 20 человек являются преподавателями Сургутского государственного университета. Целью этой научной школы является получение нового научного знания в области профессиональной подготовки, актуального для теории и практики, и на этой основе развитие научного потенциала Университета, ХМАО и Российской Федерации. Задачи научной школы включают: организацию и осуществление научно-исследовательских проектов по актуальным проблемам науки в соответствии с областью знаний по ГРНТИ (14.15; 14. 35; 14,33), в том числе для выдвижения на соискание грантов; организацию и проведение научных мероприятий по указанному направлению; создание благоприятных условий для более полного раскрытия творческих способностей представителей школы путем содействия в организации научной работы, распространения современных методологических подходов, новых информационных образовательных технологий; повышение результативности участия представителей школы в научно-исследовательской деятельности; внедрение в практику основных достижений представителей школы; привлечение обучающихся СурГУ к научно-исследовательской, научно-организационной, научно-проектной и внедренческой деятельности школы; содействие развитию научной интеграции в Университете, повышение эффективности взаимодействия представителей научной школы в области НИР; организационное сопровождение внедрения результатов научных исследований школы в образовательную деятельность университета. В 2018 году членами данной научной школы разработан и внедряется научный проект «Реализация инклюзивного образования в условия сетевого взаимодействия». Партнерами научной школы являются: ОАО «Сургутнефтегаз», АО «Сургутский политехнический колледж, образовательные школы г. Сургута.
2. «*Экономическое и социокультурное развитие Северо-Западной Сибири в конце XIX — начале XXI вв.*». Руководитель — доктор исторических наук, профессор Александр Иванович Прищепа. Целью научной школы является получение нового научного знания в области истории, актуального для теории и практики, и на этой основе способствовать развитию научного потенциала СурГУ, ХМАО-Югры и Российской Федерации. Задачи научной школы: организация и осуществление научно-исследовательских проектов по актуальным проблемам истории Северо-Западной Сибири конца XIX — начала XXI вв., в том числе для выдвижения на соискание грантов; организация и проведение научных мероприятий по направлению научной школы; повышение результативности участия ее представителей в научно-исследовательской деятельности; привлечение обучающихся на кафедре истории России к научно-исследовательской и научно-организационной деятельности; внедрение результатов научных исследований в образовательную деятельность университета. Функции данной научной школы заключаются в координации научно-исследовательской и образовательной деятельности ее представителей; организации и проведению внутривузовских, межвузовских и всероссийских научных мероприятий в университете и на кафедре истории России по актуальным проблемам истории Северо-Западной Сибири конца XIX — начала XXI вв.; подготовке к изданию научно-методических материалов, сборников научных трудов и отдельных научных работ представителей школы; привлечении к работе школы магистрантов, аспирантов и студентов. Партнерами научной школы являются: МБУК «Сургутский краеведческий музей», ООО «НПО Северная археология-1», ИКЦ «Старый Сургут».
3. «*Лингвистическая тестология*» занимается исследованием и разработкой лингводидактического тестирования. Руководителем школы является Соловова Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор ВШЭ, г. Москва. Целью научной школы является формирование компетенции и практических навыков преподавателей английского языка ХМАО-Югры в области оценки языковых знаний. Задачи данной школы включают: анализ ситуации в области оценивания уровня сформированности языковой компетенции в практике организаций среднего

и высшего образования в ХМАО-Югре; использование международных стандартов и общеевропейской шкалы оценивания уровня владения иностранным языком при обучении; проведение курсов повышения квалификации для учителей английского языка г. Сургута, Сургутского района и ХМАО-Югры. В результате такой деятельности в ИГОиС был открыт Центр международного тестирования «Интекс»; проведено четыре международных конференций и несколько курсов повышения квалификации на территории ХМАО-Югры.

Кроме того, в ИГОиС действуют *Консорциумы по прорывным и приоритетным направлениям исследований и разработок* для интеграции науки и образования:

- *«Югра многовековая»* — изучение, сохранение, использование и популяризация объектов культурного наследия ХМАО-Югры. Это проект создания академической истории Югры от каменного века до современности в виде максимально полной источниковой и научно-исследовательской исторической базы данных по Югре «История Югры» на основе археологических раскопок базовых, этнографических и архивных, памятников разных эпох. Кроме того, реализуется международный проект с научными организациями Восточной и Юго-восточной Азии (Китай, Вьетнам) *по изучению этногенеза и антропогенеза коренных народов Севера Западной Сибири*, в контексте этногенеза архаичных народов Восточной Азии, включая их происхождение, расселение и адаптацию (при участии Югорской лаборатории археологии и этнологии, кафедры Всеобщей истории и археологии, кафедры Истории России).
- «*Научное сопровождение адаптивного спорта высших достижений и занятий физической культурой для здоровья*» включает разработку непрерывной системы занятий адаптивным спортом и физической культурой разных возрастных категорий населения в условиях внедрения методологии бережливого спорта для здоровья (научная школа Логинова С.И., Центр спортивной науки, МИП «Движение+»).

Как показало наше исследование, развитие научных школ и консорциумов напрямую влияет на повышение публикационной активности профессорско-преподавательского состава ИГОиС, на заинтересованность сотрудников и преподавателей в проведении исследований с целью публикации их результатов в высокорейтинговых журналах и сборниках конференций как в России, так и за рубежом.

Еще одним фактором, влияющим на рост публикационной активности, является *участие в грантовой деятельности*. Гранты РФФИ в 2018 году получили ученые: Стась И.Н., Кирилюк Д.В. (кафедра всеобщей истории и археологии); Иванов А.С. (кафедра всеобщей истории и археологии); Прищепа А.И. (кафедра истории России); Шумилов С.П., Родермель Т.А., Меренков В.А., Короленко А.М. (кафедра психологии). Гранты ФГБУ «РГНФ» выиграли: Пешкова Н.В., Стась И.Н., Логинов С.И., Кениг А.В., Стась И.Н., Кирилюк Д.В. Обладателями грантов ХМАО-Югры стали пять ученых института. В итоге, общее количество грантов, полученных преподавателями в 2018 году через фонд РГНФ составило 1840000 рублей, а через Департамент образования и молодежной политики ХМАО-Югры — 1640000 рублей. Общее финансирование составило 3480000 рублей, что повлияло на развитие материально-технической базы института и лабораторий — что, в свою очередь, ведет к повышению качества публикаций ученых и преподавателей.

Результат научно-исследовательской деятельности ИГОиС (на 1 научно-педагогического работника) выглядит следующим образом: публикаций всего — 1,12; монографии — 0,08; публикации ВАК — 0,35; публикации Web of Science, Scopus — 0,16; участие студентов в конференциях, конкурсах — 2,52. Из них: монографии, изданные за рубежом — 6; монографии, изданные в РФ — 9; монографии, изданные в СурГУ — 10; сборники материалов конференций, симпозиумов, чтений — 7; сборники тезисов докладов студенческих конференций — 2; статьи, опубликованные сотрудниками за рубежом — 8; на иностранных языках — 16; в ведущих рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК — 81; в журналах баз данных Web of Science, Scopus — 32; в прочих изданиях — 85; материалы конференций международных за рубежом — 3, международных на территории РФ — 75, всероссийских — 74, в прочих конференциях — 12.

Сравнивая отчетные цифры, можно отметить, что показатели научно-исследовательской деятельности ИГОиС на одного научно-педагогического работника соответствуют общеуниверситетскому уровню, а по наукометрическим базам Web of Science, Scopus превышает в два раза.

Однако, необходимо выделить ряд *недочетов*, препятствующих развитию публикационной активности ученых ИГОиС, среди которых: отсутствие диссертационных советов по профилю научной деятельности института; недостаточный удельный вес аспирантов, своевременно защищающих диссертации; невысокая эффективность работы научных руководителей с аспирантами; недостаточное количество научных школ и/или их несоответствие нормативным документам СурГУ; отсутствие непрерывной работы с молодыми учеными

и механизма выдвижения ученых ИГОиС в Совет молодых ученых; отсутствие отлаженной координации работы студенческого научного общества. По мнению ученых Н. А. Володина и Е. Е. Жарова, причиной невысокой публикационной активности является недостаточная сформированность двух компетенций — информационной и коммуникативной [1, с. 12].

Кроме того, нами выявлены *основные противоречия* между: показателями предлагаемого научным отделом университета отчета о НИР и индикаторами по оценке НИР во Всероссийском мониторинге вузов; позициями, которым уделяется особое внимание в традиционном отчете НИР СурГУ и критериями современных международных рейтингов вузов; общепринятым показателем по количеству монографий, публикаций в материалах разного уровня конференций, и журналах ВАК и нововведением по индексу цитирования РИНЦ и необходимой регистрацией в международной базе данных Scopus; требованиями большего процента научной остепененности профессорско-преподавательского состава вузов и созданием искусственных препятствий для защит кандидатских и докторских диссертаций, создания и работы Диссертационных советов.

В Плане мероприятий по реализации Программы развития ИГОиС на 2017–2021 годы нами предусмотрен *перечень мер* для повышения публикационной активности профессорско-преподавательского состава ИГОиС, который включает:

- разработку системы требований по публикациям, индексируемым в информационно-аналитической системе Web of Science и Scopus, при прохождении по конкурсу профессорско-преподавательского состава, исходя из должных плановых показателей по институту;
- ежегодное планирование, наряду с учебной нагрузкой, минимально необходимой публикационной активности каждому преподавателю в виде приказа и включения в эффективный контракт;
- увеличение требований к публикационной активности сотрудников научных подразделений института посредством требований эффективного контракта;
- привлечение к публикации в журналах СурГУ ведущих ученых института и представителей научного сообщества других регионов с целью вхождения в список журналов, рецензируемых ВАК;
- повышение публикационной активности путем планирования подготовки докторских диссертаций;
- регистрация новых и активизация существующих научных школ с целью увеличению публикационной активности по соответствующей тематике;
- создание на кафедрах рабочих групп для разработки отдельной проблемы в рамках кафедральной темы;
- развитие материально-технической базы кафедр, оснащение научных лабораторий и центров коллективного пользования современным аналитическим и измерительным оборудованием;
- создание объединенного диссертационного совета на базе университета для рассмотрения докторских и кандидатских диссертаций по научным специальностям: 13.00.01; 13.00.04; 13.00.08;
- повышения научного уровня конференций, проводимых институтом, с привлечением ведущих ученых страны и зарубежья для научной кооперации исследований с последующей публикацией совместных статей [2].

Важно принять действенные меры, включающие: разработку политики по информационному обеспечению научной и образовательной деятельности института, включающей систему оценки эффективности использования информационных ресурсов; разработку программы роста публикационной активности института, включающей, в том числе, формы поощрения публикующихся сотрудников; определение круга приоритетных журналов, в которых рекомендуется сотрудникам публиковать результаты своих исследований [6, с. 185]. Для этого рекомендуем создание консультационного центра по академическому письму, научным публикациям и научному переводу с привлечением зарубежных преподавателей.

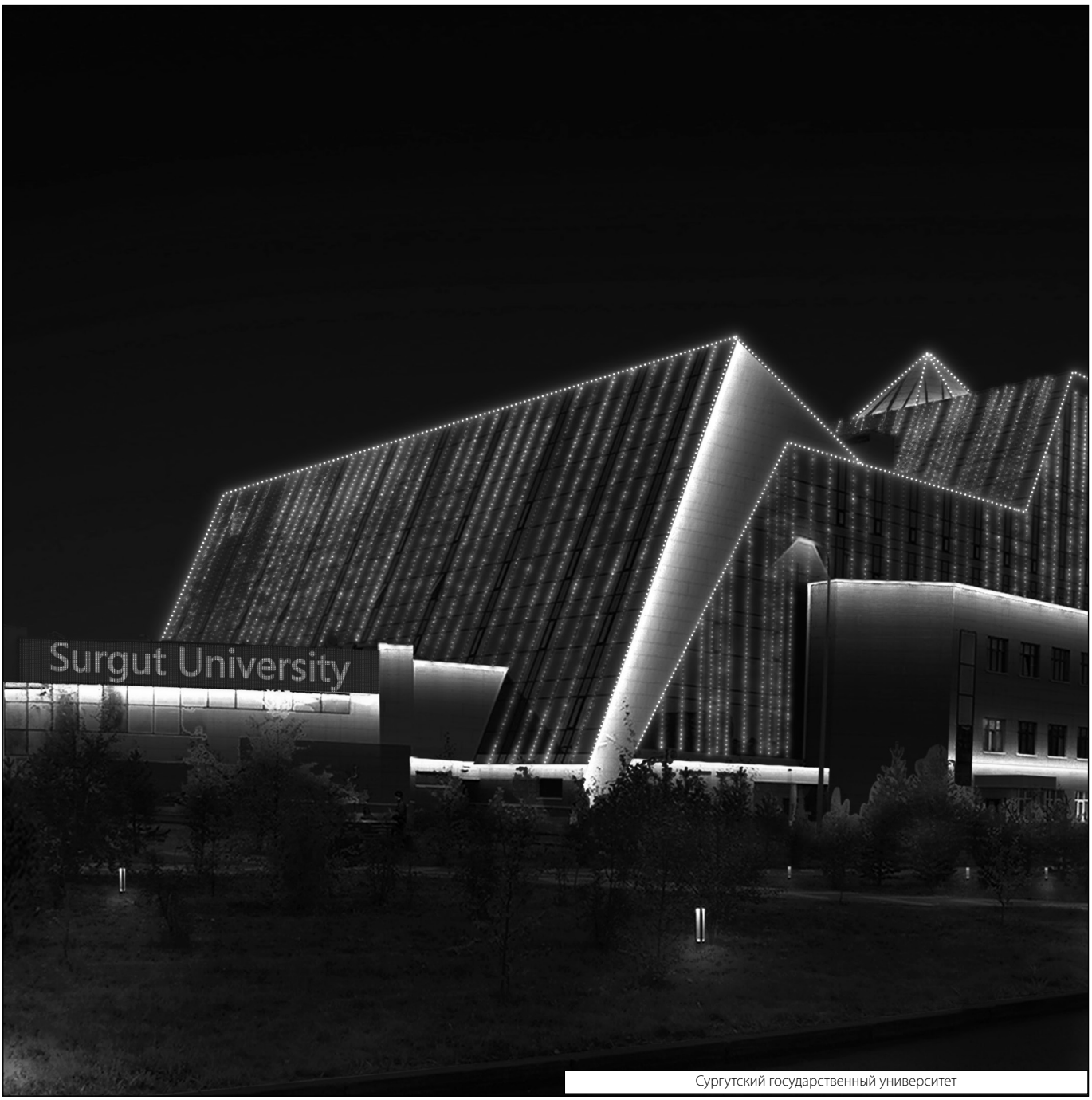
Хочется надеяться, что реализация намеченных мероприятий будет стимулом для развития публикационной активности сотрудников ИГОиС, а выявленные тенденции и рекомендации будут использованы для прогнозирования динамики показателей публикационной активности преподавателей и научных сотрудников университета в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Володина Н.А., К вопросу о публикационной активности и информативной компетенции // Интернет и современное общество. — 2016. — С. 13
2. Программы развития Института гуманитарного образования и спорта на 2017–2021 годы [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: http://www.surgu.ru/instituty/institut-gumanitarnogo-obrazovaniya-i-sporta/obschaya-informatsiya/osnovnye-svedeniya

3. Ставрук М.А., Об инновациях в обучении и преподавании в высшей школе в свете решений юбилейной Болонской конференции // Образование и право, № 9, 2018.— С. 279–283
4. Ставрук М.А., Организация исследовательской деятельности педагогов в образовательной организации как требование стандартов нового поколения // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки»,—2017, -№ 4,—С. 47–49
5. Черная Е.К., Сравнительный анализ публикационной активности ИрГУПС, ИГУ и ИрНИТУ // Молодой ученый.— 2018.— № 17.— С. 8–13.— URL https://moluch.ru/archive/203/49802
6. Шуляк О. В., Повышение публикационной активности вуза: новые функции библиотеки // Библиотека Новосибирского государственного педагогического университета, № 4 (405), 2016, С. 20–26

© Ставрук Марина Александровна (marinastav-17@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

ОТКРЫТАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ТУРИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ[1]

Стельник Евгений Викторович
К.и.н., доцент, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» г. Волгоград
analitika@volsu.ru

Аннотация. Современные классические социальные и гуманитарные науки не всегда успевают за быстрыми изменениями современного общества. Их позитивистские традиции и классический формализм не сочетаются со сложными постмодернисткими процессами происходящими в «рассыпающемся» обществе и кризисной экономике. Туризм, как новая социально-гуманитарная научная дисциплина, может стать полем актуальных экстрадислинарных исследований современной хаотичной экономики и современного «асоциального» общества, которое больше не может исследоваться с помощью традиционных «объективных» методов. Туризм может стать своеобразным постформальным способом описания современного мира, сможет корректно описать происходящие фундаментальные изменения в современном обществе и его экономике. Но чтобы реализовать эту потенциальную возможность туризм как учебная дисциплина должен опираться на современные нестандартные формы образования (метаобразование).

Ключевые слова: туризм, научная дисциплина, интернет, кризис образования, метаобразование.

AN OPEN INFORMATION ENVIRONMENT AS AN OPPORTUNITY FOR MODERN TOURIST EDUCATION[2]

E. Stelnik

Summary. Modern classical social and humanities do not always keep pace with the rapid changes in modern society. Their positivist traditions and classical formalism are not combined with the complex postmodern processes taking place in a "crumbling" society and a crisis economy. Tourism, as a new social and humanitarian scientific discipline, can become a field of topical extradislinary research of a modern chaotic economy and a modern "asocial" society, which can no longer be explored using traditional "objective" methods. Tourism can become a kind of post-formal way of describing the modern world, can correctly describe the ongoing fundamental changes in modern society and its economy. But in order to realize this potential opportunity, tourism as an academic discipline must rely on modern non-standard forms of education (meta-education).

Keywords: tourism, scientific discipline, Internet, education crisis, meta-education.

Туристское образование в нашей стране все еще находится на стадии своего формирования и организации. Этот затянувшийся процесс можно объяснить несколькими причинами.

Кафедры Туризма по все нашей стране все еще формируют специалисты получившие не туристское образование, а пришедшие в туристскую проблематику из истории, экономики, права, географии или культурологии. Кризис классических гуманитарных дисциплин, сокращение традиционных кафедр заставляет специалистов, молодых и не очень, искать в туризме новую профессию. При этом в туристскую проблематику ученые приходят с уже устоявшейся исследовательскими навыками и методологией, приобретенными в процессе написания своих диссертаций. А сама диссертация оказывается, в этом случае, знаком общей научной квалификации, которая, на деле, никак не связана ни с туристкой практикой, ни с туристкой теорией.

Туристская проблематика, зачастую, рассматривается как упрощенная версия «родной» классической дисциплины. Характерно, что схожие проблемы мы можем наблюдать в современных зарубежных туристских исследованиях [1, p. 46], которые, впрочем, находят адекватное решение [2, p. 6; 3, 199].

Туристские исследования, в этом контексте, развиваются в не рамках общей традиции [4, p. 48] а в расходящихся, слабо связанных меж собой направлениях.

Став успешной учебной дисциплиной в современном российском университетском образовании, туризм еще так и не стал полноценной научной дисциплиной, а туристские исследования, зачастую, носят не рефлексивный, а описательный характер. Теория и философия туризма только начинает разрабатываться. Если туристские исследования не приобретут свою онтологию, если туризм не превратится в самостоятельную научную дис-

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Администрации Волгоградской областив рамках научного проекта № 18–413–342003
[2] The reported study was funded by RFBR and the government of Volgograd region according to the research project № 18–413–342003

циплину, то рассчитывать на развитие этой специальности не приходится. Туризм станет «маленькой» частью традиционной «большой» дисциплины, к примеру, рекреационной географии.

В этом смысле нет ничего удивительного, что туристское образование фрагментарно по своей сути, так как «собрано» из элементов других научных дисциплин (маркетинг, прогнозирование и планирование, география, психология, антропология, история, политология, право и проч.). Туризм все еще остается маргинальной дисциплиной, которая зависит от смежных дисциплин и никак не может сформировать оригинальную проблематику, свои собственные учебные планы и тем более свои педагогические методы и приемы.

Очевидно, что главные современных недостатки современных туристских исследований, отсутствие внутреннего теоретического единства и концептуальная зависимость от смежных дисциплин, не могут быть преодолены в рамках традиционного университетского образования.

Новая учебная и научная дисциплина, исследующая туризм как новое социальное и экономическое явление, может сформироваться только вместе с новыми подходами к высшему образованию, осуществляемого в открытой цифровой среде. Современная цифровая экономика, безусловно, требует цифрового образования, которое предполагает совершенно новую педагогику. В этом смысле, так же как туризм формирует облик современного мира, туризм должен сформировать и актуальное туристское образование, которое сможет воспитать и подготовить успешных специалистов. Сложившаяся ситуация нуждается в анализе, который позволил бы наметить позитивные пути развития туристской дисциплины в отечественных университетах.

Вопрос о научном статусе туризма в западной литературе впервые поставил К. Райан в своей дискуссионной статье «Туризм: зрелая дисциплина?» (1997 г.). К. Райан в туризме видел уникальное научное направление, которое, прочем, все еще не получило адекватного государственного финансирования и поддержки [5, p. 3–5]. Эта публикация стала отправной точкой для многих современных зарубежных авторов.

На фундаментальный вопрос о дисциплинарном статусе туризма возможны разные ответы. Хотя ряд авторов описывают туризм как полноценную научную дисциплину (скажем, М. Холл в своей работе «Исследования рефлексивности и туризма» (2004 г.) активно поддерживал аргументы К. Райана [6]), а Д. Хоернер в своей статье «Признание туристической науки» (2000 г.) даже вводит в оборот термин tourismology (наука о туризме) [7, p. 18–20]. По его мнению, туризм, как сфера знания, должен развиваться в тесной связи социальными и гуманитарными науками, опираясь, при этом, на перспективные экономические разработки.

Сегодня в зарубежной литературе господствует точка зрения К. Купера, Д. Флетчера, Р. Гилберта, Р. Шепарда и С. Ванхилла, которая изложена авторами в своей книге «Принципы и практика туризма» [8, p. 3], заслуженно считающейся одним из самых лучших учебников по туризму в Великобритании. По мнению авторов в настоящее время туристские исследования испытывают существенный недостаток в теоретическом уровне обобщений и это мешает туризму превратиться в настоящую научную дисциплину Практические исследования значительно опережают теоретические и это превращается в серьезную исследовательскую проблему [9, p. 3]. Так как не определив фундаментальные и основополагающие принципы туризма невозможно эффективно разрешать частные практико-экономические задачи.

Новую энергию в обсуждения дисциплинарного статуса туризма вдохнули многочисленные работы Д. Трауба. Важно обратить внимание, что в своих рассуждения Д. Трауб активно опирается на общетеоретические работы Р. Херста которые формируют общие подходы к определению понятия «научная дисциплина», как «особого способа структурирования опыта использования общеупотребительных символов» [10, 11]. Кроме этого Д. Трауб использует наработки Дж. Дональда с его концепцией «категоризации знаний» получаемых в процессе университетского образования [12] и метод анализа «эпистемологического текста» С. Тулмина, для которого дисциплина — это «общая традиция процедур и методов для решения теоретических или практических проблем» [13].

На такой фундаментальной основе Д. Трауб сформулировал четыре критерия, которые превращают учебную дисциплину в дисциплину научную. Так, у каждой научной дисциплины есть набор специальных, относящихся только к этой форме знания, взаимосвязанных понятий. Эти понятия формируют оригинальную сеть значений, которые дают дисциплине отличительную логическую структуру. Далее, у каждой дисциплины есть положения, которые успешно могут быть проверены опытным путем. И наконец, научные дисциплины — это всегда набор законченных и цельных блоков знаний.

Исходя из этих критериев Д. Трауб приходит к неутешительному выводу, что современные исследования туризма все еще не могут расцениваться как научная дисциплина [14, p. 48].По его мнению, во-первых, туризм использует много научных понятий, но все они заимствованы из других дисциплин (особенно из экономи-

ки). Во-вторых, термины туризма не формируют свою отличительную сеть понятий. Все они могут быть поняты и вне туристского контекста.

Туристские понятия не формируют связную теоретическую структуру, не формулируют отличительный, структурированный способ проанализировать мир, как делает, скажем, социология.

Отечественная литература о проблемах туризма как научной дисциплины находится на стадии формирования. В какой-то степени, можно говорить о зависимости от западных теоретических и практических разработок. Здесь нет ничего удивительного, туристская индустрия и туристское образование в нашей стране формируются, во многом, на основе западного опыта. Поэтому большую роль в литературе занимает анализ отечественными специалистами работ ведущих североамериканских и европейских авторов.

Один из многочисленных примеров, работа В. К. Степанова «Век сетевого интеллекта: о книге Дона Тапскотта «Электронно-цифровое общество» [15, с. 67–70]. В. К. Степанов в своей статье проводит глубокий анализ канадского автора и приходит к интересным выводам о перспективах развития цифровых технологий в современном образовании.

Сходные вопросы поднимает в статье «Современные трансформации мировой индустрии туризма под влиянием интернета» Телепченкова Н. В. [16, с. 240–245] Опираясь на западный опыт автор приходит к выводу о коренном изменении туристского бизнеса под влиянием интернета. Статья автора наводит на вопрос, если современные цифровые технология меняют туристскую индустрию, то должно ли измениться туристское образование?

Тем не менее, тема цифровой образовательной среды в российской литературе тема популярная и развитая. Пионером в данной области являются В. Орт, автор серии книг о информационно-открытых обществах. Исследуя среду WorldWideWeb (WWW), В. Орт видит в дистанционном обучении и онлайн видеокурсах будущее современного образования [17, с. 33].

Статья О. А. Брель «Использование современных образовательных технологий в подготовке кадров для сферы туризма (на примере кейс-метода и технологии портфолио)» поднимает вопрос о практической реализации цифровых технологий в туристском образовании. Автор видит задачу нового туристского образования в «формировании развивающей, профессионально ориентированной среды для реализации личностного потенциала обучающихся» [18, с. 61].

Методика преподавания туристских дисциплин рассмотрена в работе Борисовой А. В. и Горшкова И. Д. [19]. По мнению авторов — в основе туристкой дидактики должен лежать творческий подход [20, с. 35]. Так как именно творчество является самой затребованной современной экономикой деятельностью. Интересно, что отечественные исследователи видят не только плюсы в цифровизации образования. Так, статья И. А. Быкова и Т. Э. Халла «Цифровое неравенство и политические предпочтения интернет-пользователей в России» ставят на повестку вопрос о доступности нового интернет образования для широких слоев населения [21, с. 157–158].

Делая вывод, необходимо заметить, что отечественная литературу по проблематике туризма как научной дисциплины характеризует описательный и где-то формальный подход. Но не стоит сомневаться, что этот начальный этап будет успешно преодолен. Уже сейчас информационным технология в образовании становятся темами для учебных пособий [22]. А вопросы теории туризма (туризмология) привлекают все больше и больше внимания специалистов [23]. Историография вопроса позволяет рассмотреть проблемы туристского образование во всей полноте.

Основным методологическим подходом статьи является постформальная методология социально-гуманитарных исследований, как её сформулировал в своей статье «Post-FormalConversation» Хорн Р. А [24]. Этот подход отличается критичностью и оппозиционностью к доминирующей научно-образовательной парадигме. На наш взгляд, именно такая методология может быть эффективным в современном эклектичном и «запутанном» социально-гуманитарном образовании. При этом сам термин «запутанность» становится ключевым для определения современной ситуации [25, p. 135].

Туризм, безусловно, это социальная и политическая конструкция, которая требует своего «постформального» исследования. Туристское образование необходимо рассматривать как социальную практику, которая не только характеризует современное образование, но и трансформирует его.

В этом контексте, туристские исследования превращаются в трансдисциплинарные, то есть, выходят за пределы традиционных научных и учебных дисциплин. Традиционные научные дисциплины уже не соответствуют сложному миру, который все еще по привычке пытаются описывать. Что подтверждает их перманентный кризис. Традиционные дисциплины не успевают за социальными новшествами, зачастую носят не гуманный, обезличенный характер [26, p. 19].

Постформальный диалог, изначально исходящий из существования сложного «составного» общества, живущего циркуляцией мемов, позволяет рассмотреть туристские исследования как критичный и эклектичный ответ на парадоксальный постсовременный мир. Постформальная методология делает возможным проведение всестороннего исследования проблем современного туристского образования.

Критический анализ состояния отечественного туристского образования приводит нас к неутешительным выводам. Новая туристская реальность с трудом вписывается в традиционное университетское образование. Более того, учебный предмет, по своей сути, не может быть целостным, как традиционные «старые» дисциплины. Что требует, со своей стороны, новых педагогических инструментов, к которым не всегда готовы преподавательские кадры.

Тем не менее, трудности, которые переживает развивающиеся туристское образование, при определенных условиях, могут являться залогом для его будущего успешного развития.

Туризм может стать полем новых экстрадислинарных исследований современной хаотичной экономики и современного «асоциального» общества, которые больше не могут исследоваться с помощью «объективных» методов социологии [27, с. 138–139]. Туризм может стать своеобразным постформальным способом описания современного мира [28, p. 294], но реализовать эту возможность можно опираясь на новые цифровые и нестандартные формы образования. Туристская проблематика требует новой педагогики.

Не только сама туристская дисциплина должна быть организованна иначе, но и педагогическая работа со студенческой «аудиторией» уже не может быть традиционной. Студенты, живущие в цифровом мире и не расстающиеся ни на минуту со своими смартфонами, не могут с интересом воспринимать традиционные лекции о статичных социально-экономических проблемах. «Фактор скуки» [29, p. 126] делает привычное образование, в современном мире непрекращающихся ярких цифровых впечатлений, непривлекательным и не конкурентно способным.

В силу инерции нашего общества университетское образование все еще ценится, но безработица среди выпускников, снижение рыночной стоимости диплома, стремительное устаревание полученных знаний неумолимо снижают эту ценность. Современный университет потерял монополию на знание [30, с. 170], а смартфоны студентов становятся главным конкурентом лектора, который не всегда может одержать вверх в состязании с Googl'ом. Интернет технологии, изменившие экономику и политику теперь приходят и в высшее образование. Университеты, сформировавшиеся в постгуттенберговское время, ждут болезненные перемены [31, p. 250]. Тем не менее, для возникающего туристского образования кризис высшего образования является замечательной возможностью организовать самостоятельную научную дисциплину, которая изначально будет эклектична той же мере, как и эклектичен и запутан сам Интернет [32, p. 294].

Цифровая экономика, экономика знаний требуют современную, цифровую модель университетского образования, которая будет формировать актуальные знания, умения и навыки у студентов, которые буду работать по специальности, которая, скорее всего, еще не существует сегодня [33, p. 127].

Туристское образование должно быть интерактивным и проходить в интересной игровой форме, предполагать выбор, иметь постоянный, пожизненный характер. Основной образовательной задачей современных студентов должно быть не простое запоминание информации, которую дает лектор с кафедры, а получение навыков социального взаимодействия и творческого мышления, которое необходимо в условиях быстро меняющейся экономической конъектуры [34, p. 130]. Студент должен превратиться в самостоятельную эффективную личность, готовую к самоорганизации и саморазвитию [35, p. 4]. Преподаватель в этой новой системе становится только мотиватором и помощником. Иерархия традиционной педагогики заменяется на сотрудничество и кооперацию.

Туристские учебные программы, созданные из различных блоков (туризм как развлечение, туризм как экономическая проблема, туризм как культурологическая проблема и т.д.), должны быть интегрированы в среду Интернета, который является, одновременно, и пространством развлечения, но и зеркалом в котором отражается современное общество потребления, со всеми его эмоциями и запросами. Главной задачей нового образование будет не усвоение уже известного преподавателю материала, а поиск в Интернете новой и неизвестной информации, критическая её оценка. Такое обучение должно четко ориентироваться на конкретные сегменты туристского рынка.

Туризм ждут массовые онлайн курсы (MOOC), групповое обучение и интерактивное общение, которое полностью изменит привычную преподавательскую практику. Такое «метаобучение» [36, p. 254] выдвигает новые требования и к студентам, которые должны будут теперь быть значительно более организованными и мотивированными. Важно обратить внимание, что

самоорганизация может появиться в студенческой среде только с осознанием ценности самого образования. Невозможно требовать мотивации у студентов, когда учебные программы ориентированы на поддержание преподавательских ставок и учебной нагрузки. Таким образом, новое туристское образование должно коренным образом пересмотреть организацию учебного материала и методы работы с ним. Цифровые формы обучения в туризме, безусловно, требуют нового, а главное — бесплатного, программного обеспеченья (GNU/Linexprogram) [37, p. 179], новых, а самое главное, эффективных форм контроля над процессом обучения [38, p. 45], новых методов мотивирования и ответственности (самоконтроль/самооценка) студентов [39, p. 222].

Цифровое туристское образование требует нового учебного дизайна, но, что самое главное, новой интерактивной педагогики и дидактики. Монологичные лекции должны быть заменены интерактивным диалогом и «постформальным» дискурсом. Цель такого образования — обучение обучению, критическому мышлению, творческому подходу к будущим неожиданным ситуациям [40, p. 291–292] Такое дифференцированное и индивидуальное обучение должно происходить в контексте сотрудничества, так как время массового маркетинга, массовых средств информации и массового образования, по мнению Д. Тапскотта, безвозвратно прошло [41, p. 141].

Современные классические социальные и гуманитарные науки не всегда успевают за быстрыми изменениями современного общества. Их позитивистские традиции и классический формализм не сочетаются с постмодернисткими процессами происходящими в «рассыпающемся» обществе и кризисной экономике. Возможно, что туризм, как новая социально-гуманитарная научная дисциплина, сможет корректно описать происходящие фундаментальные изменения в современном обществе и его экономике.

Специфика туристкой специальности требует нестандартных педагогических приемов, а интернет среда, в которой развивается туристская индустрия, и эклектичность самой туристкой учебной дисциплины — новой дидактики. Цифровая среда создает новые условия университетского образования, которые должны быть серьезно осмысленны. Открытая информационная среда требует новой интерактивной педагогики.

Нет никаких сомнений, что туристская индустрия продолжит свое развитие. Очевидно, что туризм будет занимать все большее место не только в экономике, но и в культуре постоянно развивающегося общества. Туристское образование обречено развиваться вместе с растущей индустрией туризма.

В той же степени как цифровизация проникает в организацию туристской деятельности, цифровые технологии будут проникать и в туристское образование. Вопрос заключается лишь в том в какой степени эти процессы будут управляемы.

В этом смысле, цифровизация туристского образование это не только проникновение в дидактику Интернета и онлайн-курсов, но, и самое главное, набор мультимедийных и интерактивных методов, которые превращают образование в гибкий и качественный процесс производства нового знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Tribe J. Knowing about Tourism: Epistemological Issues // Qualitative Research in Tourism: Ontologies, Epistemologies and Methodologies.— Ed. J. Phillimore, L. Goodson. London.: Routledge. 2004. P. 46–62.
2. Franklin A., Crang M. The trouble with tourism and travel theory // Tourist Studies. 2001. No 1 (1). P. 5–22.
3. Botterill D. The epistemology of a set of tourism studies // Leisure Studies. 2001 No. 20 (3). P. 199–214.
4. Tribe J. Knowing about Tourism: Epistemological Issues // Qualitative Research in Tourism: Ontologies, Epistemologies and Methodologies.— Ed. J. Phillimore, L. Goodson. London.: Routledge. 2004. P. 46–62.
5. Ryan C. Tourism: a mature discipline? // Pacific Tourism Review. 1997. N. 1. P. 3–5.
6. Hall M. Reflexivity and tourism research / Qualitative research in tourism.— Ed J. Phillimore, L. Godson London: Routledge. 2004, P. 137–155.
7. Hoerner J. M. The recognition of tourist science // Espaces. 2000. Vol. 173. P. 18–20.
8. Cooper C., Fletcher D., Gilbert R., Shepherd R., Wanhill S. Tourism: Principles and Practices. London: Pitman. 1998.— 674 p.
9. Cooper C., Fletcher D., Gilbert R., Shepherd R., Wanhill S. Op. cit.
10. Hirst P. Knowledge and the Curriculum. London: Routledge and Kegan Paul. 1974.— 216 p.
11. Hirst P. Liberal education and the nature of knowledge // Philosophical Analysis and Education.— Ed. R. Archambault. Henley: Routledge and Kegan Paul. 1965. P. 123–140.
12. Donald J. Knowledge and the university curriculum // Higher Education. 1986. No. 15: P. 267–282.
13. Toulmin S. Human Understanding, vol. 1. Oxford: Clarendon Press. 1972.— 520 p.
14. Tribe J. Knowing about Tourism: Epistemological Issues // Qualitative Research in Tourism: Ontologies, Epistemologies and Methodologies.— Ed. J. Phillimore, L. Goodson. London.: Routledge. 2004. P. 46–62.

15. Степанов В. К. Век сетевого интеллекта: о книге Дона Тапскотта «Электронно-цифровое общество // Информационное общество. 2001. Вып. 2. С. 67–70.
16. Телепченкова Н. В. Современные трансформации мировой индустрии Туризма под влиянием интернета // Материалы Афанасьевских чтений. 2013. № 11. С: 240–245.
17. Орт В. Наше цифровое будущее.Информационное обеспечение ИОО. М. 2005.— 78 с.
18. Брель О. А. Использование современных образовательных технологий в подготовке кадров для сферы туризма (на примере кейс-метода и технологии портфолио) // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2. С. 57–61.
19. Борисова А. В., Горшков И. Д. Методика проведения занятий лекционного типа в рамках учебной дисциплины «Методы научных исследований в туризме» // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. Том 10. № 3. С. 33–39.
20. Борисова А. В., Горшков И. Д. Указ. соч.
21. Быков И. А., Халл Т. Э. Цифровое неравенство и политические предпочтения интернет-пользователей в России // Полис. Политические исследования. 2011. № 5. С. 151–163.
22. Информационные технологии в науке и образовании: учебное пособие / О. П. Ильина, А. В. Казарова, Т. А. Макарчук, А. К. Сотавов.—СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2015.— 97 с.
23. Путрик Ю. С., Долженко Г. П., Первунин С. Н. Туризмоведение — научная составляющая часть туристской деятельности / Проблемы и перспективы развития туризма, рекреации и фитнеса. Материалы межкафедральной конференции 28–29 марта 2016 г. Москва. 2016. С. 115–124.
24. Horn R. A., Jr. Post-Formal Conversation // Dialogue as a Means of Collective Communication.— Ed. B. Banathy, P. M. Jenlink. New York.: KIuwer Academic Publishers. 2005. P. 291–322.
25. Goerner S. J. After the Clockwork Universe: The Emerging Science and Culture of Integral Society. Edinburgh: Floris Books, 1999.— 476 p
26. Hubbard B. M. Conscious Evolution: Awakening the Power of Our Social Potential. NewWorldLibraryNovato. 1998.— 256 p.
27. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М.: Добросвет, 2006.— 387 с.
28. Horn R. A., Jr. Op. cit.
29. Tapscott D. Grown up digital. How the Net Generation is Changing your World. . New York.: McGraw-Hill Education. 2009.— 368 p.
30. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 152–236.
31. Tapscott D. Digital Economy. Rethinking Promise and Peril in the Age of Networked Intelligence. New York.: McGraw-Hill Education. 2015.— 414 p.
32. Horn R. A., Jr. Op. cit.
33. Tapscott D. Grown up digital. How the Net Generation is Changing your World. . New York.: McGraw-Hill Education. 2009.— 368 p.
34. Ibid. P. 130.
35. Tribe J. Philosophical Issues in Tourism // Philosophical Issues in Tourism. -Ed. J. Tribe. Bristol: Channel View Publications. P. 3–22.
36. Tapscott D. Digital Economy. Rethinking Promise and Peril in the Age of Networked Intelligence. New York.: McGraw-Hill Education. 2015.— 414 p.
37. Diaz J. A. Information Society in Extremadura. Towards a Future of Solidarity and More Freedom // Information Technology and Educational Management in the Knowledge Society (IFIP TC3 WG3.7, 6th International Working Conference on Information Technology in Educational Management (ITEM) July 11–15, 2004, Las Palmas de Gran Canaria, Spain).— Ed. A. Tatnall, J. Osorio, A. Visscher. Boston.: Springer. 2005. P. 171–180.
38. Fulmer C. L. Managing Accountability Innovations in Distance-Learning Programs // Information Technology and Educational Management in the Knowledge Society (IFIP TC3 WG3.7, 6th International Working Conference on Information Technology in Educational Management (ITEM) July 11–15, 2004, Las Palmas de Gran Canaria, Spain).— Ed. A. Tatnall, J. Osorio, A. Visscher. Boston.: Springer. 2005. P. 37–46.
39. Fulmer C. L. Managing Distance and Lifelong Learning// Information Technology and Educational Management in the Knowledge Society (IFIP TC3 WG3.7, 6th International Working Conference on Information Technology in Educational Management (ITEM) July 11–15, 2004, Las Palmas de Gran Canaria, Spain).— Ed. A. Tatnall, J. Osorio, A. Visscher. Boston.: Springer. 2005. P. 219–224.
40. Horn R. A., Jr. Op. cit.
41. Tapscott D. Grown up digital. How the Net Generation is Changing your World. . New York.: McGraw-Hill Education. 2009.— 368 p.

© Стельник Евгений Викторович (analitika@volsu.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕТРАНСЛЯЦИЯ МАТЕРИАЛА ШЕДЕВРОВ МИРОВОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КЛАССИКИ В ОБРАЗЦАХ МЕДИА-КОНТЕНТА (ВИДЕО-РЕКЛАМА, КИНОФИЛЬМЫ, МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫЕ ФИЛЬМЫ): ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

RETRANSLATION OF THE MATERIAL OF WORLD MUSICAL CLASSIC MATTERIALS IN MEDIA CONTENT SAMPLES (VIDEO ADVERTISEMENTS, FILMS, MULTIPLICATION FILMS): PEDAGOGICAL ASPECT

S. Titova
O. Figlovskaya

Summary. This article attempts to describe the possibility of using media content with the cited works of world music classics in the framework of the theoretical and musical disciplines of supplementary and vocational art education. Existing classifications of relaying musical works have been studied. The educational aspects of the use of media content are described, the elements of the analysis of media content and the materials of world music classics relayed in it are presented.

Keywords: media content, the use of media content samples in teaching, methods of teaching musical and theoretical disciplines, relaying musical material, masterpieces of world music classics in media content.

Титова Светлана Сергеевна
Преподаватель, аспирант, ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П. И. Чайковского»; Педагог дополнительного образования, МБУ ДО «ДЮЦ» ДЦР «Синтай», г. Челябинск
titova.svetlanasergeevna@yandex.ru
Фигловская Ольга Андреевна
Педагог, МБУ ДО «ДШИ № 9»; Педагог, МБОУ «Гимназия № 10 г. Челябинска»; ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П. И. Чайковского», г. Челябинск
olga.andreevna1995@gmail.com

Аннотация. В настоящей статье предпринята попытка описания возможности использования медиа-контента с цитированными произведениями мировой музыкальной классики в рамках музыкально-теоретических дисциплин дополнительного и профессионального художественного образования. Изучены существующие классификации ретрансляции музыкальных произведений. Описаны образовательные аспекты применения медиа-контента, приведены элементы анализа медиа-контента и ретранслируемого в нём материала мировой музыкальной классики.

Ключевые слова: медиа-контент, применение образцов медиа-контента в педагогической деятельности, методика преподавания музыкально теоретических дисциплин, ретрансляция музыкального материала, шедевры мировой музыкальной классики в медиа-контенте.

Изучению вопросов медиа-контента, из известных нам, посвящали труды следующие ученые: о вопросах классификации современных интернет-СМИ, о жанрах медиа-текста, о характере информации в медиа-контенте Лободенко Л. К.; вопросы виртуального медиа-контента, о структурно-смысловых особенностях, об информационных интернет-ресурсах Зубков И. Г. [10]; о вопросах усвоения образовательной информации, о вопросах медиа-контента в сфере образования, об изучении педагогического колеса А. Каррингтона (классификации мобильных приложений по использованию их в образовательном процессе), о роли интернета как средство информирования и место получения образования Губанова А. Ю. [7].

Так, изучение медиа-контента — область науки «медиалогии». В трактовке, например, М. Г. Шилиной, под «медиалогией» понимается фокусировка на изучении всего спектра коммуникации, является логичным в уже существующем ряду обозначений: медиа-индустрия, медиа-экономика и т.д.» [31]. «Медиа-коммуникация» М. Г. Шилиной определяется как «…процесс создания, трансляции, обмена информацией медиа в индивидуальном, групповом, массовом формате по различным каналам при помощи различных коммуникативных средств (вербальных, невербальных, аудиальных, визуальных). Медиа-коммуникация может быть классифицирована по комплексу различных оснований, например… по признакам ориентации на цели, задачи, аудитории — внутреннюю, внешнюю, смешанную» [31].

Семантически множественное число «медиа» употребляется в терминологическом образовании «мас-смедиа», или «mass media», а также в многочисленных производных формах в значении «средства массовой информации (пресса, радио, телевидения)» по замеча-

нию Кузнецовой В.И., Дорожкина А.М. [15]. Толкование понятия медиа как обозначение технически опосредованных массовых коммуникаций (кино, радио, телевидение), а в последнее время и глобальной компьютерной сети Интернет, является и сегодня одним из распространенных подходов.

Современные медиа получают трактовку не просто как нейтрального транспортного канала для уже упакованных посланий, но как основополагающего фактора, определяющего общество, культуру, личность.

Ключевым и отправным для понимания восприятия медиа для нас служит, например исследование Ф. Хайдера (Heider F). Так, в его труде «Вещи и медиум» («Ding und Media», 1921) проблематизирует суть нашего восприятия: «Как получается, что мы через непосредственно данное познаем что-то другое?. Не имеет ли нечто, что преимущественно служит опосредованием при познании, другое чисто физическое значение, чем сам объект познания?». Еще ученым высказаны предположения о концепции измерения и наблюдения медиа, знака, следа, когнитивных условий, при которых может состояться восприятие.

Вопросом контент-анализа как метода исследования обращались: Кирпиков А.Р. «…акцент на присутствие в контент-анализе исследование не только количественных характеристик, но и слов, символов содержащихся в тексте» [13, 69]. О достоинствах и ограничениях контент-анализа и о классификации видов данного метода посвящён труд Пашинян И.А.— автор указывает особенности коммуникационного процесса: социальной ориентации, ценности и нормы, тиражируемые в контенте [19,14]. Учёные Вершловский С.Г. и Матюшкина М.Д. посвятили труды изучению контент-анализа в педагогическом аспекте, указывают на использование данного метода как отдельного, так и вспомогательного, совместно с другими методами исследования (с анкетами, наблюдениями, тестированием, методом фокус-групп) [2,52].

Авторам настоящей статьи известны исследования медиа-контента в среде интернет — Насретдинова М.М., анализ адаптации медиа-контента к веб-среде сайтов и социальных сетей — Пилейко А.И. и Петрова Л.И. исследования медиа-контента посредством программного обеспечения Гаркуша М.Ю., Сечкин Г.И., анализ контента в исследования новых медиа с точки зрения парадигм: культурно-исторической, социально-психологической, лингвистической — Сарна А.Я. [22]. Но, в данном исследовании, акцент внимания направлен на анализ медиа-контента непосредственно в осуществлении педагогической деятельности и в синтезе с анализом музыкальных произведений и именно в рамках дисциплин художественного дополнительного и профессионального образования.

По-нашему мнению медиа-контент, в том числе именно видео-материалы на примере: **I) кинофильмов, II) мультипликационных фильмов, III) видео-рекламы**, оказывается благоприятным и подходящим материалом для иллюстрирования изучаемого материала и сочетания его с тестированием и иными формами работ в зависимости от педагогических целей в рамках каждой конкретной дисциплины в художественном образовании.

Из разнообразного спектра разновидностей медиа-контента (интернет-сайты, мобильные приложения, периодические интернет-издания, интернет-программы, информационные системы и пр.) центром нашего внимания оказались образцы видео-рекламы, мультипликационные фильмы и кинофильмы.

Л.К. Лободенко рассматривала различия деловой и развлекательной информации в медиа-контенте (на примере справочников, сайтов ГОС-органов, официальной информации и пр.). В этом отношении выбранный нами медиа-контент изначально может рассматриваться как развлекательная информация, но в зависимости от того контекста, данные образцы могут при этом служить прекрасным **средством иллюстрации и объяснения в рамках образовательного процесса**. В нашем понимании, анализ медиа-контента на примере кинофильмов, мультипликационных фильмов и видео-рекламы окажется всегда обусловленным причинами индивидуальной профессиональной подготовки и жизненного опыта к восприятию конкретного медиа-материала конкретно взятыми людьми.

I) Рассмотрим некоторые основные моменты относительно первой избранной разновидности медиа-контента — особенности кинофильмов как образцов медиа-контента. При этом внимание наше будет сосредоточено именно на тех образцах медиа-контента, которые будут выступать примерами ретрансляции музыкальных произведений мировой музыкальной классики. Интерес к осуществлению данного исследования может выражаться в том, что для изучения музыкального материала, в каком бы то ни было разнообразном контексте он не выступал, предположительно наличие умений и навыков осуществления анализа музыкального материала (форма, средства выразительности, становление и развитие образа и пр.), в сочетании с индивидуальными принципами анализа, относительно работы с медиа-контентом. Музыкальный материал изначально несёт в себе самостоятельное семантическое наполнением, а в контексте сочетания его с использованием видео-ресурса (видео-реклама, кинофильмы, мультфильмы), будет обогащён дополнительным семантическим

полем видеоряда и особенностями целой композиции визуализированного медиа-контента, происходит монтажное наслоение нескольких смысловых информационных планов. Сущность данных информационных пластов может быть как однонаправленной, так и кардинально разноплановой. По этой причине, институт профессионального образования выступает базисной основой при формировании ключевых аксиологических представлений современного человека.

Научными трудами, являющимися отправной точкой для изучения этого аспекта, выступили следующие работы о цитировании музыкальных произведений в кинофильмах: Шак Т.Ф [31], Рычков К.Н. [21], Иоффе Б.Л. [11], Уваров С.А. [30], Волкова П.С. [3]. Данные ученые представляют классификации ретрансляции, приводят жанровые классификации кино и примеры цитирования.

Информацию о кинокартинах, в которых встречается цитирование, и использование музыки мирового музыкального классического наследия встречаем в источниках: «Шедевры классической музыки» И.М.П. (2012) — представляет собой серию изданий о творчестве композиторов с приложением на DVD, CD. Это и серия книг о «Комсомольская правда» (2010), серия из 85 выпусков DeAGOSTINI «Великие композиторы» (2006–2009), серии телевизионной энциклопедии «Абсолютный слух» (2009–2019) и «Ключи от оркестра с Ж. Зижелем» (2012), «Академия занимательных наук» из 64 выпусков (2009), «Партитуры не горят» из 147 выпусков (2002), цикл лекций о музыке В. Смолянинова (2016), цикл передач «Принудительные уроки музыки» А. Симоновой (2018), «Muzium blog» (2014–2019).

По-нашему мнению, один и тот же музыкальный материал, используемый («ретранслируемый» согласно термина из Гражданского кодекса РФ Ч. 4, ст. 1263) в разном контекстном поле будет наделен разной семантической окраской. По-нашему мнению, один и тот же музыкальный материал, при научном подходе, может выявить различные знаковые информационные послания, самого содержащего свой сюжет, свою знаковую систему, порой влияющий на трансформацию музыкального материала в тембровом плане, в его варьировании и прочее. Термин «ретрансляция» оказывается шире по своему семантическому значению, обозначая в данном случае воспроизведение музыкального произведения. При этом термин «реинтерпретация» (термин, используемый еще в работах Ю.Г. Кона [13], Волкова П.С. [3], используется для обозначения изменения и преобразования первоначального объекта при обращении и воспроизведении.

Ретрансляция (в широком смысле использования первоисточника) музыкального материала может быть представлена несколькими способами. Таких вариантов, по-нашему мнению, не менее трех: а) фрагментарное цитирование в несвязанном по сюжету фильме; б) использование музыки в качестве основы для всего кинофильма: а) заимствование музыкального произведения композитора и мастерски преломляя, соединяют несколько фрагментов в единый сюжет; б) собственноручное сочинение музыкального наполнения ко всей кинокартине (Прокофьев С.С., Шостакович Д.Д., Хачатурян А.И, Сен-Санс Ш.-К.); в) синтезирование нескольких фрагментов из разных произведений (биографические фильмы о жизни композитора).

По классификации Шак Т.Ф. музыка в медиа-тексте может выполнять следующие функции: фон не связанный с содержанием сцены, смысловой фон (эмоциональная атмосфера, колорит эпохи, комизм ситуации), характеристика персонажа, роль лейтмотива, участие в драматургии фильма [32]. Цитирование, по мнению Иоффе Б.Л., может представлять собой метод работы с материалом и быть выраженным пятью видами: целевое, текстовое, стилевое, жанровое, скрытое [12]. По классификации Уварова С.А., музыка в кинофильме лейтмузыка, музыкальная мозаика, музыкальный вакуум, музыкальный туман [30]. По классификации К.Н. Рычкова: кинопартитура, саундтрек, компонент медиа-текста и концертные аранжировки [21].

По мнению П.С. Волковой, культурный диалог с современным кинематографом способствует визуальному мышлению (образному), в отличие от научного (понятийного, логического), что немаловажно в рамках, так называемой, «онтологии визуального» по термину Ф. Джеймисона (цит. по А. Горных) [6], имеется в виду социальная практика коммуникации, в рамках которой художественное (игровое) кино выступает как один из самых потенциально информативных источников, являясь «слепком» своего времени, оно сохраняет в «законсервированном» виде представления о нормах и идеалах, воплощенных в художественных образах [3].

По форме выражения музыкального материала в кинокартине встречаются различные образцы: от аутентичного (сохранение тембра) — до экспериментов в данной области. Пример тому: музыкальная шкатулка-рояль с обезьянкой в фильме «Ветка сирени» (2007), сочетание фортепиано с пронзительным тембром скрипки (фортепианная Соната № 14 Л.В. Бетховена) в фильме «Чапаев» (1934); прием «кадр в кадре», когда музыка показана в чёрно-белом телевизоре при действии всей кинокартины в цветном отображении «Иван Васильевич меняет профессию» (1973); тембровое варьирование мелодии при импровизации темы из оперы «Свадьба Фигаро» в кинокартине «Амадей» (насвистывание темы марша и переход в тему арии на клавесине «Мальчик

резвый…»); исполнение посредством плёночного аудио-магнитофона в аутентичном звучании оркестра «Кавказская пленница» (1966), в кинофильме «Бумажные птицы» (2010) игра на одной виолончели тремя смычками «Танца с саблями» из балета «Гаянэ» А. И. Хачатуряна и второй эпизод в этом же кинофильме — игра на бутылочках произведение Дж. А. Пуччини — Вальс Мюзетты из оперы «Богема» прием «сцены в сцене» (спектакль в кино), в фильме «Ночной дозор» (2004) — фрагмент балета «Спартак» А. И. Хачатуряна, в фильме «Невероятные приключения итальянцев в России» (1973), Песня Варлаама «Как во городе было во Казани» из 1 д. 2 к оперы «Борис Годунов» М. П. Мусоргского на фоне кадров, демонстрирующих репертуар театра и в этом же кинофильме — увертюра из оперы «Свадьба Фигаро» В. А. Моцарта при демонстрации портрета композитора, в фильме «Щелкунчик и четыре королевства» отрывки из балета из одноименного балета П. И. Чайковского. В картине «Волшебник страны Оз» (1939) фоновая музыка на основе «Ночи на лысой горе» М. П. Мусоргского, подчёркивает ужасающую атмосферу злобной разгулявшейся нечистой силы, при этом музыка звучит в своём привычном симфоническом выражении как закадровый фон.

Противопоставление стилей в музыке при цитировании в кино: «1+1» (2011) — пример отражения восприятия музыки массового слушателя, когда люди не знают настоящих композиторов конкретного музыкального произведения, а лишь на обывательском уровне могут вспомнить, где они слышали эту музыку и с радостью указывают на рекламу и мультфильмы.

Нередко, в качестве яркой антитезы, по-нашему мнению, режиссеры прибегают к классической музыке в своих кинокартинах, сопоставляя ее с обыденными образами бытовой реальности, усугубляя ее изъяны по контрасту с благостной возвышенной атмосферой гармонии, царящей в образном строе музыкального произведения. Таковы примеры кинофильмов ужасов, с образами дракул, убийств, пыток, злобных нечистей: «Явление» (2008, музыка фортепианного концерта № 21 in C dur K467 В. А. Моцарта), «Гремлины –2 Новенькая партия» (1984, музыка Дж. Гершвина «Рапсодия в блюзовых тонах»), «Американский оборотень» (музыка М. Равеля из балета «Дафнис и Хлоя»), «Кладбище домашних животных» (2019, музыка Э. Грига их сюиты «Пер Гюнт» — «В пещере горного короля») и др.

Задача преподавателя профессионального образования и педагога дополнительного художественного образования указать обучающимся на неприемлемое восприятие музыки, оторванное от аутентичного контекста в отношении необходимого знания композитора, названия произведения, входящих в программу дополнительного и профессионального художественного образования.

II) Обратимся к рассмотрению следующей разновидности медиа-контента — к мультипликационным фильмам. Вопросы в отношении области мультипликационного кино рассматривались многими исследователями, среди направления их работ:

- отражение национальных художественных традиций, как инструмента развития и усвоения поведенческих моделей, интеллектуальных способностей чувств и художественного вкуса (Азиз Фахри, Л.А.) [1];
- визуальная культура, как процесс глобального диалога (Горбатова О. В.) [5];
- реализация синтетического художественного текста («СХТ»), для анализа оперного текста, текста балета, а также анимации и кино (Лысенко С. Ю.) [17];
- вопросы эволюции функционирования анимации, её модели, стилевые особенности и художественные признаки (Кривуля Н. Г.) [14];
- изучение функции музыки в анимации, стилистических, художественной выразительности звука» (Гвон Г. Г.) [4]; др.

Воспитательный культурообразующий потенциал содержания мультфильмов по Лалетиной А. Ф. условно представлено следующими группами: элементарные знания; новые слова и предметы, явления; человеческие ценности, эстетический компонент [16, С. 144]. Мультфильмы являются носителем культуры, может выполнять совершенно разные задачи [16, С. 145]: 1) продвижение транслируемого образа, 2) популяризация мультипликационных образов потребителям, 3) закладывание культуро-образующих ценностей, 4) как способ освобождения времени для дел родителей (Лалетина А. Ф.).

Мультфильм является плодом художественного творчества, несущим в себе в качестве образцов картинки, эмоции, музыку, песни, игру голосом и т.д. Поэтому, также важно *в мультфильме уметь видеть: произведение искусства это или «штамповка» жанра.* Современные мультфильмы, созданные в основном с помощью техники, больше похожи на шаблоны: одинаковые голоса озвучивающих, одинаковый смех, одинаковые шутки и даже музыка. Такая одинаковость не может способствовать эмоциональному и эстетическому развитию ребёнка, а наоборот, приучает к стандартам, шаблонам, однообразию [16,146]. Мультфильмы закладывают в ребенке уровень эстетической культуры, способность любить и ценить искусство. По-нашему мнению, для классификации мультипликационных фильмов по применению музыкальных произведений мирового музыкального наследия (ретрансляции и трансляции)

существует несколько оснований: 1) *по протяженности использования музыкального материала: а) произведение мировой музыкальной классики является основой для всего мультипликационного фильма на всем его протяжении,* при этом все действие и драматургия сообразны его развитию, движения синхронны его ритму и метру, анимационный ряд раскрывает звуковой образ (цикл произведений «Фантазия», «Волшебная флейта», «Classical baby the Music Show» (2005–2008) — это и специально созданные мультфильмы «Танцы кукол» (1985) с музыкой Д. Шостаковича, «Прогулка» (1986), «Гномы и горный король» (1993) с музыкой Э. Грига, «Детский альбом» (1976) и «Времена года» (1969) с музыкой П. И. Чайковского, «Картинки с выставки» (1984) и с музыкой М. П. Мусоргского, «Камаринская» (1980) М. И. Глинки, «Ку! Кин-дза-дза» (2012) с музыкой Г. Канчели, «Кошачий концерт» (1986), «Кроличья рапсодия» (1974) с музыкой Ф. Листа, «Глаша и кикимора» (1992) с музыкой А. К. Лядова, «Девочка со спичками» (2006) с музыкой А. П. Бородина). *Такие анимационные кино могут выступать иллюстрациями — дополнениями или иллюстрациями вместо обычного прослушивания.* В таких иллюстрациях приведен сравнительно длительный музыкальный фрагмент или даже музыкальное произведение в полном виде целиком.

б) музыкальное произведение/ музыкальные произведения становятся основой для цикла/сборника сериала мультипликационных фильмов. Например: «Фантазия», «Сказки старого пианино», «Сказки лесных человечков», «Воображаемая опера», «Мадагаскар», «Шрек», «Незнайка на луне», «Том и Джерри» и пр.

в) произведение мировой музыкальной классики является эпизодическим музыкальным фрагментом в небольшой сцене в рамках мультипликационного фильма подчеркивая образный ряд конкретного сюжетного звена в конкретный момент драматургии («Репетиция оркестра» (2009) и «Маша+каша» (2009) с музыкой Л. в. Бетховена, «Мадагаскар 3» (2012) с музыкой Дж. Верди, «Красная шапка против зла» (2011) с музыкой Р. Леонкавалло, «Пушистый шпион» (2018, премьера в РФ — 2019) и «Мыльная опера» (2005) с музыкой Дж. Верди, «Шрек. Рождество» (2001) с музыкой К. Орфа, «Незнайка на луне» (1997) с музыкой К. Сен-Санса, «Свинья-копилка» (1963) с музыкой С. В. Рахманинова. Подходит для иллюстрации к видео-викторине по творчеству композитора, требующих конкретных знаний к определению произведения, композитора, части, раздела, тематизма в музыкальном произведении.

2) по форме выражения музыкального материала: а) ретрансляции, так и б) полностью самостоятельного (трансляции) специального музыкального сопровождения, музыка, написана самим композитором, а не цитирована в качестве ретрансляции материала: «Балерина на корабле» (1969) с музыкой А. Шнитке, «Сказка о глупом мышонке» (1940) и «Танцы кукол» (1985) с музыкой Д. Шостаковича, «Лоскутик и облачко» (1977) с музыкой Б. А. Чайковского, «Муми-дол» (1981–1983) с музыкой В. Кобекина, «Маугли» (1973) и «Кошка, которая гуляет сама по себе» (1988), «Человек и его птица» (1975) с музыкой С. А. Губайдулиной.

3) по степени приближения звучания к оригинальному варианту: а) максимально аутентичное исполнение, б) с некоторыми отступлениями от аутентичного варианта звучания (изменение темпа, регистра, тембра звучания, добавление слов, замена вокального — инструментальным исполнением и прочие изменения) *наиболее удачно, по-нашему мнению, соответствует виду работы для слушания музыки, для анализа музыкального произведения***,** для анализа исполнительских трактовок, анализа изменений в музыкальном воплощении: «Мыльные пузыри кота тётушки Фло» (1992) с музыкой И. С. Баха, добавлено комментирование рассказчика, звуковые эффекты, изменен тембр с современными звуковыми тембрами, «Конек-горбунок» (1974) с музыкой Р. К. Щедрина (с комментированием рассказчика), «Пык-пык-пык» (2014) с музыкой Л. Делиба (эффектами хруста, стука клюва вороны, стука топора, топота лесоруба).

4) по характеру целостности музыкального произведения: а) обращение к единственному музыкальному произведению (максимальный акцент на произведение*); б) обращение к синтезу нескольких музыкальных произведений* (выстраивание многогранного музыкального образа из самостоятельных произведений в единое звуковое сопровождение, рождение «комплексного» нового музыкального образа). «Щелкунчик» (1973) с музыкой «Думки» и «Щелкунчика» П. И. Чайковского, «Гадкий утенок» (1955) с музыкой «Щелкунчика» и «Лебединого озера» П. И. Чайковского, «Весенние мелодии» (1946) с музыкой «Времен года» П. И. Чайковского, «Рыбка» (2007) с музыкой «Мама», «Похороны куклы» П. И. Чайковского, с музыкой И. Брамса, М. Равеля, М. П. Мусоргского «Баба Яга».

5) по взаимодействию музыкального произведения и визуального ряда: а) полноправное взаимодействие (музыкальное сопровождение с собственной драматургией, подчеркивает драматургию мультипликационного фильма); б*) отражение в мультипликационном фильме драматургии, заложенной в музыкальном произведении/ произведениях.* Музыка используется для визуализации абстрактных предметов, С бумажными фигурами — кругами, квадратами, треугольниками и пр. (визуальные эффекты созданы вручную, без применения современных программ визуализации) «Оптическая

поэма» (1938) с музыкой Ф. Листа, с масляными картинами на стекле «Движущаяся живопись» (1947) на музыку И. М. Баха, стереодвижение капли туши «Виртуальный виртуоз» (2013) на музыку Л. Шпора, с игрой цвета и геометрических фигур «Геометрия кругов» (1979) с музыкой Ф. Гласса.

III) Следующая разновидность медиа-контента, которая входит в поле нашего исследования — образцы видео-рекламы. Вопросам феномена цитирования музыкальных произведений в видео-рекламе посвящены труды, например Д. Журковой [9]. Данный автор избрала в основе изучения классификацию по основанию — разных категорий товаров внимание уделяется феномену продвижения музыкального произведения средствами видео-рекламы и феномену изменения восприятия и отношения к музыкальному произведению. Из более ранних исследований, известных нам, в которых намечена проблема изучения использования музыки в видео-рекламе — работа А. Крыловой «Рекламная аудио коммуникация в современной культуре» (2004).

Воздействие рекламы и музыки в ней изучает психология рекламы. Психологии рекламы посвящено уже не мало работ, таковы, например, труды: В. Е. Демидова [8], В. Г. Зазыкина, А. Н. Лебедева, М. А. Мануйлова.

По причине того, что в видео-рекламе используется музыкальный материал, то в анализе образцов видео-рекламы, по нашему мнению, следует обращаться также, как и для анализа мультипликационных фильмов и кинофильмов, к основам музыкального анализа, помимо возможных принципов анализа самого медиа-контента. Среди авторов наиболее известных трудов по теории музыки: В. П. Бобровский, Л. А. Мазель [18], В. В. Медушевский, М. К. Михайлов, Е. В. Назайкинский [19], М. Папуш, Е. А. Ручьевская, С. С. Скребков, В. Н. Холопова и др.

Видео-реклама, как ещё один способ проверить свои знания в области музыки, является альтернативным вариантом: а) к викторине по музыкальной литературе; б) к занятиям по слушанию музыки, на которых производится сравнение нескольких исполнительских трактовок, выявление стиля, и анализ тембровых преобразований. Просмотр видео-роликов рекламы, применения на их основе элементов викторины — выявляет практическую направленность знаний по музыкальному наследию.

Видео-реклама сегодня — наиболее эффективный вид рекламы. Телетрансляция или распространение через интернет, размещение на видео-стенах города или демонстрация на мониторах в местах скопления людей, видео-реклама действует сразу на три канала восприятия человека: зрительный, слуховой и подсознательный. Рекламодатели не стали бы вкладывать большие суммы в производство видео-рекламы, если бы она не была эффективной. Одна из положительных сторон ретрансляции музыкальных произведений в видео-рекламе, по нашему мнению, несмотря на все возможные отрицательные воздействия, на искажение образного плана музыкального произведения, это — факт продвижения и повышение узнаваемости самого музыкального произведения за счет многократной трансляции видео-рекламы.

К видео-рекламе можно отнести: рекламные видео ролики, кинороликки, мультипликационные ролики, ролики на экранах в городе, презентационные, репортажи, интервью, реклама на полу, на стене, слайды и даже «бегущая строка», а еще огромные экраны, видео-реклама в кинотеатрах, в общественном транспорте и прочее. При анализе ряда рекламных роликов, как вариант работы с медиа-контентом, возможно обращать внимание на следующие аспекты:

1. По смысловой функции, музыка может выполнять: а) основную нагрузку в синтезе с изображением: реклама газированного напитка Coca-Cola — тема Пети из симф. сказки «Петя и волк» С. С. Прокофьева; ролик автомобиля Nissan Quashqai — II часть арии Виолетты «Быть свободной, быть беспечной» из I д. оперы «Травиата» Дж. Верди; ролик поисковой системы Google, с музыкой И. С. Баха — Прелюдия As dur (№ XVII) I том «Х.Т.К.»; б) фоновую нагрузку, создавать атмосферу для восприятия звучащих словесных комментариев и видеоряду: реклама кофе Nescafe Gold (Nestle) — «Утро» № 1 из Сюиты № 1 «Пер Гюнт» Э. Грига; реклама автомобиля Volvo XC90 — «Полет валькирий» из II д. оперы «Валькирия» (II часть тетралогии «Кольцо нибелунга») Р. Вагнера;
2. По продолжительности применения музыкального материала относительно протяжённости видео-рекламного ролика: а) постоянный фон: реклама банковских карт Gold и Platinum MasterCard — Ария Церлины «Средство я знаю…» (№ 19) из II д. оперы «Дон-Жуан» В. А. Моцарта; ролик зимних автомобильных шин x-ice north — «Трик-трак», полька-галоп, ор. 214 И. Штрауса-сына; реклама молока «Веселый молочник» (Вимм-Билль-Данн) — «На Прекрасном Голубом Дунае», вальс, ор. 314 И. Штрауса-сына; реклама драже M&Ms: они настоящие… (Mars) — «Танец феи Драже» из балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского; ролик автомобиля Citroen C5 — «Полет валькирий» из II д. оперы «Валькирия» (II часть тетралогии «Кольцо нибелунга») Р. Вагнера; б) фрагментарные вкрапления (реже): ролик автомобиля

Renault Laguna — II ч. Andante (начало) фп. концерта № 21 C dur В. А. Моцарта;

3. По выбору цитируемого фрагмента: а) наиболее яркие темы произведения; реклама мобильного модема (МТС-Коннект) — «На Прекрасном Голубом Дунае», вальс, ор. 314 И. Штрауса-сына; б) некоторая продолжительная часть произведения; ролик тарифной опции для корпоративных клиентов «Партнёры на связи» — Каватина Фигаро — завершение — со слов «Ах, браво, Фигаро, браво, брависсимо» (№ 2) из I д. оперы «Севильский цирюльник» Дж. Россини; реклама автомобиля Volkswagen Touareg — «Баркаролла» (№ 13) из III д. оперы «Сказки Гофмана» Ж. Оффенбаха; реклама пылесоса Zelmer — «Жизнь артиста», вальс, ор. 316 (но не с начала) И. Штрауса-сына; в) синтез нескольких фрагментов по необходимому смыслу: реклама Момент-Гермента (Henkel) — тема судьбы из симфонии № 5 c moll + тема радости из симфонии № 9 d moll Л. В. Бетховена; ролик Jeans «Anti-form» (Levis) — Увертюра «Сон в летнюю ночь» (заключение: нисходящие хроматизмы + светлые аккорды как во вступлении) Ф. Мендельсона;

При адаптации музыкальных произведений к видеорекламе первоначальный вариант подвергается тем или иным изменениям. Среди возможных вариантов:

1. по способу цитирования: а) прямое (точный повтор): ролик плиты AEG Competence — «Пиццикато» из балета «Сильвия» Л. Делиба; реклама тарифной опции «Безлимит за 2 рубля» (МТС) — «Танец феи Драже» из балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского; б) варьированное (с изменениями): ролик телефона LG KP 500, в котором довольно свободно воплощена ГП симфонии g moll (№ 40, I) В. А. Моцарта
2. в отношении мелодической линии: а) словесная вокальная линия заменяется бессловесной или инструментальной: ролик подгузников Pampers, с использованием материала «Колыбельной» Й. Брамса; реклама кваса «Русский дар клюква» (PepsiCo) — хор «Улетай на крыльях ветра» (№ 17) из II д. оперы «Князь Игорь» А. П. Бородина; б) инструментальная сменяется вокальной (досочинение слов): реклама консервированных овощей «Bonduelle-олимпиада», в которой цитирован фрагмент (марш) из увертюры к опере «Вильгельм Телль»; реклама бульонных кубиков Gallina Blanca — «Пиццикато» из балета «Сильвия» Л. Делиба; Примечательно, что если вокальная партия сохраняется, то в большинстве случаев слова не переводятся на русский язык, чтобы не переключать внимание на музыку со слов самой рекламы.
3. по выбору инструментовки: а) сохраняется первоначальный вариант: ролик аромата «Egoiste» — «Танец рыцарей» из I д. (2 картина), (№ 13) балета «Ромео и Джульетта» С. С. Прокофьева; ролик мебели (МиассМебель) — «Вальс» (тема) из балета «Лебединое озеро» П. И. Чайковского; б) тембры обогащаются партией ударных, либо целиком подменяются синтезированным звуком: реклама жевательной резинки Orbit с минеральным комплексом (Wrigley) — «Хабанера» (№ 4) из I д. оперы «Кармен» Ж. Бизе; в качестве «полифонии» мобильных телефонных устройств: реклама телефона Siemens SL55, «Лунный свет» (№ 3) из «Бергамасской сюиты» К. А. Дебюсси; в) тембры инструментов замещаются иными, порой весьма своеобразными: реклама автомобиля Audi S3 — Crescendo, в которой с помощью 600 бутылочек с водой воспроизводится «Турецкий марш» — III ч. сонаты для ф-но A dur № 11 В. А. Моцарта;
4. по наличию добавочных звуковых эффектов: а) эффект присутствия (звуки самого товара и окружающего пространства): стук и движение запчастей — в ролике автомобиля Renault Megane Sport — III ч. (Presto) из концерта «Лето» («Времена года») А. Вивальди; открытие крышки, звук пузырьков — в рекламе газированного напитка Coca-Cola — тема Пети из симф. сказки «Петя и волк» С. С. Прокофьева; наполнение стакана молоком — в рекламе молока «Веселый молочник» (Вимм-Билль-Данн) — «На Прекрасном Голубом Дунае», вальс, ор. 314 И. Штрауса-сына; обрушение металлических конструкций, разбивание стекла автомобилей, падение ящиков, расплескивание воды из бочек — в ролике автомобиля Nissan Quashqai — II часть арии Виолетты «Быть свободной, быть беспечной» из I д. оперы «Травиата» Дж. Верди; б) эффект символизации (приписывание товару свойств или соотнесение со свойствами): успешность, положительная оценка, одобрение — аплодисменты — в рекламе автомобиля Volvo XC90 — «Полет валькирий» из II д. оперы «Валькирия» (II часть тетралогии «Кольцо нибелунга») Р. Вагнера; в рекламе Ккофе Nescafe — More Beans, More Taste (Nestle) — хор слуг из III д. оперы «Дон Паскуале» Г. Доницетти; заманчивость, изысканность — тембр саксофона — в рекламе энергетического напитка Red Bull — Last Will (Последнее желание) — «Полет валькирий» из II д. оперы «Валькирия» (II часть «Кольцо нибелунга») Р. Вагнера; наступление утра и нового дня, бодрость — щебет птичек — в ролике автомобиля Nissan Quashqai — II часть арии Виолетты «Быть свободной, быть беспечной» из I д.оперы «Травиата» Дж. Верди; наступление ночи, сна — шум стрекочущих сверч-

ков — в рекламе газированного напитка Coca Cola — Sleepwalker — фрагмент из «Болеро» М. Равеля.

Возможные взаимные воздействия видео-рекламы и цитируемых образцов мировой музыкальной культуры. а) музыка активизирует внимание к рекламе, располагает к восприятию товара, способствует формированию интереса к товару на начальном этапе; б) встречается разная степень образного соответствия и разнообразное направление развития сюжета (как соответствующего уровню музыки, так и несколько противоречащее): музыка соответствует образу рекламируемого товара и подчеркивает его; сравнительно высокий уровень музыки повышает престиж товара; сравнительно высокий по восприятию уровень музыки снижается от синтеза с неравным товаром, провоцируя различные состояния: иронию, недоумение и пр.; в) обработка музыкального произведения с целью большего продвижения товара или услуги порой оказывается чрезмерной и искажающий изначальный замысел композитора; г) происходит приобщение к звучащей музыке, ее запоминание, формируется интерес к определению много раз услышанного, но некоторым незнакомого произведения; д) при высоком качестве исполнения и творческом уровне воплощения реклама сама становится завершенной композицией прикладного искусства; е) популяризация музыки, массовое приобщение к ней; ж) от наиболее частого звучания одной и той же музыки, хоть и в рекламе разных товаров, сама музыка надоедает и все более однозначно воспринимается, в нее меньше вслушиваются; з) музыка начинает ассоциироваться с образом рекламируемого товара, возможно явление утрачивания самого восхищения музыкой, она становится словно прикладной; и) музыка остается критерием качества, избранности в связи с рекламированием дорогостоящих товаров (автомобили).

Авторы обращались к разнообразным примерам воплощения медиа контента. Весь этот неисчерпаемый многочисленный материал был систематизирован в сводные синхронистические таблицы (образцы видео-рекламы — Титова С. С., образцы кинофильмов и образцы мультипликационных фильмов — Титова С. С., Фиговская О. А.), основными параметрами для данной систематизации служили указания на композиторов, наименования музыкальных произведений (его часть, тема); названия кинофильма, мультфильма, видео-ролика; указание на режиссёра (наличие) (год, студия). Возможны и дополнительные параметры: хронометраж, страна-производитель медиа контента, указание на бренд товара (в случае с видео рекламой). По причине объёмности итогом синхронистических таблиц в данном материале мы не имеем возможности целиком их привести. При желании ознакомиться с материалами синхронистических таблиц образцов медиа-контента возможно обратиться к работам авторов настоящей статьи [24], [26], [27], [28], [29].

Результаты и заключения по исследованной теме

При богатстве материала перед преподавателем теоретических дисциплин стоит серьёзная задача критичного подхода к отбору материала, который бы мог быть использован уместно и сообразно тематическому плану и возрастным особенностям, в условиях конкретной теоретической дисциплины, и в рамках продолжительности учебного занятия. просматривать целиком мультипликационный фильм, кинокартину или видео-рекламный ролик, в большинстве случаев, неуместно в связи с *санитарными нормами нахождения перед экранами персональных компьютеров и интерактивных досок, так и в связи, с формами работы на занятиях теоретических дисциплин*, которые предполагают смену форм работы и их синтез. При этом возникает необходимость учёта характера информации изначально *дифференцированной и содержащей возрастные ограничения*. Например, среди мультипликационных фильмов есть градация на восприятие младшими школьниками (серия мультфильмов «Classical baby HBO», «Союзмультфильм»), средним школьным возрастом («Фантазия World Disney», «Сказки старого пианино») и старшими классами (предполагающие философское осмысление с музыкой Т. Альбиони, И. С. Баха), а есть образцы, рассчитанные только на взрослую аудиторию (не используются в рамках дополнительного художественного образования образцы мультфильмов «Петя и волк» Великобритания (1993), Карнавал животных (2006)).

При обращении к средствам иллюстрирования посредством медиа-контента преподавателю рекомендуется объяснять обучающимся методическое назначение приводимых иллюстраций на конкретном занятии, чтобы просмотр киноматериалов, мультфильмов, видео-рекламных роликов с ретрансляции произведений мировой музыкальной классики не воспринимался обучающимися в увеселительном плане, чтобы сформировалась логическая ассоциация к определённому композитору и образу.

Как возможный вариант к иллюстрациям на основе медиа-контента может быть разработан небольшой тест-опросник содержащий вопросы, непосредственно связанный с пониманием и трактовкой приводимого медиа-контента. Также материалы медиа-контента могут быть использованы в качестве основы для видео-викторины (при этом требуется от учащихся указать композитора, название произведения, изменение в тембрах по сравнению с первоначальным звучанием).

Материалы медиа-контента, на наш взгляд, вполне могут быть использованы в качестве основы для иллюстрации изучения биографический и теоретический тем по дисциплинам: музыкальная литература и слушание музыки. Так происходит наполнения слухового тезауруса, приобретаются навыки практического сравнение музыкальной композиции, тембрового анализа. На уроках сольфеджио видеоматериал может служить средством активизации интереса к музыкальной композиции. Можно по видео материалу загадывать семантические задания обучающимся, при этом правильный ответ не всегда точно соответствует автору музыкальной композиции, а музыкальное произведение может быть связано с периодом жизни композитора, с кругом его общения, при этом правильный ответ обучающий может дать, только если он обладает достаточно полной информацией о многих композиторах.

В профессиональном образовании, например по программам среднего профессионального и высшего образования, возможно введение, например, специального авторского курса дисциплины «Медиа-контент и мульти-медиа технологии» или в рамках существующих дисциплин «Массовая музыкальная культура» и «Теория современной композиции», анализировать примеры медиа-контента на предмет работы с музыкальным материалом, его образным соответствием к видео-ряду. При этом аспекты анализа касаются не только воплощения образного плана видео и анализ соответствия образному плану музыкального сопровождения, средств музыкальной выразительности, драматургии, способов выстраивания видео-материала, использования звуковых эффектов и пр. В этом случае преподавателем для студентов рекомендовано разработать алгоритмы и планы анализа такого медиа-контента.

Актуальность и новизна результата заключается в обобщении и сравнении данных об образцах ретрансляции произведений мировой музыкальной классики в медиа-контенте (мультипликационные фильмы, кинофильмы, видео-реклама), в предложении ряда наиболее функциональных, по мнению авторов, образцов для практического использования в обеспечении музыкально-теоретических дисциплин художественного дополнительного и профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азиз Фахри, Л. А. Особенности художественной образности мультипликационных фильмов для детей (на материале искусства Египта) [Текст] / Л. А. Азиз Фахри.— Москва, 1994.— 22 с.
2. Вершловский, С.Г.; Матюшкина, М. Д. Контент-анализ в педагогическом исследовании [Текст] / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина уч. пос.— СПб, 2006.— 61с.
3. Волкова, П. С. Музыка в современном кинематографе: к вопросу о реинтерпретации. [Текст] / П. С. Волкова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2009. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/muzyka-v-sovremennom-kinematografe-k-voprosu-o-reinterpretatsii (дата обращения: 08.05.2019).
4. Гвон, Г. Г. Художественно-эстетическая специфика звука в анимационном кино [Электронный ресурс] / Г. Г. Гвон — Москва, 2005. URL: https://www.dissercat.com/content/khudozhestvenno-esteticheskaya-spetsifika-zvuka-v-animatsionnom-kino (дата обращения: 30.05.2019).
5. Горбатова, О. В. Музыка в контексте анимации (на примере «Гадкого утенка» у. Диснея) [Текст] / О. В. Горбатова // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XLVII МНПК. № 4(47).— Новосибирск: СибАК, 2015.
6. Горных, А. Повествовательная и визуальная форма: критическая историзация по Фредрику Джеймисону [Электронный ресурс] / А. Горных, 2007. .Режим доступа: URL: http://ecsocman.hse.ru/text/18166290 (дата обращения: 30.05.2019).
7. Губанова, А. Ю. Медиаконтент для детей как элемент образовательного процесса [Электронный ресурс] // А. Ю. Губанова. Медиаобразование — 2017. № 2. Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mediakontent-dlya-detey-kak-element-obrazovatelnogo-protsessa (дата обращения: 23.05.2019).
8. Демидова, В. Е. Сущность рекламы и психология ее восприятия [Текст] / В. Е. Демидов.— М.: Юнити-Дана, 2004.— 246 с.
9. Журкова, Д. Искушение классикой [Электронный ресурс] / Д. Журкова — 2016. Режим доступа: URL: https://kartaslov.ru/книги/Журкова_Д_ Искушение_прекрасным_Классическая_музыка_в_современной_массовой/2 (дата обращения: 30.05.2019).
10. Зубков, И. Г. Информационный медиа-контент в интернете: современная специфика и ключевые характеристики [Электронный ресурс] / И. Г. Зубков.— Москва, 2014. Режим доступа: URL: http://cheloveknauka.com/informatsionnyy-mediakontent-v-internete-sovremennaya-spetsifika-i-klyuchevye-harakteristiki (дата обращения: 30.05.2019)
11. Иоффе, Б. К вопросу «освоения чужого» в музыке; предложение классификации музыкальных цитат. [Электронный ресурс] / Б. Иоффе.— 2014. Режим доступа: URL: http://intoclassics.net/publ/4–1–0–144 (дата обращения: 30.05.2019).
12. Кирпиков, А. Р. Качественный контент-анализ как метод исследования [Текст] / А. Р. Кирпиков // XXI МК памяти профессора Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования», 22–23 марта 2018 г., Екатеринбург.— Екатеринбург: УрФУ, 2018.— С. 67–74.
13. Кон, Ю. Г. Заметки о форме фуги для 13 инструментов В. Лютославского: переосмысление жанра [Электронный ресурс] / Ю. Г. Кон, 1994. Режим доступа: URL: https://www.turkaramamotoru.com/ru/Кон,-Юзеф-Гейманович-352588.html (дата обращения 30.05.2019).

14. Кривуля, Н. Г. Эволюция художественных моделей в процессе развития мировых автобиографий: дисс. [Текст] / Н. Г. Кривуля.— М., 2009.— С. 41.
15. Кузнецова, В. И. Медиа и медиальное: социально-философский анализ [Электронный ресурс] / В. И. Кузнецова, А. М. Дорожкина, 2008. Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/media-i-medialnoe-sotsialno-filosofskiy-analiz (дата обращения 30.05.2019).
16. Лалетина, А. Ф. Культурообразующее значение мультипликации [Электронный ресурс] // А. Ф. Лалетина, Лингвокультурология — Екатеринбург, 2009. Режим доступа: URL: http://journals.uspu.ru/attachments/article/282/ Лингвокультурология_3_2009_ст.%2013.pdf (дата обращения 30.05.2019).
17. Лысенко, С. Ю. Синтетический художественный текст как феномен интерпретации в музыкальном театре [Электронный ресурс] /С.Ю. Лысенко — Новосибирск, 2014.— с. 48. Режим доступа: URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01005098421.pdf (дата обращения: 30.05.2019).
18. Мазель, Л. А. Анализ музыкальных произведений. Элементы музыки и методика анализа малых форм [Электронный ресурс] / Л. А. Мазель, В. А. Цукерман.— М.: Музыка, 1967. Режим доступа: URL: https://www.yumpu.com/xx/document/read/58579017/-10070–1–100-/3 (дата обращения: 30.05.2019).
19. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия [Электронный ресурс] / Е. В. Назайкинский.— М.: Музыка, 1972. Режим доступа: URL: https://studfiles.net/preview/5534947/ (дата обращения: 30.05.2019).
20. Пашинян, И. А. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения [Текст] // Научная периодика: проблемы и решения.— 2012.— Том 2.— № 3.— с. 13–18.— doi: 10.18334/np2355
21. Рычков, К. Н. Музыка в современном коммерческом кино США: проблемы истории и теории [Электронный ресурс] / К. Н. Рычков, 2013. .Режим доступа: URL: https://www.dissercat.com/content/muzyka-v-sovremennom-kommercheskom-kinematografe-ssha (дата обращения: 30.05.2019).
22. Сарна, А. Я. Контент-анализ в исследованиях новых медиа [Электронный ресурс] / А. Я. Сарна, 2014. Режим доступа: URL: https://psst.jvolsu.com/index.php/ru/archive-ru/94-vestnik-volgu-seriya-7-filosofiya-sotsiologiya-i-sotsialnye-tekhnologii-2014–3–23/vtorye-nizhnevolzhskie-chteniya-publichnye-prostranstva-i-gorod-v-epokhu-novykh-media/645-sarna-a-ya-analiz-kontenta-v-issledovaniyakh-novykh-media (дата обращения: 30.05.2019).
23. Титова С.С., Фигловская О. А. Мультимедийно-информационные системы в сфере культуры и искусства: специфика, примеры, особенности практики применения [Текст] / С. С. Титова, О. А. Фигловская //Материалы XVI МНПК. Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований — США.— 2 Ч.— С. 27–43.
24. Титова, С. С. Видео-реклама и цитированные образцы мирового музыкального наследия: вопросы взаимодействия и синтеза на примерах с 1998 по 2018 гг. [Текст] / С. С. Титова.— Саарбрюккен: Lambert Academic Publishing, 2018.— 83 с.
25. Титова, С. С. Визуализация музыкального произведения: образовательные возможности и программные продукты [Текст] / С. С. Титова // Международный научно-практический журнал «Теория и практика современной науки».— Саратов, 2017.— № 8 (26).— С. 318–326. Режим доступа: URL: http://modern-j.ru/domains_data/files/sborniki_ (дата обращения: 30.05.2019).
26. Титова, С. С. Дизайн эмоций средствами мульти-медиа ресурсов и веб-сайтов: на примере видео-рекламы с цитатами из шедевров мировой музыкальной классики-образовательный аспект [Текст] / С. С. Титова // Художественное произведение в современной культуре. Творчество-исполнительство-гуманитарное знание: VI МНПК, Челябинск, 30.05.2019 — С. 55–65.
27. Титова, С. С. Изучение и применение образцов ретрансляции материала шедевров мировой музыкальной классики в кинофильмах в рамках музыкально-теоретических дисциплин: педагогический аспект [Электронный ресурс] / С. С. Титова; О. А. Фигловская // Modern European Researches (Salzburg, Austria), 2019.— № 3. Режим доступа: URL: http: doaj.net (дата обращения: 30.05.2019).
28. Титова, С. С. Музыкальная литература в ДМШ с использованием современных информационных ресурсов и технологий [Текст] / С. С. Титова // Актуальные вопросы современной педагогики. II МНК.— Уфа, 2012 — июнь.— С. 105–116.
29. Титова, С. С. Ретрансляция материала шедевров мировой музыкальной классики в мультипликационных фильмах в рамках музыкально-теоретических дисциплин дополнительного и профессионального художественного образования: педагогический аспект [Электронный ресурс] / С. С. Титова, О. П. Морозова, О. А. Фигловская // Всероссийский научно-педагогический журнал. Академия интеллектуального развития, 2019.— № 23. Режим доступа: URL: http://intel-academy.ru/ (дата обращения: 30.04.2019).
30. Уваров, С. А. Музыка в режиссуре Александра Сокурова [Электронный ресурс] / С. А. Уваров, 2014. Режим доступа: URL: http://cheloveknauka.com/ muzyka-v-rezhissure-aleksandra-sokurova (дата обращения: 30.05.2019).
31. Шак, Т. Ф. Музыка в структуре медиатекста (на материале художественного и анимационного кино) [Текст]/ Т. Ф. Шак.— Краснодар, 2010. Режим доступа: URL: http://textarchive.ru/c-2697842.html (дата обращения: 30.05.2019)
32. Шилина, М. Г. Интернет-коммуникация и теоретические аспекты исследований масс-медиа [Электронный ресурс] / М. Г. Шилина, 2011. Режим доступа: URL: http://www.mediascope.ru/node/972 (дата обращения: 30.05.2019).
33. Heider, F. Ding und Medium [Electronic resource] // F. Heider, D. Baecker, 2005. Retreive: URL: https://www.amazon.de/Ding-Medium-Fritz-Heider/dp/3931659712 (date of the application 30.04.2019).

© Титова Светлана Сергеевна (titova.svetlanasergeevna@yandex.ru), Фигловская Ольга Андреевна (olga.andreevna1995@gmail.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОДРАЖАНИЕ И ОСОЗНАННОЕ ДЕЙСТВИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Устова Мадина Александровна
К.филол.н., доцент, Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет им. В. М. Кокова (Нальчик)
albion767@mail.ru
Лоова Эсмира Сафаровна
К.филол.н., доцент, Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет им. В. М. Кокова (Нальчик)

IMITATION AND CONSCIOUS ACTION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

M. Ustova
E. Lova

Summary. Imitation is indeed a cognitive action through an image, which is due to the holistic nature of our perceptions, and which stems from our desire to be a participant in a phenomenon and from our ability to reveal the complexity of this phenomenon in any particular part. Here, the following question is considered valid: where and when is imitation possible when teaching foreign languages. There is, in this regard, the need to create a suitable environment for the disclosure of all the positive aspects of imitation is the game. The next step in the process of learning based on imitation is the perfect textbook, because the teacher may be absent at every moment of learning. It is a question of what the teacher and the student should be and what benefits they should use in order for imitation to be most successful, both in the sense of its capabilities and in the sense of productivity.

Keywords: imitation, action, play, learning, phenomenon, synthetic and analytical approach.

Аннотация. Подражание действительно является познавательным действием через образ, которое обусловлено целостным характером наших восприятий, и которое вытекает из нашего стремления быть соучастником какого-либо явления и из нашей возможности раскрыть всю сложность этого явления по какой-либо определенной части. Здесь правомочным считают вопрос: где и когда возможно подражание при обучении иностранным языкам. Существует, в этой связи, необходимость создания подходящей среды для раскрытия всех положительных сторон подражания служит игра. Следующим звеном в процессе обучения на основе подражания служит совершенное учебное пособие, потому что учитель может и отсутствовать в каждый момент обучения. Это вопрос о том, какими должны быть учитель и ученик и какими пособиями они должны пользоваться, чтобы подражание было наиболее успешно, как в смысле его возможности, так и в смысле продуктивности.

Ключевые слова: подражание, действие, игра, обучение, явление, синтетический и аналитический подход.

Вопрос о взаимоотношении подражания и осознанного действия примыкает к общей проблеме синтетического и аналитического отношения к действительности, художественного и научного планов познания жизни, целостно-динамического и элементно-статистического в обучении. Дело в том, что человечеству на деле никак не удается сочетать синтетический и аналитический подходы к действительности в единое целое. Рассматривая этот вопрос в «Диалектике природы» Ф. Энгельс писал, что современное ему естествознание достигло больших успехов, пройдя далеко по аналитическому пути, но человечество за это оказалось наказанным метафизическим отрывом анализа от синтеза. Изучались, например, отдельные разделы лингвистики, а не вся наука. В обучении иностранным языкам мы все еще не умеем сочетать подражание и аналитическое усвоение системы языка. Попытки в этом отношении были предприняты в области усвоения фонетического состава английского, французского и немецкого языков.

Одним из основных затруднений в разумном решении некоторых вопросов методики обучения иностранным языкам кроется в неумении сочетать синтетическое подражание и осознанный анализ. В самом деле, считая основной задачей практическое владение языком, некоторые преподаватели на этом основании все обучение строят на имитации и повторении, совершенно изгоняя, даже чураясь аналитических правил языка, особенно тех, которые возникают в столкновении иностранного языка с родным. Но все еще такие трудности стоят на пути тех, кто стремится аналитическое правило извлечь из синтетической практики языка, им надо же хотя бы иллюстрировать это правило практикой живой синтетической речи. Сочетание в единое целое синтетического и аналитического подхода в действительности становится возможным, когда мы можем ко всему синтетическому подходить аналитически, разлагая сложное на ряд простейших, последовательных операций. Мы здесь имеем в виду один из наиболее существенных признаков программированного обучения. Сейчас ни для кого не секрет, что математика проникает и в искусство, а тем более в искусство обучения. На высоком языке современной науки это называется возможностью преобразовать нестационарный процесс обучения в процесс квазистаци-

онарный. Такая возможность имеет в своей основе единство синтетического и аналитического рассмотрения процесса обучения. Это особенно важно понять и осуществить в методике обучения иностранным языкам.

Подражание является низшей ступенью педагогического процесса. В то же время элементы подражания присутствуют в процессе обучения иностранным языкам. Но не так давно, считалось предосудительным опираться на подражание учащихся преподавателю.

Главной причиной такого скептического отношения к подражанию являлось сомнение в научности понятия подражания. В то время понятия интуиции, вдохновения и подражания считались идеалистическими. Однако в наши дни подражанию приписываются такие черты, которыми оно не обладает. Это понятие незаконно расширяется и неразумно универсализуется. Но на деле все выглядит совсем не так. Для того, чтобы научно понять психологическую природу подражания, следует, прежде всего, обратить пристальное внимание на наше восприятие вообще и речи в частности. Традиционное восприятие, как правило, механистично и элементно. Нужно думать, что восприятие предметов и явлений вовсе не является таким сухим, логическим отношением к действительности, как это утверждали представители интеллектуалистического направления психологии и как об этом думают некоторые современные психологи. Восприятие отнюдь не исчерпывается пределами одного логического познания. Даже воспринимая какой-либо предмет в музее, т.е. в его наибольшей от жизни изоляции, мы испытываем подчас непреодолимое желание подержать его в руках. Как часто мы сопровождаем восприятие музыки, особенно танцевальной, усеченными танцевальными движениями, или хотя бы отбиваем ее ритм ногой или рукой, а иногда покачиванием головы и даже корпуса. Маленькие дети, еще не имея возможности говорить на родном языке, воспринимая речь окружающих на слух, все время производят корреспондирующие артикуляционные движения. Во-первых, это опытным путем установленный факт, а во-вторых, доказательство мы находим в том, что только-только начав говорить, дети произносят слова и фразы по правилам родного языка. Следовательно, уже там, где самого произношения еще не было, уже там имелось моторное сопереживание в виде содействия по отношению к воспринимаемому. То же самое происходит у обучаемых при восприятии ими устной речи на иностранном языке. Они с необходимостью, т.е. непроизвольно, производят в это время моторные содвижения органами артикуляции.

Итак, первый источник и первую составляющую подражания мы находим в моторных сопереживаниях и содействиях, необходимо сопровождающих любое восприятие действий или движений, в том числе и речевых действий окружающих людей. Вторая основа подражания заключена в эмоциональном сопереживании, которое необходимо сопровождает всякое восприятие эмоционально насыщенного события. Например, трудно воспринимать горе другого и не испытывать печали самому. Мы с необходимостью заражаемся радостью окружающих, попадая в веселую компанию. Восприятие музыки необходимо сопровождается соответствующими переживаниями, поэтому никто не будет играть траурного марша на свадьбе. Трудно, воспринимая ландшафт, не наполнится его эмоциональным настроением. В частности, на этом именно основании, писатели и поэты используют природу для описания человеческих эмоций. Воспринимая английскую и французскую речь, мы не только производим со-движения артикуляционного аппарата, но и испытываем своеобразное эмоциональное удовольствие от изящества французской речи, чувство удовлетворенности от определенности и точности английского языка. Такое эмоциональное сопереживание при восприятии речи на иностранном языке, значительно облегчает подражание при овладении им. При этом снова нужно иметь в виду, что и эмоциональное со-переживание в восприятии совершается по необходимости. Восприятие эмоционально насыщенного явления обязательно становится соответствующим эмоциональным сопереживанием. Третье явление, раскрывающее психологическую природу подражания, состоит в том, что всякое восприятие мысли оказывается согласием или несогласием. Например, читая книги какого-либо выдающегося автора, мы не только понимаем их логическое содержание, но и както незаметно для самих себя начинаем говорить и писать как бы тем же стилем, применяем те же слова и выражения, какие встречались у данного автора, пользуемся его синтаксическими конструкциями. Вообще соглашаемся с автором интеллектуально и начинаем ему подражать. Книги не только понимаются нами, но и воспринимаются интеллектуально. Нам так нравится простой язык, яркий и краткий и это говорит лишь об одном, мы испытываем положительные интеллектуальные чувства по отношению к реалистическому искусству. Восприятие речи есть в то же время сопереживание ее интеллектуальному содержанию. Оно всегда и необходимо сопровождается активным согласием или активным несогласием. Однако источник и основу подражания следует видеть не только в со-действии, со-чувствии и со-гласии по отношении к воспринимаемому предмету или явлению. Акт подражания совершается с необходимостью еще и потому, что восприятие непосредственно переходит в воспроизведение. Собственно говоря, резкая грань между восприятием и воспроизведением существует только на страницах элементарных учебников, но не в жизни. В действительности отделить воспроизведение от восприятия чрезвычайно трудно. Каждый, наверное, замечал, что иногда, непосредственный образ восприятия сохраняется в нашей памяти во всей своей яркости, ре-

альности и конкретности довольно значительное время после того, как объект, вызвавший восприятие, перестал действовать на органы ощущений. Опираясь на зрительные образы, художник может по памяти написать портрет. Во всех подобных случаях восприятие с необходимостью перерастает в представление или в образ. Восприятие как субъективный образ объективного мира становится представлением. В зависимости от точки зрения один и тот же процесс познания может быть и восприятием и представлением. Если отправляются от активного сознания то это — представление; если же идти от воздействия предмета — это восприятие. Но и в самом языке, и в жизни грань между восприятием и представлением (воспроизведением) условна. Допустим, я воспринимаю устную речь: как только отзвучала фраза или период речи, которую я воспринимаю все время сопереживая ее интеллектуально, эмоционально и моторно, так тотчас же я начинаю представлять эту речь. И я не могу этого не делать, потому что воспроизведение является необходимым продолжением восприятия. Итак, подражание обусловлено, прежде всего, особенностями восприятия. Воспринимая, я в то же время с необходимостью содействую, сочувствую и я соглашаюсь или не соглашаюсь с происходящим вокруг меня. При этом наше восприятие мира тут же воспроизводится нами как представление о нем. В этом состоит первая мысль нашего нового анализа подражания с психологической точки зрения, т.е. процессуально. Как нам кажется, подражание служит одним из начальных этапов познания и обучения. Приведем пример: обучение рыболовному ремеслу. Маленький мальчик начинает учиться ловить рыбу и делает он это путем подражания взрослым. Для этого плетется маленькая сеть; он ловит ею листья, которые ветер несет по улице. Мальчик растет, и родители делают ему сеть больших размеров. Постепенно она становится столь большой, что с ней мальчик может отправиться на рыбную ловлю с отцом. Отец ловит настоящей сетью, а мальчик — игрушечной. Мальчик, подражая отцу, познает жизнь. Он вырастет большим, и, подражая, обучится рыболовному ремеслу. При этом его обучение будет носить не аналитический, а синтетический характер. Подражание и есть целостное, синтетическое действие в целях познания и обучения. Из истории культуры и из генетической психологии, известно, что первичной формой познания и было познание через действие. Такое познание обычно называют чувственно-наглядным, действенным познанием. Взрослый человек, перейдя на стадию аналитического творчества жизни, познает законы жизни, чтобы ее переделать, познает, чтобы совершить действие, а ребенок, находясь на стадии синтетического подражания, делает, чтобы познать[1].

Итак, подражание есть синтетическое действие в целях познания. Но сказать, что подражание есть действие в целях познания явно недостаточно, так как имеются и другие действия, направленные на познание, однако не являющиеся подражанием. Например, инстинкт также является действием, направленным на своеобразное «познание» и овладение миром, но инстинкт не подражание. Обычный анализ какого-либо физического явления также есть действие, направленное на познание, но анализ меньше всего похож на подражание. Следовательно, нужно указать какой-то дополнительный признак действия, являющегося подражанием. Мы полагаем, что подражание и есть действие в целях познания, осуществляемое не посредством понятия, а посредством образа. Одним из принципов педагогики является использование действия в качестве приема обучения. Но действие взрослого учащегося носит по преимуществу аналитический характер и осуществляется через понятие. Для осуществления подобного действия учащиеся пользуются понятиями о мерах веса, пространства и времени. К их услугам понятия причины и следствия, анализа и синтеза, понятия развития и прогресса и целый ряд других понятий, содержащихся в основах наук, изучаемых в школе. Когда обучаемый подражает произношению преподавателя, деятельности его органов артикуляции, это означает, что учащийся действует так же, как преподаватель[2]. И для этого у учащегося имеются все возможности, так как восприятие речевых действий преподавателя необходимо вызывает у обучаемого моторное содействие, эмоциональное сопереживание и интеллектуальное согласие. Само собой разумеется, что преподаватель и его речь должны быть такими, чтобы у учащихся возник яркий образ говорящего преподавателя для его изображения в подражательном действии. Это означает, что преподаватель должен по возможности обаятельным или, во всяком случае, симпатичным для учащихся, а его речь должна обладать всеми признаками языковой наглядности, т.е. быть яркой и выразительной, обладать четкой дикцией. Далее возникает вопрос о механизмах подражания. Их, на наш взгляд, два. Один из них — это механизм так называемого со-причастия, т.е. непреодолимое стремление быть среди других и делать то же самое, что делают они. Подчиняясь этому механизму общественной жизни люди, не могут пройти мимо лиц, неизвестно почему столпившихся в группу. Сами того не замечая, мы начинаем подражать преподавателю во всем, в начале может быть только внешне, а затем и в образе жизни, мышления, в научных или художественных вкусах и общественных принципах.

В стремлении к со-причастию заключена насущная потребность общественного человека, которые с необходимостью стремиться к осуществлению своих общественных потребностей, из которых основная потребность в труде и общении с себе подобными. Общественные потребности являются истоком и условием стремления к со-причастию. Быть в обществе среди себе подобных, жить вместе с ними, думать, чувствовать

и желать так же, как думают, чувствуют и желают окружающие,— это потребность человека как общественного средства.

Второй механизм подражания — это механизм замещения, являющийся частным случаем репрезентации одного явления другим или целого частью. Дело в том, что, по существу, все явления жизни довольно сложны. Аналитический путь познания сложных явлений очень прост, он состоит в разложении сложных явлений на образующие элементы, т.е. сведение сложного к совокупности простого. А возможность синтетического познания сложного целого состоит в механизме замещения. С ролью замещения в процессе подражания мы можем столкнуться при обучении произношению звуков иностранного языка. Замещение является вторым механизмом, приводящим в действие акт подражания. С переходом синтетического познания в аналитическое замещение становится репрезентацией одного явления в другом, целого явления в его части. Например, в русском, английском и немецком языках типической частью интонации некоторых видов вопросительного предложения является интервал по частоте основного тона конца вопросительной фразы. Мы его слышим как повышение тона, меньше при наличии в предложении вопросительного слова и больше при его отсутствии. Аналитически мы не можем научить учащихся выделять ту или иную часть интонации на слух и стараться, сравнивая с эталоном, произносить ее правильно. В подобных случаях этот наиболее типичный признак интонации называется различительным признаком; он и служит репрезентантом интонации данного вида предложения в его целом. Но ему мы учимся аналитически, а не синтетически, т.е. на основании произвольного анализа, а не подражания[3].

Таким образом, подражание действительно является познавательным действием через образ, которое обусловлено целостным характером наших восприятий, и которое вытекает из нашего стремления быть соучастником какого-либо явления и из нашей возможности раскрыть всю сложность этого явления по какой-либо определенной части. Здесь правомочным считают вопрос: где и когда возможно подражание при обучении иностранным языкам. Существует, в этой связи, необходимость создания подходящей среды для раскрытия всех положительных сторон подражания служит игра. Если угодно, подражание, в свою очередь, является механизмом некоторых видов игр, например тех, в которые дети как бы готовятся к взрослой жизни. Следующим звеном в процессе обучения на основе подражания служит совершенное учебное пособие, потому что учитель может и отсутствовать в каждый момент обучения.

Игра на какой-то очень низкой стадии человеческой культуры, безусловно, была также и педагогическим процессом и, и может быть исчерпывала все стороны жизни. Теперь игра наполняет восприятие ребенком всех областей окружающей его среды. На самом деле, игра ребенка означает моторное содействие изображаемому, эмоциональное сопереживание и умственное согласие с объектом подражания. Через образ игра заменяет реальную жизнь. Восприятие ситуации игры наполняет ребенка таким интеллектуальным согласием с ней, что он начинает думать, что в жизни это происходит так же. Интерес представляет вопрос соотношения между объектом и субъектом подражания, чтобы последнее стало возможным. Оказывается, что в подражании существенную роль играет, так называемое, отстояние между объектом и субъектом подражания, в нашем случае между студентом и преподавателем. Подражание не может быть и там, где нет никакого отстояния. Там просто-напросто один делает то же самое, что и другой; ни одному из них нет никакого основания, подражать другому, допустим, оба в совершенстве говорят на иностранном языке. Подражание возможно при каких-то определенных величинах отстояния субъекта и объекта. Причем при обучении иностранным языкам, это отстояние определяется не только совершенством владения иностранным языком преподавателем, и степенью его усвоения учащимся, но и соотношением систем изучаемого и родного языков.

Допустим, что преподаватель в совершенстве владеет произношением в английском языке, а учащийся еще не знает ни одного иностранного языка — ему всего лишь 8 лет. В таком случае отстояние ученика и учителя довольно большое, так как ученик еще не знает иностранных языков. Одним словом, при усвоении иностранного языка явление отстояния субъекта и объекта подражания психологически говорит о том, что подражание необходимо сочетать с аналитическим объяснением и что одни стороны данного процесса усваиваются подражательным путем легче, а другие — проще понять при помощи аналитического объяснения или пояснения[4].

Немаловажным является вопрос о психологических особенностях подражания при обучении иностранным языкам. Это вопрос о том, какими должны быть учитель и ученик и какими пособиями они должны пользоваться, чтобы подражание было наиболее успешно, как в смысле его возможности, так и в смысле продуктивности.

Подражание есть действие, направленное на познание действительности на основе образности. Исторически это та стадия педагогической культуры, когда сам «учитель» еще не умел аналитически познать и показать то, чему он учил. Следовательно, он должен был быть, прежде всего, выразительным и привлекательным, чтобы учащимся хотелось быть похожим на него. На современном этапе молодому учителю иностранных языков, как правило, больше всего и не хватает выразительности,

особенно языковой. Его дикция, подчас весьма несовершенна, а речь довольно часто страдает рядом дефектов: картавостью, дизлялей, пулеметностью, гнусавостью, шепелявостью и т.д. Эти дефекты результат необдуманного приема студентов, особенно в языковой вуз с дефектами речи, а культурой речи не занимаются ни в средней школе, ни в высшей школе. Основной чертой ученика должна быть пластичность. Подражающее лицо должно стремиться и должно иметь возможность стать другим; делать, чувствовать, думать и желать то, что делает, чувствует, думает и желает другой человек. Следовательно, ученик должен быть, прежде всего, пластичным. По этой причине, дети, организм которых не утратил своей пластичности, подражают и с большим успехом, чем взрослые. Если говорить об учебных пособиях, то они при обучении иностранному языку на основе подражания должны иметь занимательный характер, а иногда быть своеобразными учебными играми. Хорошим подспорьем к учебным пособиям могут стать аудио- и видео записи, компьютерные классы и т.д. Главное назначение технических средств обучения иностранным языкам — дать возможность студентам анализировать их речь в сопоставлении с правильным эталоном. Но на какой-то стадии обучения все эти пособия должны способствовать подражанию учащихся. Надо стремиться к тому, чтобы студент, попадая в языковой институт, был окружен выразительными звуками иностранной речи, приятными впечатлениями от звуковых кинофильмов и сразу стал бы стремиться к сопричастию с ними, т.е. желал бы и начал бы с увлечением заниматься иностранным языком. Во всяком случае, учебные пособия по иностранным языкам должны быть выразительными и занимать не только голову, но и сердце обучаемых, т.е. они должны быть современными, содержательными и эстетичными, особенно существенны для подражания технические средства обучения. С той и с другой стороны, учащийся остается, что называется, с глазу на глаз. Поэтому, при прослушивании, записи должны работать без малейших помех, обладать выразительным голосом, подавать речь в подлинно художественном исполнении[5].

Из вышесказанного, очевидно, что подражание является некоторой синтетической предступенью к аналитическому познанию. Подражая, студент, внутренне должен переживать и чувствовать себя как существо, стремящееся и имеющее возможность делать то же самое, что и преподаватель. Но своим аналитически еще не очень развитым умом он не может распознать элементов этого воздействия. В результате обучаемый начинает подражать и только в этих пределах, подражание необходимо и возможно. Совершенно очевидно, что психологически подражание никак не может являться общим принципом методики обучения иностранным языкам. На современном этапе развития и формирования парадигмы педагогической науки подражание не может иметь решающего значения в научении иностранным языкам, это лишь один из вспомогательных приемов. Однако его «вспомогательность» такова, что если этой маленькой частички не будет, то весь процесс обучения иностранным языкам окажется не столь совершенным.

Методологически и психологически синтез нельзя оторвать от анализа. Лишь их единство обеспечивает успешность познания и обучения. Это и в равной степени относится и к обучению иностранным языкам, где разумнее сочетать языковые правила с речевым действием, аналитически осознанное овладение навыками с элементами синтетического подражания. Если подражание было действием, направленным на познание, осуществляемое в образе, то анализ совершается в понятиях, т.е. носит научный характер. Нужно думать, что аналитическое познание так же изначально, как и синтетическое. Примером тому является стремление детей разломать любимую игрушку на части, чтобы посмотреть, как она устроена. Древний человек должен был наблюдать единство анализа и синтеза в естественной природе, любуясь игрой рыб в воде и поедая их, восторгаясь красотой кокосовых пальм разбивая их плоды, чтобы утолить жажду и т.п. [6]

Но синтез был доступен непосредственному восприятию, а анализ был связан со знанием законов природы, а они не были известны. Особенно это относилось к целесообразным трудовым движениям, отработанным веками и даже тысячелетиями, совершению которых предшествовала молитва и жертвы в честь богов, а боги и были символами неизвестных законов природы. Поэтому человек и научился вначале владеть синтетическим познанием действительности, т.е. стал раскрывать ее законы и совершать целесообразные действия на основе подражания, а аналитическое познание весьма несовершенно и в наше время. Аналитическое познание тесно связано с развитием техники. И как в технике до сих пор господствовал какой-нибудь один принцип, так и в аналитическом понятии господствовало одно основное понятие. Иначе говоря, человечество и до сих пор не нашло подлинных форм, понятий и приемов аналитического познания действительности и ее преобразования. Это непрерывный процесс, потому что каждая последующая эпоха делает наглядным заблуждения своих предшественников. Современная психология обучения иностранным языкам хранит передовые традиции прошлого, но, тем не менее, утверждает новое, преодолевая старое[7].

В заключении необходимо подчеркнуть, что методология и современная техника требуют единства синтеза и анализа не только в познании, но и в преобразовании действительности. В связи с этим, нам кажется, что элементы подражания должны войти в современный процесс обучения иностранным языкам, носящий в основном аналитический характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. С.Л. Рубинштейн. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1990.
2. В. А. Артемов. К вопросу о психологии подражания в обучении иностранным языкам.— М.,1987
3. З.М. Цветкова. Сравнение имитационного и аналитического способов введения звуков английского языка.— М., 1980
4. В. А. Артемов. Психология обучения иностранным языкам.— М.: Изд-во МГУ,1996
5. В. Вундт. Основы физиологической психологии. Том 1–2.— М.1999
6. И. Гербардт. Психология. СПб, 1995

© Устова Мадина Александровна (albion767@mail.ru), Лоова Эсмира Сафаровна.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Г. Нальчик

МЕТОДИЧЕСКИЙ ОБМЕН ОПЫТОМ НА ПРИМЕРЕ ПОРТАЛА «ИНФОРМИО»

Чернышов Павел Сергеевич
Аспирант, Преподаватель высшей категории,
Омский государственный технический университет
toredo@mail.ru

Аннотация. В статье приводятся доказательства, свидетельствующие об отсутствии возможностей для качественного методического обмена в школьной среде. Отмечается значимость методического обмена для адаптации новых учителей. Раскрываются плюсы электронных справочников методических публикаций на примере ресурса «Информио».

Ключевые слова: методический обмен, школьная среда, наработки, опыт, интернет-ресурсы.

METHODICAL EXPERIENCE EXCHANGE ON THE EXAMPLE OF THE PORTAL «INFORMIO»

P. Chernyshov

Summary. The article provides evidence that indicates the absence of opportunities for qualitative methodological exchange in the school environment. The importance of methodological exchange for the new teachers adaptation is noted. The advantages of electronic reference books about methodical publications are revealed on the example of the resource "Informio".

Keywords: methodical exchange, school environment, practices, experience, Internet resources.

В России наблюдается низкая вовлечённость среди педагогов в процессы взаимовыгодного обмена методическим опытом и наработками. Причинами этому служат, в первую, очередь несовершенства организации работы в школе. В частности, автором было выявлено 3 системных фактора, негативно влияющих на развитие традиций коллективного участия в обмене опытом.

В первую очередь, профессиональному развитию и росту педагогов, что является естественно необходимым условием для создания предпосылок к возникновению желания и возможности передачи опыта конкретным учителем, является крайне высокая степень нагрузки. Как показал мониторинг, проведенный экспертами ОНФ совместно с Фондом «Национальные ресурсы образования» по итогам 2018 года: почти половина педагогов из более трех тысяч опрошенных сообщают о нехватке в их школе одного или нескольких учителей-предметников. Несмотря на то, что все ставки формально заняты, один человек может преподавать совершенно разные предметы [8]. Также слишком высока доля административной работы: не менее 4 часов в день тратит среднестатистический учитель на составление и заполнение различных форм отчётности.

Во-вторых, речь идёт о искусственно созданной конкуренции. Несмотря на то, что в системе школьного образования отмечается дефицит кадров, формальные требования (в частности — принудительного участия в конкурсах); распространение использования надзорных инструментов (обязательное проведение открытых уроков, регулярные аттестации); завышенные ожидания в обществе в отношении педагогов формируют атмосферу нездоровой конкуренции и постоянного напряжения в учительской среде.

В-третьих, на сложившуюся ситуацию влияет половозрастная структура учителей. Женщины обеспечивают 85% процента педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования [3, с. 223].

Ввиду того, что женщины более склоны принижать собственные достоинства и успехи, считать, что их разработки и методики требует корректировок и усовершенствований, они менее охотно готовы демонстрировать свои знания и опыт широкой аудитории, даже если являются компетентными сотрудницами.

Заметные различия также обнаружены между полами во время публичных выступлений — мужчины и женщины сталкивались с различными уровнями страха. Согласно опросу, женщины чаще (27%) беспокоятся на публичных выступлениях, чем мужчины (14%) (Hancock, Stone, Brundage & Zeigler, 2010) [9, с. 59]. Ряд более ранних и поздних исследований пришли к аналогичному результату: женщины испытывают больший страх перед необходимостью публичного выступления.

Кроме того, на готовность к публичным выступлениям, демонстрации своих разработок существенное влияние оказывает социокультурная среда. В России, где роль женщины всё ещё низводится до традиционной,

профессиональный рост ограничивается устаревшими установками. Так, Л. Ю. Бондаренко провела социологическое исследование с фокусом на роль женщины в обществе. Количество респондентов, принявших участие в социологическом опросе, составило одну тысячу человек, из которых 2/3 мужчин и половина женщин на вопрос о женской миссии в обществе согласились с естественным женским предназначением. Опрос показал, что относительно работающей женщины существуют негативные установки. Так, 51% респондентов-мужчин и 37% женщин считают, что занятость последних негативно влияет на детей; 40% мужчин и такой же процент женщин полагают, что существует прямая зависимость между работой женщин и ростом преступности в обществе; 50% мужчин и 25% женщин осуждают женщину, которая работает ради собственной карьеры [7, с. 164].

В результате чего в российской образовательной среде прочно закрепилось явление «стеклянного лифта» — когда в области, где численно преобладают женщины, они уступают собственным амбициям в угоду мужским, всячески поощряя их к дальнейшей работе, и таким образом, нивелируя значимость собственного профессионального роста. Так, за 29-летнюю историю существования всероссийского конкурса «Учитель года России» лишь 6 женщин стали его победительницами [6].

В России только 14,4% учителей в возрасте до 30 лет, основная же масса (52,5%) приходится на педагогов старше 45 лет [3, с. 220], при этом 10,8% являются лицами пенсионного возраста в соответствии с последней пенсионной реформой.

Возрастной дисбаланс нарушает принципы преемственности: когда более опытный сотрудник передаёт опыт новым. Из всех выпускников педагогических вузов только 10% планируют работать в школе. Массовым работодателем для педвузов становится уже не школа, а офис, и наблюдаемый дрейф высшего образования обусловлен тем обстоятельством, что, не имея возможности получить высшее экономическое или юридическое образование, молодые люди удовлетворяются и педагогическим, рассчитывая на его основе сделать отнюдь не педагогическую карьеру [1, с.147]. Много молодых учителей, проработав минимум несколько месяцев, максимум 2–3 года, уходят из школы [2, с. 19].

Более опытные педагоги просто не видят смысла эмоционально вкладываться в передачу опыта молодым специалистам, которые рассматривают школу как промежуточное место работы.

Из всего вышеперечисленного следует однозначный вывод: нынешняя система школьного образования не способна сформировать условия для комфортного обмена знаниями, навыками и разработками. При этом такая потребность существует, особенно на этапе адаптации, но остаётся неудовлетворённой. По мнению большинства педагогов этап вхождения в профессию должен включать: поддержку со стороны наставников и других коллег (27% опрошенных), сокращенную учебную нагрузку без потери в заработной плате (35% опрошенных), доступ к необходимым ресурсам поддержки (12% опрошенных) [4, с. 8].

По этой причине методический обмен перешёл из формальной структуры учреждений в более свободное и доступное интернет-пространство. Примером организации методического обмена опытом можем назвать информационный ресурс «Информио», который создан усилиями организации «Современные медиа технологии в образовании и культуре» при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки.

На момент написании статьи «Информио» предлагал свободный доступ к 4382 методическим разработкам [5].

К плюсам публикации в таком формате можем отнести:

1. Разработки принимаются на бесплатной основе в отличие от периодических offline-изданий. Этот фактор является немаловажным, учитывая невысокие заработные платы учителей.
2. С помощью интернет-ресурса зачастую проще найти единомышленников, чем в реальной среде, так как интернет-технологии стирают границы и делают возможным методический обмен опытом среди педагогов разных школ, городов, стран.
3. В таком формате уменьшается стресс-фактор — нет необходимости публично представлять свои разработки, отвечать на устные вопросы.

Публикация в электронном справочнике значительно упрощает тематический поиск, однако «Информио» для удобства не хватает возможности фильтрации публикаций по предметам, возрасту учеников, виду учебной активности.

Обмен опытом может существенно повысить профессиональное мастерство педагога, увеличить его мотивацию на проведение качественных и интересных уроков по примеру коллег. Для начинающих учителей, которые только завершили обучение в российских вузах, где основное внимание уделяется формированию фундаментальной теоретической базы, и не имеют практических навыков, методические разработки могут стать настоящим спасением. По этой причине важно создавать и поощрять развитие безопасных и доступных интернет-пространств, где может быть реализована потребность в методическом обмене опытом и другими наработками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гребенев И. В., Кузнецов А. А. Подготовка педагогов для будущей школы. Перспективы и риски реформы педагогического образования // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2014.— № 3 (35).— С. 146–155.
2. Деревнина Т. В. Выпускники педагогических вузов как ресурс развития учительства // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы Международн. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 23–24 апреля 2015 г.— Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015.— Т. 1.— С. 17–21.
3. Индикаторы образования: 2018: статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики».— М.: НИУ ВШЭ, 2018.— 400 с.
4. Корнеева Е. А. Актуальные проблемы современности: нехватка педагогических кадров // Образование и воспитание.— 2017.— № 1.— С. 7–9.
5. Обмен опытом: методические разработки // Информио [Электронный ресурс].— Режим доступа: https://www.informio.ru/publications/metod.
6. Победители конкурса «учитель года России» // «Учитель года России», официальный сайт.— Режим доступа: https://teacher-of-russia.ru/?page=winners18
7. Толок Е. С. Место и роль женщины в современном российском обществе // Тамбов: Грамота, 2016.— № 4(2).— С. 163–165.
8. Эксперты ОНФ: В школах не хватает учителей математики, иностранного и русского языков // Сетевое издание «Информационный ресурс Общероссийского народного фронта» [Электронный ресурс].— Режим доступа: https://onf.ru/2018/07/30/eksperty-onf-v-shkolah-ne-hvataet-uchiteley-matematiki-inostrannogo-i-russkogo-yazyka/
9. AR. Aleemi, K. Perveen, Y. Hasan Glossophobia: The Fear of Public Speaking in Female and Male Students of University of Karachi // Pakistan Journal of Gender Studies, 2018.— № 16 (16).— P. 57–70

© Чернышов Павел Сергеевич (toredo@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТЕЙ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕФОРМЫ КИТАЯ

Чжан Хуай Сян
Старший преподаватель, Хэйхэский университет, г. Хэйхэ, КНР
haokan@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблематика доступа к образовательным ресурсам подрастающего поколения современного Китая. Автор рассматривает данную проблему с позиций выявления специфики образовательных возможностей детей-мигрантов и детей, оставшихся без попечения одного или обоих родителей. В статье рассмотрены особенности реформирования системы образования в Китае. Выявлены причины ограничения образовательных возможностей большого количества детей Китая. Охарактеризованы перспективные пути образовательной политики современного Китая.

Ключевые слова: система образования Китая, особенности жизни детей мигрирующих семей, образовательные возможности, образовательные реформы.

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF CHILDREN OF UNFAVORABLE FAMILIES WITHIN THE FRAMEWORK OF THE EDUCATIONAL REFORM OF CHINA

Zhang Huai Xiang

Summary. The article actualizes the problem of access to educational resources of the younger generation of modern China. The author considers this problem from the standpoint of identifying the specific features of the educational opportunities of migrant children and children left without the care of one or both parents. The article discusses the features of reforming the education system in China. The reasons for limiting the educational opportunities of a large number of children in China are identified. The perspective ways of the educational policy of modern China are characterized.

Keywords: China's education system, features of the lives of children of migrant families, educational opportunities, educational reforms.

Говоря об образовательных возможностях различных слоев общества современного Китая (КНР), необходимо отметить, что к середине XX-го века около 80% населения было безграмотным. Тем не менее, образование для КНР является одной из наивысших ценностей, обеспечивающих перспективы дальнейшего развития и самореализации людей. На данный момент система образования Китая находится на перспективно развивающейся стадии. Политика государства, направленная на преодоление массовой безграмотности в стране, повлекла за собой открытие новых школ в сельской местности, маленьких городах и, соответственно, предопределила масштабную подготовку педагогических кадров [3; 5].

Ученые-теоретики и педагоги КНР изучают самые современные методики и опыт преподавания других, развитых стран мира, периодически корректируя программы обучения и развития китайских граждан, увеличивая потенциал их образовательных возможностей [2; 4].

Однако, тем не менее, достаточно ощутимый процент подрастающего поколения, находящегося за чертой бедности, испытывают огромные затруднения в плане получения образования [1; 3; 5].

В процессе реформирования системы образования КНР, когда существующие на перемещение населения запреты были устранены, большая часть населения получила возможность мигрировать в районы, позволяющие осуществлять трудоустройство, что, соответственно, было вызвано мотивами необходимости самообеспечения для жизнедеятельности граждан. Казалось бы, поток миграций взрослого населения будет напрямую коррелировать с возможностью детей к получению образования. Однако, как показала прак-

тика, далеко не все дети получили право использовать образовательные возможности. В основе распределения данного блага (права на получение образования мигрантами) лежали условия управления регистрацией домохозяйств и распределения государственных ресурсов, исходя их которых дети мигрантов не могли воспользоваться теми же правами, что и дети местных городских районов (к которым относились также и услуги, предоставляемые государством). Эти условия еще боле усугублялись для детей рожденных вне брачного союза граждан Китая [1; 2].

Помимо этого, образовательные возможности также оставались труднодоступными и для детей, чьи родители состояли в браке, но ряду известных причин не могли вывезти ребенка в те районы, в которых существовала сеть развитых образовательных учреждений, оставляя детей дома в сельской местности. Подобные ситуации предвосхитили появление группы детей, оставшихся без попечения родителей.

Считаем необходимым отметить, что под понятием «ребенок-мигрант» мы понимали определенную группу населения, отделенного от места жительства. Данный ребенок может перемещаться в иной район с обоими родителями, с одним, а также и вовсе может не проживать со своими родителями. Такая градация оказывает ощутимое влияние на образовательные возможности данной группы населения, включая и факт вероятности возможности обучения вообще.

Также необходимо отметить, что мобильность семьи оказывает различное воздействие на потребление детьми образовательных услуг. Те семьи, которые находятся выше по социальной лестнице (т.е. семьи с наибольшим материальным достатком, несмотря на то, что семья относится к типу мигрировавших микрогрупп), способны наиболее позаботиться о детях в плане их образования [1].

Также, с другой стороны, мобильность семьи, в результате которой улучшилось ее [семьи] экономическое благосостояние, повышает степень востребованности образовательных возможностей детьми из данных семей, в свое время как снижение внимания к образовательным результатам своего ребенка обоими работающими родителями может делать образовательные возможности более низкими и определять академическую неуспеваемость ребенка. Такая ситуация, в основном, касается и неполных семей Китая.

Степень использования образовательных возможностей детьми китайских семей может быть обусловлена различными причинами, среди которых наиболее распространенными являются следующие:

- неопределенность места проживания, которая влечет за собой перспективы (или их отсутствие) трудоустройства родителей и, соответственно, уровень материальных благ, который определяет способности детей к использованию имеющихся образовательных возможностей;
- бедность семьи, в связи с чем ребенок вообще не может реализовать свое право на образование (как правило, данная причина является наиболее распространенной среди тех, которые обусловливают оставление детьми школы или вообще отсутствие попыток пойти учиться);
- забота о подрастающих сестрах или братьях, что также является одной из особенностей семей-мигрантов или бедных семей; помимо этого, данная причина может стать определяющей даже, если ребенок уже посещает школу и, в связи с необходимостью присматривать за младшими детьми, вынужден бросить учиться.

Так, анализируя данные исследования, проводимого на контингенте детей, обучающихся в школах Китая, можно отметить, что в возрастной подгруппе от 11-ти до 14-ти лет процесс обучения приостанавливают 98% детей 11-ти летнего возраста, 92% 12–13-ти летних и 85% 14-ти летних юных китайцев. Эта зависимость коррелирует и количеством младших братьев и сестер в семьях: так, образовательные возможности детей, вынужденных отказаться от обучения по данной причине варьируется в пределах 89–96%, причем образовательные возможности для девочек ниже, чем у мальчиков. Это говорит о том, что девочки гораздо более чаще привлекаются родителями по уходу за младшими детьми.

Несмотря на то, что на сегодняшний момент реформирование системы образования Китая продолжается и правительство КНР, включая его руководство, осуществляют непрерывную работу над проектом создания механизма социальной поддержки и взаимодействия между обществом, семьей, государством и учебными заведениями, многие из родителей не могут и не имеют пока возможности отправить детей даже в самые низкооплачиваемые школы.

И хотя в сельских местностях уровень обучения и степень образованности населения еще далеки от идеала, но они испытывают неуклонную тенденцию к повышению. На средства государства или со льготной оплатой могут учиться лишь молодые люди из нуждающихся семей или из дальних сельских районов.

Постоянно ведется работа по формированию благоприятного социального климата в стране, обеспечению здоровья, совершенствованию образовательной системы, которая может позволить учиться гражданам в любом возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барлукова, О. М. К вопросу о состоянии образования детей сельских мигрантов в Китае / О. М. Барлукова, Лин Пэн // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия.— 2014.— № 8.— С. 108–111.
2. Обучение в Китае [Электронный ресурс].— Режим доступа: http://www.portalchina.ru/guide/study-in-china.html
3. Семенова, С. С. Образование в Китае: история и современность / С. С. Семенова // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2012.— № 5.— С. 126–130.
4. Тремзина, П. А. Отличительные особенности образования в Китае / П. А. Тремзина, М. В. Фоминых // Молодой ученый.— 2016.— № 7.5.— С. 92–93.
5. Чжу, Саомань. Реформа содержания образования в Китае / Саомань Чжу // Педагогика, 2005.— № 1.— С. 67–74.

© Чжан Хуай Сян (haokan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Г. Хэйхэ

СЕМАНТИКА ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ, ВЫРАЖАЮЩИХ АГРЕССИЮ В ЮРИДИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

THE SEMANTICS OF THE LANGUAGE MEANS EXPRESSING AGGRESSION IN THE LEGAL FIELD

I. Bradetskaya
N. Soloveva

Summary. This article discusses current issues, related to analysis of linguistic means expressing aggression in the legal sphere of the Russian language. The subject of the research is language phenomena that illustrate the forms and ways of manifestation of speech aggression in the field of jurisprudence. Therefore, the purpose of the article is to demonstrate examples of explicit and implicit aggression in the linguistic and legal space. Authors, using empirical research methods, analyze the specifics of verbal aggression. It may be interesting for students of law schools. The article concludes about the importance of understanding speech aggression. Authors propose tasks related to linguistic security for students at the undergraduate level (the subject of "Rhetoric") or master ("Legal linguistics").

Keywords: communication, explicit and implicit aggression, linguistic legal space, linguistic expertise, linguistic security.

Брадецкая Ирина Геннадьевна
К.п.н., доцент, Российский государственный университет правосудия
irabradetska@bk.ru
Соловьева Наталья Юрьевна
К.искусствоведения, доцент, Российский государственный университет правосудия
nayusol@rambler.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с анализом языковых средств, выражающих агрессию в юридической сфере русского языка. В качестве предмета исследования предложены языковые явления, иллюстрирующие формы и способы проявления речевой агрессии, поэтому цель статьи — продемонстрировать примеры эксплицитной и имплицитной агрессии в лингвоправовом пространстве. Авторы, используя эмпирические методы исследования, анализируют специфику вербальной агрессии, что может быть интересно студентам юридических вузов. В статье делается вывод о том, как важно понимание речевой агрессии, и предлагаются задания, связанные с лингвистической безопасностью, для студентов уровня бакалавриата (предмет «Риторика») или магистратуры («Юридическая лингвистика»).

Ключевые слова: коммуникация, эксплицитная и имплицитная агрессия, лингвоправовое пространство, лингвистическая экспертиза, лингвистическая безопасность.

Введение

Одним из насущных вопросов современной коммуникации является проблема речевой агрессии. Она напрямую связана с теми кардинальными переменами, которые претерпело наше общество в последние десятилетия. Это и социальные, и психологические, и морально-нравственные изменения, которые не могли не сказаться на языке. Отсутствие сдерживающих начал, постоянная готовность к отпору и, как следствие, не только сниженная этичность поведения и этикетность речи, но и агрессивность стали в социальной, и личной, и даже профессиональной жизни людей нормой. Безусловно, именно по этим причинам для современных лингвистов становится всё более значимой проблема оптимизации речевой коммуникации. Обращение к ней продиктовано необходимостью не только выработки стратегий вежливости и толерантности, но и анализа языковых явлений, не соответствующих критериям позитивной коммуникации, к которым и относится вербальная агрессия.

В статье С. Р. Аблеева и С. И. Кузьминской «Язык и ценности массовой культуры» говорится: «Состояние культурных основ жизни социума, как и состояние пациента, можно исследовать с помощью различных диагностических средств и инструментов. Наиболее доступным и достаточно эффективным инструментом такого исследования, вероятно, является язык». [1, с. 14] И это, действительно, так. Язык — важнейший показатель коммуникативной культуры человека, и вербальная агрессия как составляющая часть культурно-речевого образа современного человека определяется неблагополучным социокультурным положением в большинстве современных сфер жизни: ростом асоциальности, общим снижением уровня речевой культуры, вульгаризацией речи, а главное — существенным ослаблением коммуникативных механизмов, традиционно сдерживавших проявления агрессии слова.

Литературный обзор

Проблемой речевой агрессии занимались и занимаются многие отечественные учёные: В. Ю. Апресян, Е. Н. Басовская, В. И. Жельвис, М. Н. Кожина, Ю. Б. Можгинский, Л. И. Новикова, К. Ф. Седов, П. Ю. Смирнов, И. А. Стернин, Н. С. Якимова и мн. др., но все они по-разному рассматривают понятие «речевая агрессия».

Например, в справочнике «Правильность русской речи» Л. И. Новиковой есть раздел, посвященный деструктивным явлениям в области лексики. Вот как определяет здесь автор понятие «речевая агрессия»: «Речевая агрессия — выражение отрицательных эмоций, негативных чувств, деструктивных намерений, резких и грубых оценок говорящим действительности или другого человека через лексические единицы в оскорбительной форме». [2, с. 81]

Однако надо заметить, что Л. И. Новикова разбирает в своей работе только явные проявления речевой агрессии — т.н. эксплицитную агрессию. Неявно выраженной агрессии посвящена работа В. Ю. Апресяна «Имплицитная агрессия в языке». В ней дано такое определение языковой агрессии — это «все типы негативного или критического отношения говорящего к адресату, выраженные при помощи языковых средств». [3] Кроме того, автор сравнивает эксплицитно и имплицитно агрессивную лексику и на многочисленных примерах показывает, как проявляется тот или иной вид речевой агрессии, какие лексические и грамматические средства для этого используются.

Обсуждение проблемы

Предметом нашего исследования является достаточно узкая сфера русского языка — юридическая. Студентам-юристам особенно важно иметь четкое представление о речевой агрессии, уметь распознавать ее, понимать ее недопустимость и наказуемость. Агрессия речи в ее прямом или скрытом выражении является объектом рассмотрения бакалаврами на практических занятиях или семинарах по дисциплине «Риторика», а также магистрантами на занятиях по дисциплине «Юридическая лингвистика».

Прежде всего обратимся к терминологии. К сожалению, сегодня нет единой системы терминов, связанных с речевой агрессией. Мы можем встретить не только это понятие, но и определение «языковая», «словесная», «вербальная», и все они будут относиться к одному и тому же виду агрессии — агрессии с помощью слова.

Нет также единообразия в классификации агрессивной лексики. Исследователи согласны лишь в одном — в разделении лексем на эксплицитные (прямое выражение агрессии) и имплицитные (скрытое, завуалированное выражение агрессии).

Эксплицитной называют такую лексику, которая имеет явное словообразовательное, морфологическое или синтаксическое выражение агрессии. Семантика эксплицитных лексем при этом ясна и однозначна, даже без контекста мы можем назвать слова агрессивно окрашенными.

На занятиях со студентами-юристами, основываясь на реальных юридических делах, мы рассматриваем примеры эксплицитной речевой агрессии.

1. Литературная инвективная лексика

1) наименования лица, обозначающие негативную с точки зрения большинства членов общества поведение, занятия или поступки, например: *проститутка, хулиган, вор, казнокрад, мошенник, шпион.* Такие слова нередко имеют четкую юридическую квалификацию в силу своей логико-понятийной природы, а при их метафорическом употреблении негативная оценка значительно усиливается. Например, в словаре п/р А. П. Евгеньевой читаем: «Проститутка — *разг.* О продажном, крайне беспринципном человеке» [4, с. 525], а добавление прилагательного (как в словаре п/р С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой) делает значение более образным, ярким, добавляет еще более негативную коннотацию: «Политическая проститутка — *презр.* Беспринципный и продажный политик» [5].

2) слова и словосочетания, в самом значении которых в дополнении к констатации содержится негативная оценка занятий или поведения человека, сопровождаемая экспрессивной публицистической окраской, например: *нацист, антисемит, изменник, предатель, расист, регенерат, русофоб.* В отличие от слов предыдущей группы эти слова переносного значения не имеют (видимо, в силу присутствующей уже в номинативном употреблении яркой экспрессивной окраски). Такого рода слова, обращенные к какому-либо лицу без достаточного основания и доказательства, воспринимаются и расцениваются им как клевета, что попадает под статью № 128.1 УК РФ.

3) нейтральные наименования лица по его профессии, роду занятий, например: *бюрократ, палач, мясник, чиновник*, которые в переносных значениях приобретают резко негативную оценку, обычно сопровождаемую экспрессией неодобрения, презрения и т.п. Так, в словаре п/р А. П. Евгеньевой читаем: «Бюрократ — 2. *Неодобр.* Должностное лицо, выполняющее свои обязанности формально, в ущерб делу; формалист, буквоед» [6, с. 131].

4) зоосемантические метафорические наименования лица, содержащие негативные оценки человека и грубую экспрессию неодобрения или презрения; многие из таких метафор относятся к бранной (инвективной) лексике, оставаясь, впрочем, в рамках литературного, нормативного языка, например: *козел, баран, скотина, кобель, кобыла, рыло, свинья, сукин сын, свиное рыло.*

5) слова, обозначающие действия или качества человека; среди них есть слова констатирующей семантики (*украсть, убить, мучить, издеваться, насиловать, хулиганить, врать, воровать*) и слова оценочные, с яркой экспрессивной окраской (*хапнуть, лицемерить, лихоимствовать, прикарманить, вранье).* Очень часто подобная характеристика действия переносится на самого деятеля. Например, если мы говорим, что N. *лицемерит* (с этим можно не соглашаться, но здесь нет оснований для правового вмешательства, что можно подтвердить результатами лингвистической экспертизы), но совсем другое, если утверждается, что N.— *лицемер* (т.е. лицемерие — его постоянный признак).

6) слова и словосочетания, в самом значении которых заключена негативная оценка кого-либо как личности, с достаточно сильной негативной же экспрессией, например: *пошляк, дурак, гадина, гнус* (все они — в рамках литературного, то есть нормированного, кодифицированного языка).

7) словосочетания, являющиеся эвфемизмами по отношению к словам первой группы. Тем не менее в эмоционально напряженной речи эти эвфемизмы не в меньшей степени оценочны, чем соответствующие «прямые» обозначения адресата. Например, для слова «проститутка» существует множество словосочетаний-эвфемизмов: *женщина легкого поведения, падшее создание, уличная девка, продажная женщина, работница сферы сексуальных услуг, представительница древнейшей профессии, ночная бабочка, женщина с желтым билетом, жрица любви; в России XIX века — женщина, живущая по желтому билету, в XXI веке — девушка с заниженной планкой социальной ответственности.*

8) окказиональные образования (часто построенные на игре слов, каламбурах), создаваемые с целью оскорбить, унизить адресата, подчеркнуть со стороны говорящего активное неприятие адресата, его деятельности, поступков, презрение к нему и т.п. В 1990-е годы, например, активно функционировало слово «*приХватизатиция*», а сегодня примером такого окказионализма можно считать слово «*ГосдуРа*».

2. Нелитературная инвективная лексика

1) разговорная, просторечная, жаргонная лексика, в том числе арготизмы, т.е. слова, употребление которых должно продемонстрировать принадлежность говорящего к «своим»: *стрелка, мочить, хавка, бабло, нычка, ствол (оружие), закрыть (арестовать) и др.*

2) ругательная, бранная лексика, вульгаризмы, т.е. слова, употребление которых призвано оскорбить, унизить собеседника, в грубой форме охарактеризовать его: *сволочь, ублюдок, гопота, чмо, лох, жид, нигер.*

3) обсценная (запретная, табуированная) лексика, то есть т.н. матерные слова. Примеры, по понятным причинам, приводить не будем.

Одной из разновидностей инвективной лексики, причем весьма распространенной, является проклятие — агрессивное языковое явление, по определению, данному в словаре п/р Ефремовой, «осуждение, отвержение, сопровождаемое каким-л. зловещим пожеланием» [7]. Проклятия, по мнению исследователя В. Богданова, можно разделить на три группы:

1) проклятия-декларации (*«Я проклинаю…»*); **2)** проклятия-пожелания (*«Пусть будет проклят…», «Будь проклят…»*); **3)** злопожелания (*«Чтоб ты „.!» «Чтоб тебя…!»*). [8]

Речевая агрессия содержится прежде всего в проклятиях 3 группы: *«Чтоб ты сдох!», «Чтоб у тебя язык отсох!», «Да подавись ты!»*. При этом важна интонация. Можно нейтрально, как ритуал, пожелать человеку, сказавшему что-то плохое: *«Типун тебе на язык!»*,— а можно эту же фразу произнести эмоционально, с негативной экспрессией, усиливая тем самым агрессивную коннотацию. На занятиях по дисциплине «Риторика» бакалаврам могут быть предложены задания на подбор таких фраз, агрессивность которых проступает именно при той или иной интонации.

Эксплицитная агрессивная лексика более понятна студентам, чем имплицитная. Поэтому рассмотрению последней надо уделить больше внимания. Имплицитная агрессия может быть выражена в речи следующими семантическими языковыми единицами:

1. окрашенные контекстуальные синонимы:
— Не *торчите* здесь! *Выметайтесь*!

2. окрашенные частицы:
— *Что за* неуважение к человеку? *Только* попробуй сделать это! *Тоже мне*, полиция!

3. отрицательные семантические обороты:
— Молчишь *как воды в рот набрал* и *стоишь как истукан*…

4. использование императива:
— *Поговори* мне еще! *Давай, проваливай*!

5. использование вопроса, цель которого — упрекнуть или задеть собеседника:
— Долго я буду одно и то же повторять? Ты меня слышишь вообще? Я по-русски говорю или по-китайски?

Бакалавры, изучающие риторику, и магистранты, занимающиеся юридической лингвистикой, разбирают имплицитную лексику не только с точки зрения ее попадания под юридическое преследование, но и для того, чтобы атрибутировать ее в лингвоправовом пространстве, чтобы самим не стать жертвой агрессии. Для формирования профессиональных компетенций студентам могут быть предложены следующие упражнения: **1)** классификация слов, содержащих языковую агрессию (эксплицитные — имплицитные); **2)** замена слов с эксплицитной агрессией нейтральными синонимами; **3)** противостояние имплицитной агрессии в рамках диалога; **4)** работа со словарями для составления текста лингвистической экспертизы.

Результаты

Подробный разбор семантики языковой агрессии в современном обществе совершенно необходим. Речевая агрессия проникает практически во все сферы жизни человека и препятствует эффективному общению. Агрессия в юридической сфере, зачастую, выражается с помощью специальных слов, так называемых «лексов агрессии»,— «слов деструктивной семантики, или слов со значением разрушения, уничтожения, преобразующего действия на объект» [9, с. 119]. Частотность, повторяемость этих «лексов агрессии» влияет на реальную агрессивность человека, воспринимающего данный текст.

Сегодня тенденция к более частому использованию средств вербальной агрессии (что недопустимо в юридической речевой практике) зачастую проистекает из-за неумения человека решать конфликт конструктивным способом. Будущие юристы должны уметь не только классифицировать агрессивную лексику с лингвистической и юридической сторон, но и уметь противостоять ей.

Заключение

Таким образом, анализ примеров, приведенных в статье, поможет студентам-юристам в будущем работать в конфликтной сфере, к которой и относятся суд, прокуратура, ОВД и т.д., снижать уровень агрессии, повышать этикетность профессиональной юридической речи.

В свою очередь, всестороннее исследование речевой агрессии, выявление ее причин, определение способов преодоления — всё это является необходимым условием, обеспечивающим лингвистическую безопасность отдельной личности и общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аблеев С.Р., Кузьминская С. И. Язык и ценности массовой культуры // Вестник Московского университета МВД России.— № 2.— 2016.— С. 14–17.
2. Новикова Л. И. Правильность русской речи: справочник по культуре речи. Часть I.— М.: РГУП, 2016.— С. 81–87.
3. Апресян Ю. Д. Имплицитная агрессия в языке // Материалы конференции Диалог-2003. URL: http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Apresian/htm. (дата обращения: 31.05.2019)
4. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой.— 4-е изд., стер.— М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 3. П-Р.— 750 с.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. URL: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=24878 (дата обращения: 10.06.2019)
6. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой.— 4-е изд., стер.— М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 1. А-Й.— 702 с.
7. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. URL: https://www.efremova.info/word/prokljatie.html#.XQFO3_5S_IU (дата обращения: 10.06.2019)
8. Богданов В. В. Речевое общение: Прагматические и семантические аспекты.—Калинин: Калининградский государственный университет, 1990.— 88 с.
9. Славянская мифология / науч. ред. В. Я. Петрухин, Т. А. Агапкина, Л. Н. Виноградова, С. М. Толстая; Ин-т славяноведения и балканистики РАН.— М.: Эллис Лак, 1995.— 416 с.

© Брадецкая Ирина Геннадьевна (irabradetska@bk.ru), Соловьева Наталья Юрьевна (nayusol@rambler.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ГРАДАЦИОННЫХ И КОМПАРАТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЯЗЫКЕ ПОВЕСТИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ЗАПИСКИ ИЗ ПОДПОЛЬЯ»

Ваганов Алексей Васильевич
К.филол.н, доцент, Таганрогский институт им. А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
vaganov.65@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается взаимодействие градации и сравнения как экспрессивных средств в языке повести Ф. М. Достоевского «Записки из подполья». Показано, что в структуре текста повести важное место занимают градационно-компаративные комплексы. Выявляются грамматические разновидности градационно-компаративных комплексов, представленные в тексте, характеризуются лексико-семантические средства, образующие данные комплексы. Анализируется роль взаимодействия градационных и компаративных отношений в реализации содержания повести.

Ключевые слова: градация, сравнение, экспрессивные средства, степени сравнения, сравнительная степень, превосходная степень.

THE INTERACTION OF GRADATION AND COMPARATIVE RELATIONS IN THE LANGUAGE OF F.M. DOSTOYEVSKY'S NOVEL «NOTES FROM UNDERGROUND»

A. Vaganov

Summary. The article describes interaction of gradation and comparison as kinds of expressive means in the language of F. M. Dostoevsky's novel «Notes from underground». It is shown that gradationally-comparative complexes have the important place in the structure of the novel's text. Different grammatical kinds of the gradationally-comparative complexes in the text are detected, and lexical-semantic means that form these complexes are characterized. The role of interaction of gradational and comparative relations in the content of the novel is analyzed.

Keywords: gradation, comparison, expressive means, degrees of comparison, comparative degree, superlative degree.

К числу актуальных проблем современной лингвистики текста принадлежит анализ «языковых средств актуализации смысла» [1, с. 219]. Лингвисты, обращавшиеся к изучению языка произведений Ф. М. Достоевского, отмечали большую роль, которую играют в семантико-стилистической структуре произведений писателя различные средства выделения той или иной языковой единицы, получающей в контексте особую значимость. В. В. Виноградов считал показательным для стиля Ф. М. Достоевского «стремление к подчеркиванию отдельных слов и выражений, которые к тому же иногда делаются предметом своеобразного смыслового истолкования» [5, с. 582]. По мнению Е. А. Иванчиковой, «фразовый синтаксис Достоевского отличается богатством и многообразием способов интонационно-смыслового акцентирования отдельных слов и частей высказывания» [7, с. 286].

Одним из средств такого акцентирования наиболее функционально значимых языковых компонентов текста является взаимодействие между градацией и сравнением как экспрессивными средствами. В повести «Записки из подполья», последовательно реализующей «прием изображения человека через его слово» [13, с. 64], широко применяется восходящая градация как семантическая фигура, выражающая нарастание масштаба обозначаемых объектов. Это соответствует эмоциональной напряженности стиля повести, своеобразие которого К. И. Чуковский усматривал «в конвульсиях синтаксиса, в неистовой и какой-то пронзительной дикции, где злая ирония смешана со слезами тоски и отчаяния» [14, с. 246]. К числу факторов, придающих стилю повести «необычайную образность и экспрессивность» [8, с. 78], принадлежит тесное переплетение градационных отношений с отношениями компаративными (сравнительными).

Взаимодействие градационных и компаративных отношений имеет место в тех случаях, когда в тексте сначала используется наименование определенного явления, а затем применяется сравнительная конструкция, позволяющая обозначить более высокую или более низкую степень данного явления. При этом возникает своеобразное построение, которое можно назвать градационно-компаративным комплексом [4, с. 114].

Градационно-компаративные комплексы могут классифицироваться в зависимости от частеречной принадлежности слова, образующего исходный пункт комплекса [3, с. 123]. В «Записках из подполья» представлены

различные типы градационно-компаративных комплексов.

1. Градационно-компаративные комплексы с адъективным исходным пунктом, то есть комплексы, начинающиеся с имени прилагательного

Смысловые связи, основанные на переходе от положительной степени прилагательного к сравнительной степени, играют значительную роль в структуре текста «Записок из подполья». Так, за положительной степенью *первоначальная* следует форма сравнительной степени *первоначальнее*: «Я упражняюсь в мышлении, а следственно, у меня всякая первоначальная причина тотчас тащит за собою другую, еще первоначальнее, и так до бесконечности» [6, с. 108]. Возрастание степени признака дополнительно акцентируется с помощью наречия *еще*, причем сочетание *еще первоначальнее* содержит в себе смысловое противоречие и создает эффект оксюморона, что и побуждает героя повести признать бесплодность своих размышлений: «Ну и рукой махнешь, потому что не нашел первоначальной причины» [6, с. 109]. Словосочетание *живая жизнь*, которое в творчестве Ф. М. Достоевского «обретает концептуальное значение» [9, с. 170], получает в контексте смысловое развитие с помощью формы сравнительной степени *живее*: «Ведь мы до того дошли, что настоящую "живую жизнь" чуть не считаем за труд, почти что за службу, и все мы про себя согласны, что по книжке лучше. <…>. Что же собственно до меня касается, то ведь я только доводил в моей жизни до крайности то, что вы не осмеливались доводить и до половины <…>. Так что я, пожалуй, еще "живее" вас выхожу» [6, с. 178].

Семантика возрастания масштабов создается также путем перехода от положительной степени к превосходной степени. Так, за формой *глупого* следует в предложении форма *глупейшего*: «Но повторяю вам в сотый раз, есть один случай, только один, когда человек может нарочно пожелать себе даже вредного, глупого, даже глупейшего, а именно: чтоб *иметь право* пожелать себе даже и глупейшего и не быть связанным обязанностью желать себе одного только умного» [6, с. 115].

Даже за формой превосходной степени сравнения могут следовать языковые средства, подчеркивающие дальнейшее возрастание степени данного признака. Характеризуя мучительные воспоминания о прошлых обидах, герой-рассказчик использует аналитическую форму превосходной степени сравнения *самых постыдных*, но за ней следует конструкция *еще постыднейшие*: «Сорок лет сряду будет припоминать до последних, самых постыдных подробностей свою обиду и при этом каждый раз прибавлять от себя подробности еще постыднейшие <…>» [6, с. 104]. В русском литературном языке XIX века формы прилагательных с суффиксами *-ейш-*, *-айш-* еще могли выражать значение не только превосходной, но и сравнительной степени, которое исторически и было их первоначальным значением [15, с. 600]. В данном случае форма с суффиксом *-ейш-* также выступает в значении сравнительной степени, характеризуя возрастание масштабов обозначаемого признака по сравнению с предшествующей стадией, причем семантика возрастания масштабов подчеркивается наречием *еще*.

Градационный комплекс с начальным прилагательным получает особенно развернутый характер в том случае, когда герой-повествователь вступает в полемический диалог с воображаемыми читателями как носителями «предвосхищаемого чужого слова» [2, с. 254]. Такой диалог разворачивается после рассказа героя-повествователя о своих прежних мечтах: «Вы скажете, что пошло и подло выводить всё это теперь на рынок, после стольких упоений и слез, в которых я сам признался. Отчего же подло-с? <…>. А впрочем, вы правы; действительно, и пошло и подло. А подлее всего то, что я теперь начал перед вами оправдываться. А еще подлее то, что я делаю теперь это замечание. Да довольно, впрочем, а то ведь никогда и не кончишь: всё будет одно другого подлее…» [6, с. 134]. В этом эпизоде, где герой сначала возражает предполагаемым оппонентам, а затем соглашается с ними, возникает градация, основанная на употреблении сравнительной степени прилагательного. В конструкции *пошло и подло выводить всё это теперь на рынок* краткие формы положительной степени среднего рода прилагательных *пошло* и *подло* выступают в роли сказуемых, инфинитив *выводить* выполняет функцию подлежащего, обозначая «определенный тип действия, получающий оценку в сказуемом» [11, с. 103]. Эта оценка ставится под сомнение вопросительной конструкцией: *Отчего же подло-с?* Затем герой соглашается с оценкой: *А впрочем, вы правы; действительно, и пошло и подло.* После этого начинается непосредственное возрастание масштабов передаваемого признака, создаваемое аналитической формой превосходной степени *подлее всего.* Но и за формой превосходной степени следует утверждение еще большей степени признака, которое создается употреблением сравнительной степени того же прилагательного в сочетании с наречием *еще*.

2. Градационно-компаративные комплексы с субстантивным исходным пунктом, то есть комплексы, начинающиеся с имени существительного

В шестой главе второй части, при передаче первого разговора с Лизой, эмоциональное состояние ге-

роя-повествователя характеризуется фразой: «Тоска и желчь снова накипали и искали исхода» [6, с. 152]. Мотив тоски, введенный существительным, получает затем развитие с помощью формы сравнительной степени слова категории состояния, причем возрастание тоски подчеркивается также словом *всё*: «Мне самому становилось всё тошнее и тоскливее» [6, с. 153]. Для понимания места данного градационно-компаративного комплекса в системе текстовых связей следует иметь в виду, что существительное *тоска*, которое может рассматриваться как одно из ключевых слов текста, употребляется в повести многократно, чем и объясняется употребление наречия *снова* в приведенной фразе; но именно в данной сцене, где, по замечанию Ю. С. Степанова, сконцентрированы «все признаки русской тоски» [12, с. 683], мотив тоски акцентируется употреблением грамматической формы с компаративной семантикой *тоскливее*.

3. Градационно-компаративные комплексы с адвербиальным исходным пунктом, то есть комплексы, исходным пунктом которых является наречие

Так, в той же сцене разговора с Лизой затрудненность коммуникации персонажей первоначально подчеркивается наречием *отрывисто* при характеристике речи героя: «– Как тебя зовут? — спросил *я* отрывисто <…>» [6, с. 152]. Затем, уже при характеристике речи Лизы, используется форма сравнительной степени того же наречия; кроме того, семантика возрастания степени признака дополнительно подчеркивается повтором и словом *всё*: «Она говорила всё отрывистее и отрывистее» [6, с. 153]. Слово *всё* в данном случае выступает как наречие, которое «в сочетании со словами, называющими изменяющийся признак, обозначает нарастание признака» [10, с. 101]. На третьей ступени градации в том же эпизоде используется сочетание сравнительной степени однокоренного наречия (*отрывочнее*) с наречием *еще* и со сравнительным оборотом *чем прежде*: «<…> спросила она с каким-то любопытством, но выговаривая еще грубее и отрывочнее, чем прежде» [6, с. 153–154]. При этом форма сравнительной степени наречия *грубее*, входящая в однородный ряд с формой *отрывочнее*, тоже опирается на предшествующий контекст, передавая усиление признака, выраженного ранее наречием *неприветливо*: «<…> ответила она почти шепотом, но как-то совсем неприветливо и отвела глаза» [6, с. 152]. Слова *неприветливо* и *грубее* образуют в контексте еще один градационно-компаративный комплекс, где возрастание масштабов обозначаемого признака передается и различием лексического значения данных слов, и формой сравнительной степени.

4. Градационно-компаративные комплексы со словом категории состояния в качестве исходного пункта

Например, характеристика состояния, выраженная словом *тошно*, получает дальнейшее развитие с помощью формы сравнительной степени *тошнее* в сочетании со словом *всё*:

«– Зачем же ты от них ушла?
– Так…
Это так означало: отвяжись, тошно. Мы замолчали.
Бог знает почему я не уходил. Мне самому становилось всё тошнее и тоскливее» [6, с. 153].

В последней фразе градационно-компаративные комплексы «тоска — тоскливее» и «тошно — тошнее» пересекаются в рамках однородного ряда *тошнее и тоскливее*.

5. Градационно-компаративные комплексы с глагольным исходным пунктом. В повести Ф. М. Достоевского в компаративные отношения вовлекаются преимущественно глаголы с семантикой эмоционального переживания. В безысходно мрачном внутреннем мире героя повести, который сам определяет себя как «антигероя» [6, с. 178]**, такими переживаниями оказываются стыд и ненависть.**

Чувство стыда характеризуется с помощью градационно-компаративного комплекса в сцене второго разговора героя с Лизой: «Я тебе сказал давеча, что я не стыжусь своей бедности; так знай же, что стыжусь, больше всего стыжусь» [6, с. 174]. В этой фразе эмоциональное состояние, обозначенное глаголом *стыжусь*, сначала отрицается, затем утверждается и наконец возводится на высшую ступень с помощью сравнения *больше всего*.

Чувство ненависти передается градационно-компаративным комплексом при описании взаимоотношений героя с его слугой: «Мы с ним пикировались постоянно, несколько лет сряду, и я его ненавидел. Бог мой, как я его ненавидел! Никого в жизни я еще, кажется, так не ненавидел, как его <…>» [6, с. 167]. В данном случае первой ступенью градационно-компаративного комплекса является сообщение о чувстве, обозначаемом глаголом *ненавидел*, второй ступенью — сочетание глагола *ненавидел* с наречием *как*, выступающим в значении «до какой степени, до чего» [10, с. 250], на третьей ступени используется сравнительная конструкция *Никого в жизни <…> так не ненавидел, как его*, утверждающая высшую степень названной эмоции.

Поскольку героя повести, при всем его отчуждении от людей, время от времени все же влечет в общество, в тексте содержится также градационно-компаративный комплекс, в основании которого лежит глагол *тянуть*, выступающий в данном случае как безличный глагол со значением «влечь, привлекать» [10, с. 786]. Возрастание интенсивности процессуального признака передается в данном случае с помощью сравнительной степени наречия *сильнее* и дополнительно подчеркивается наречием *еще*: «<…> меня просто *тянуло* туда при каждой возможности. <…>. После же истории с офицером меня еще сильнее туда стало тянуть <…>» [6, с. 130].

В сравнительные отношения вовлекается также глагол, обозначающий физическое ощущение, а именно ощущение боли: «Но все-таки, если я не лечусь, так это со злости. Печенка болит, так вот пускай же ее еще крепче болит!» [6, с. 99]. Градационно-компаративный комплекс создается здесь повторным употреблением глагола *болит* в сочетании со сравнительной степенью наречия (*крепче*); возрастание интенсивности обозначаемого процессуального признака дополнительно подчеркивается наречием *еще*.

6. Единичным является в тексте градационно-компаративный комплекс с именем числительным в качестве исходного пункта: «Мне теперь сорок лет, а ведь сорок лет — это вся жизнь; ведь это самая глубокая старость. Дальше сорока лет жить неприлично, пошло, безнравственно! Кто живет дольше сорока лет,— отвечайте искренно, честно? Я вам скажу, кто живет: дураки и негодяи живут. <…>. Я имею право так говорить, потому что сам до шестидесяти лет доживу. До семидесяти лет проживу! До восьмидесяти лет проживу!.» [6, с. 100–101].

В данном случае градационный ряд начинается числительным *сорок*. Семантика возрастания масштабов вносится в текст с помощью словосочетаний с формой сравнительной степени: *дальше сорока лет* и *дольше сорока лет*. Последующее возрастание масштабов передается числительными *шестьдесят, семьдесят и восемьдесят*. Это нагнетание временных масштабов проникнуто чувством тоски и безнадежности: сколько бы ни прожил герой повести, никаких перспектив обретения жизненного смысла он для себя не видит.

Таким образом, на протяжении всего текста повести Ф. М. Достоевского происходит интенсивное взаимодействие градационных и компаративных отношений, реализующееся в виде разнообразных по грамматической структуре и лексико-семантическому наполнению градационно-компаративных комплексов. Такое взаимодействие привлекает внимание читателя к ключевым компонентам текста, помогает передать размышления и эмоции героя-рассказчика в их динамике и противоречиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Флинта: Наука, 2005. 496 с.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского // Бахтин М. М. Собрание сочинений в 7 томах. Том 6. М.: Русские словари: Языки славянской культуры, 2002. С. 6–300.
3. Ваганов А. В. Взаимодействие компаративных и градационных отношений в языке произведений А. П. Чехова // Научная мысль Кавказа. 2012. № 1. С. 122–127.
4. Ваганов А. В. Градационно-компаративный комплекс как явление структуры текста // Научная мысль Кавказа. 2013. № 3. С. 114–117.
5. Виноградов В. В. Проблема авторства и теория стилей. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1961. 614 с.
6. Достоевский Ф. М. Записки из подполья // Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Том пятый. Л.: Наука, 1973. С. 99–179.
7. Иванчикова Е. А. Синтаксис художественной прозы Достоевского. М.: Наука, 1979. 288 с.
8. Касаткина К. В. Тип «подпольного человека» в русской литературе XIX — первой трети XX в. Дис. … канд. филол. наук. М., 2016. 201 с.
9. Кустовская М. А. Концепция «живой жизни» в творчестве Ф. М. Достоевского // Проблемы исторической поэтики. 2011. № 9. С. 169–179.
10. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ООО «А ТЕМП», 2015. 896 с.
11. Скобликова Е. С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения. М.: Флинта, 2018. 320 с.
12. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
13. Честнова Н. Ю. Литературный слог как черта речевого портрета подпольного парадоксалиста (Достоевский «Записки из подполья») // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2009. № 4. С. 64–67.
14. Чуковский К. И. Высокое искусство. М.: Искусство, 1964. 356 с.
15. Шмелев Д. Н. Избранные труды по русскому языку. М.: Языки славянской культуры, 2002. 888 с.

© Ваганов Алексей Васильевич (vaganov.65@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕКСТООБРАЗУЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ В ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ[1]

TEXT-FORMING CONCEPTUAL METAPHORS IN NEWSPAPER TEXTS

Wang Jianing

Summary. The article undertakes a study of the specifics of using conceptual metaphors for the deployment of analytical newspaper texts. Based on the cognitive theory of metaphor, text-forming capabilities of metaphor are considered through the prism of the theory of actual articulation, image-scheme theory, theory of projections and metaphor implications, several text models have been identified, the theme-rheumatic structures of which relate to different figurative schemes. We consider the types of modeling projections and implications of metaphors at the text level. The interaction of metaphorical models and non-metaphoric context is analyzed. It is shown that the metaphor is able to ensure the coherence and integrity of the text.

Keywords: metaphor, cognitive theory of metaphor, theme-rheumatic structure, image-scheme, projection and implication of metaphor, metaphoric models.

Ван Цзянин
Аспирант, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
805870962@qq.com

Аннотация. В статье предпринято исследование специфики использования концептуальных метафор для развертывания аналитических газетных текстов. На основе когнитивной теории метафоры рассматриваются текстообразующие возможности метафоры сквозь призму теории актуального членения, теории образ-схемы, теории проекций и импликаций метафоры, выявлены несколько моделей текстов, тема-рематические структуры которых соотносятся с разными образными схемами: модель цепи, параллельная, комплексная. Рассматриваются типы моделирования проекций и импликаций метафоры на уровне текста. Анализируется взаимодействие метафорических моделей и неметафорического контекста. Показано, что метафора способна обеспечивать связность и цельность текста.

Ключевые слова: метафора, когнитивная теория метафоры, тема-рематическая структура, образ-схема, проекция и импликация метафоры, метафорические модели.

В настоящее время современные авторы все чаще посвящают свои исследования теории концептуальной метафоры. Эта трактовка метафоры связана с когнитивным направлением в исследовании языковых единиц, исследующем процессы категоризации, классификации и осмысления человеком мира, системы репрезентации и хранения знаний.

Одним из актуальных вопросов теории концептуальной метафоры является вопрос о её роли в организации и развертывании текста, о соотношении текстовых и концептуальных структур. Китайский учёный Feng Xiaohu в своём труде «Метафора — основа мышления и рамка текстов» связывает концептуальную метафору с организацией текста, отмечая, что концептуальная метафора способна обеспечивать связность и цельность текста [Feng Xiaohu 2004: 25]. Н. Г. Шехтман анализирует текстообразующую роль метафоры в политическом тексте с помощью понятия образной когезии: она утверждает, что «развертывание в тексте метафорической модели может быть важным средством создания образной когезии, отношений проспекции и ретроспекции, которые, в свою очередь, способствуют обеспечению связности политического текста и целостности его восприятия» [Шехтман 2008: 131].

Исследование роли концептуальной метафоры в организации газетных текстах проводится нами на материале интернет-издания «Газета.Ru». Нашей целью стало с опорой на теорию актуального членения, понятия образ-схемы, проекций и импликаций метафоры продемонстрировать, как метафора может служить средством развертывания текста.

1. Анализ текстообразующей возможности метафоры в аспекте актуального членения

Актуальное членение высказывания предполагает «выделение в предложении компонентов, которые различаются характером коммуникативной нагрузки. Одни выступают как исходные, заключающие уже известный участникам общения смысл, вторые — сообщают новое, неизвестное» [Жеребило 2010: 26]. Первые компоненты —

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке постановления № 211 Правительства Российской Федерации, контракт № 02.A03.21.0006

это тема (данное), а вторые — рема (новое) в данном предложении (тексте). Чаще всего метафорические выражения оказываются в позиции ремы. В связи с этим К. С. Филатов считает, что «принципиальным является достаточно распространенная и устойчивая связь метафоры с позицией предиката в предложении» [Филатов 2015: 41].

Действительно, цель метафоры — подать новую информацию, причём подать её так, чтобы она стала понятной и доступной говорящему, поэтому положение метафоры в рематической части высказывания абсолютно логично.

При анализе текста Л. Г. Бабенко выделяет пять типов тема-рематических структур: автономная, каноническая ступенчатая, веерная с повторяющейся стабильной темой и разными ремами, веерная с многокомпонентной тематической частью и одной ремой, структура с обобщенной темой, расчленяющейся в текстах за счет конкретизации исходной темы [Бабенко 2004: 309–314]. В ходе проведённого нами анализа выяснилось, что в газетном тексте, где использована метафора, реализуются не все эти структуры, большинство текстов представлены несколькими основными типами, которые могут быть соотнесены с пространственными образными схемами.

Вслед за Дж. Лакоффом образ-схемы понимаются нами как динамические аналоговые репрезентации пространственных отношений и различных передвижений в пространстве [Lakoff 1990: 113]. Традиционно выделяют такие образ-схемы, как «цепь», «контейнер», «путь», «центр/периферия», «вместилище», «направление», «цикл», «притяжение» и др.

Нами выделено три модели текстов, построенных по различным образ-схемам.

1) Организация текстов по образ-схеме «цепь». Особенностью подобной тема-рематической структуры является то, что «в продвижении содержания рема предыдущего высказывания становится темой последующего высказывания» [Бабенко 2004: 310]. Например:

Президент США Дональд Трамп не станет ***«раскрывать карты»*** *по вопросу развития отношений с Россией, передает Reuters. Об этом на брифинге заявил официальный представитель Белого дома Шон Спайсер. «Президент* ***держит свои карты при себе****, это придает наибольшую эффективность его стратегии переговоров»,— сказал он. Ранее сообщалось, что Трамп пытается сменить политический курс за счет изменения лексикона* (11.03.2017).

В этом тексте Т1 — *Президент США Дональд Трамп*, Р1 — *не станет «раскрывать карты» по вопросу развития отношений с Россией*. Т2 — *об этом* (=Р1), Р2 — *заявил официальный представитель Белого дома Шон Спайсер*. Т3 — *он сказал* (=Р2), Р3 — *Президент держит свои карты при себе, это придает наибольшую эффективность его стратегии переговоров*. Т4 — нулевая, Р4 — *Трамп пытается сменить политический курс за счет изменения лексикона*. Метафорические выражения в этом тексте находятся на позициях Р1 и Р3, которые играют важную роль в связности текста.

T1 → P1 ↓

T2 → P1 ↓

T3 → P3 ↓

(T4) → P4

Как видим, в приведённом тексте представлена концептуальная метафора с семантикой игры — «политика — это игра», реализованная вербально посредством сочетаний *не раскрывать карты, держать свои карты при себе.* На наш взгляд, данная метафора не только привлекает внимания читателя, но и выражает отрицательную оценку события описываемого автором текста события.

Представление о карточной игре в языковом сознании носителя языка неоднозначно. С одной стороны, игра понимается как заманчивое, привлекательное действие, доступное аристократам и богачам. С другой — данный положительный момент восприятия нивелируется за счёт понимания опасности игры и культурного фонда знаний об играх, окончившихся негативно, финансовым и личностным крахом игрока. По мнению Н. Г. Мещановой, основной оценочный компонент в метафорах с семантикой игры — негативный: «нечестность, обман», «сокрытие истинных намерений» [Мещанова 2012: 6]. Отнесение области источника «игра» к области цели «политика» служит, таким образом, негативной оценке политики вообще и деятельности отдельных политиков в частности.

2) Организация текстов по «параллельной» образ-схеме. В этой структуре тема-рематические комплексы, разворачиваясь параллельно в схожих синтаксических конструкциях, как бы не зависят друг от друга внешне, они словно привязаны к контексту. Например:

Последние два года высылка дипломатов превратилась в активный ***инструмент международной политической игры****. Ранее сотрудники посольств — традиционное и главное* ***связующее звено*** *между властями мировых держав даже в условиях самой напряженной международной конъюнктуры — крайне* ***редко становились жертвами резких решений*** *(07.04.2018).*

В данном тексте Т1 — *высылка дипломатов*, Р1 — *инструмент международной политической игры*; Т2 — *сотрудники посольств*, Р2 — *редко становились жертвами резких решений*.

Т1 → Р1

Т2 → Р2

Отметим, что в настоящем фрагменте текста одновременно реализуются несколько параллельных концептуальных метафор: овеществляющая метафора (*инструмент, связующее звено*), метафора игры, криминальная метафора (*становились жертвами*), объединенные единым семантическим ядром 'произвольное негативное воздействие'. Такая сложная, многосоставная метафорическая структура предназначена для того, чтобы выражать негативную оценку описываемых событий автором и транслировать эту оценку адресатам текста.

В приведённом примере показательно, что одна из метафор (*сотрудники посольств — связующее звено*) находится не в позиции ремы, что наблюдается чаще всего, а в позиции темы, что нарушает обычный порядок расположения метафоры в тексте. В восприятии адресата речи тема — это известная и проверенная информация, не вызывающая сомнений, поэтому к такой метафорической модели у читателя будет особенное, доверительное отношение. Если содержание информации, представленной в реме, читатель осмысливает и оценивает, то, информация, содержащаяся в теме,— не вызывает у него сомнений, принимается как данность. То есть роль сотрудников посольств как связующего звена между властными структурами разных стран подаётся как устоявшаяся.

3) Организация текстов по «комплексной» образ-схеме. В тексте могут реализовываться несколько образ-схем. Сочетание различных моделей построения текста позволяет говорящему более творчески и вариативно подходить к репрезентации концептуальной метафоры в тексте. Например:

Теперь Евросоюз на своих плечах будут ***тащить два главных европейских локомотива*** *— Германия и Франция, которые сегодня и без того уже стараются экономить. В пятницу бюджетная тематика станет главной и на встрече лидеров ЕС. Они также будут* ***искать пути сокращения бюджетных расходов****, а также трат на поддержку различного рода финансовых проектов в странах Восточной Европы* (22.02.2018).

Данный текст построен по образ-схеме «параллельной» + «цепь». Т1 — *Евросоюз,* Р1 — *на своих плечах будут тащить два главных европейских локомотива — Германия и Франция,* Т2 — *бюджетная тематика*, и Р2 — *станет главной и на встрече лидеров ЕС*. Далее Р2 становится Т3 — *они* (лидеры ЕС), Р3.1 — *будут искать пути сокращения бюджетных расходов,* Р3.2 — *трат на поддержку различного рода финансовых проектов в странах Восточной Европы.*

Т1 → Р1
Т2 → Р2
↓
Т3 → Р3
↓ ↓
Р3.1 Р3.2

Метафоры в данной схеме представлены в компонентах текста Р1 и Р3.1, то есть, по сути, в тексте присутствует кольцевая метафорическая структура. Первая метафора является овеществляющей и конкретизирующей, с её помощью такие сложные и отвлечённые действия, как работа Германии и Франции по развитию, в том числе финансовому, Евросоюза, предстают перед читателем в виде сильного и конкретного образа — локомотива, который *тащит* тяжёлый железнодорожный состав.

Исследователи выделяют железнодорожную метафору в особый тип метафоры, относят её к «субтекстовым элементам, помогающим актуализировать имплицитное содержание повествования» [Молодцова 2018: 129]. В приведённом выше примере в образе поезда актуализируется признак силы, перед взором читателя возникает представление о сильном современном локомотиве, который везёт огромный состав, делает это с трудом, но всё же справляется.

Итак, анализ текстообразующей функции метафоры с опорой на теорию актуального членения и теорию образ-схем позволяет более точно осознать выразительную силу используемых авторами метафор и оценить интенции говорящего.

2. Роль проекций и импликаций метафоры при развертывании текста

Создание связности и целостности текста, выстраивание его компонентов во многом зависит от импликаций метафоры и их представленности в тексте.

В широком понимании импликация представляет собой подразумеваемый смысл. Между этим значением и понятием импликации в контексте когнитивной теории метафоры нет противоречия. Метафора, с помощью которой проецируются некоторые знания из области источника метафорического смысла на область цели, может выполнять связующую функцию, а «следы метафорической проекции обнаруживаются на уровне се-

мантики предложения и текста в виде метафорических следствий» [Баранов 2004: 9].

Рассмотрим, каким образом импликации метафоры участвуют в создании связности и целостности текста. Проанализируем пример:

***Встал грудью**: как Зюганов **защитил** Грудинина*

*КПРФ собрала пресс-конференцию, посвященную 25-летию партии, однако Геннадию Зюганову вновь пришлось **отбиваться** от неудобных вопросов журналистов о кандидате Павле Грудинине. Корреспондент «Газеты.Ru» наблюдал за **пикировкой** лидера коммунистов с репортерами, которых, кажется, интересовали лишь счета Грудинина, а сам Зюганов заявил о **провале** в организации избирательной кампании* (15.02.2018).

В данном фрагменте текста реализуется концептуальная метафора «политика — это война (борьба)». Назовём возможные импликации этой метафоры. Если политика — это война, то:

- предвыборная кампания — это поле битвы, сражение, схватка;
- тактики и стратегии политической деятельности — это планирование военных действий;
- политические деятели и их союзники — это противники, соперники, даже враги;
- союзники одного кандидата в президенты — это штаб;
- действия соперников предвыборной кампании — это военные действия (атака, наступление, нападки, бой, отступление, мирные переговоры, капитуляция и т.п.);
- победа или поражение в выборах — это исход войны и др.

Примечательно, что область источника «война» близка области источника «игра». Говоря о политике как об игре, авторы часто используют лексику военной сферы (например, *тактика, стратегия*). Текстовыми средствами репрезентации импликаций, связанных с войной, в приведённом отрывке стали лексемы *защитить, отбиваться, пикировка, провал* и т.п. Основная единица в этой системе — фразеологизм *встать грудью*, вынесенный в заголовок статьи, благодаря чему к нему привлекается особое внимание.

Особенностью концептуальной метафоры в данном случае и её основной импликацией, на наш взгляд, является иронический смысл, который получает метафора «политика — это война» в приведённом контексте. Высокий смысл и патетика части военной лексики и фразеологии (*стать грудью, защитить*) контрастируют с ироническим осмыслением ситуации и второй часть лексики (*пикировка, отбиваться*).

Таким образом, в построении данного текста участвуют несколько концептуальных метафор с одной областью цели. В этом случае их текстообразующая роль становится наиболее очевидной.

3. Интеграция метафоры и неметафорического окружения в пространстве газетного текста

Концептуальная метафора занимает не всё пространство текста, взаимодействуя в процессе своего развёртывания с неметафорическим окружением. Рассмотрим модели такого взаимодействия.

Были выявлены такие модели интеграции метафоры метафорического контекста (далее — *мк* или *МК*) и неметафорического контекста (далее — *нмк* или *НМК*[1]), как модели тождества и модели противопоставления.

Рассмотрим модели тождества:

1. Модель тождества *МК = НМК*. *МК* и *НМК* равнозначны по смыслу и совпадают в оценочном плане. Например:

*Первый советский вертолёт: **взлёты и падения** Ми-1* (20.09.2018).

Это заголовок статьи, в которой подробно изложена история создания первого советского вертолёта Ми-1. История машины представлена в виде череды успехов и неудач советских конструкторов в ходе разработки инновационной для своей эпохи летательной машины.

Здесь реализована ориентационная концептуальная метафора, однако она заявлена только в заголовке статьи, а в самом тексте о взлётах и падениях говорится в прямом смысле. В языковом плане концептуальная метафора не разворачивается, но в текстуальном она равна всей информационной части публикации. То есть здесь можно говорить о ситуации тождества *МК = НМК*. *МК* здесь — заголовок, а *НМК* — весь текст статьи. Их равенство наблюдается не на уровне объёма (статья, естественно, больше по размеру, чем заголовок), а на уровне смысла. Метафора заявлена в названии статьи, и весь следующий за ним текст читатель будет воспринимать в метафорическом смысле. То есть рассказ о каждом достижении будет ассоциироваться с двумя значениями слова *взлёт*: ‘действие по значению глагола взлетать’

[1] Запись заглавными буквами указывает на преобладание соответствующего смысла (метафорического или неметафорического) в тексте.

[Ефремова 2000] и ‘стремительный подъем в развитии науки, искусства и т.п.’ [Там же]. Аналогично будет восприниматься рассказ о каждой неудаче конструкторов и испытателей вертолёта.

2) Модель тождества *мк = НМК1, НМК2, …* В данном случае реализуемая метафорическая модель соответствует неметафорическому окружению, доминирующему при выражении основного смысла текста. Например:

***Дохлый номер**: гаишникам запретили снимать госномера*

Автоэксперт оценил новый указ о запрете снимать номера с машин

*Указом президента России Владимира Путина сотрудникам ГИБДД запретили снимать госномера с автомобилей. Соответствующий документ был опубликован на официальном сайте правовой информации. Примечательно, что **эта норма была прописана в КоАП ещё в 2014 году**. Как отмечает эксперт «Газеты.Ru», **госномера машин уже 4 года никто не снимает**, а нынешние изменения всего лишь **юридически ничтожная корректировка*** (17.09.2018).

Заголовок статьи включает в себя и прямое значение слова *номер* — ‘планка, ярлык с изображением какой-либо цифры (как документ, знак регистрации и т.п.)’ [Ефремова 2000], и переносное значение — ‘из ряда вон выходящий поступок, случай’ [Там же], входящее в состав метафорического выражения *дохлый (глухой) номер* ‘о безнадёжности, отсутствии результата, бесперспективности’ [Белко 2000]. Прямое значение обусловлено темой текста, тем, что в статье говорится о *номерах государственной регистрации автомобилей*; переносное употребление — авторская оценка описываемых явлений (новый указ «О внесении изменений в положение о Государственной инспекции безопасности дорожного движения» на деле ничего не изменил, только достиг соответствия с другими нормативно-правовыми актами).

Область *мк*, представленная в заглавии, гораздо меньше по объёму и значению, чем область *НМК*, представленная в самой статье. При этом журналист ограничивается метафорой в заголовке (это действительно яркое название каламбурного характера) и не развивает её в самом тексте статьи. По нашему мнению, возвращение к образу, данному в заголовке, например, в конце статьи, сделало бы метафору более эффективной.

3) Модель тождества *МК = нмк1, нмк2, …* Здесь реализованная метафорическая модель соответствует неметафорическому окружению, однако метафора доминирует при выражении основного смысла текста. Например:

*Вернули права условно: российский спорт **под прицелом** WADA*

WADA восстановило права Российского антидопингового агентства (РУСАДА), которое теперь снова может полноценно функционировать и оценивать пробы спортсменов. Однако это ещё не конец: российская организация может повторно лишиться официального статуса, если не успеет выполнить в срок новые требования Всемирного агентства… (20.09.2018).

В приведённом фрагменте условия восстановления прав Российского антидопингового агентства репрезентируется концептуальной метафорой (*под прицелом*) и неметафорическими средствами (*надо предоставить независимому эксперту доступ в Московскую антидопинговую лабораторию; придется предоставить WADA электронную базу данных Московской лаборатории…*). Метафорическое выражение *держать под прицелом* является фразеологизмом и имеет следующее значение: ‘сосредоточивать внимание на ком, чём-либо; наблюдать, следить за кем-либо’ [Фёдоров 2008: 194]. Таким образом, вынесенная в заголовок метафора эксплицируется на протяжении всего текста, и автор признаёт реалистичность выполнения требований международной организации, в том числе приводя положительную оценку проведённой работы, высказанную вице-премьером России по вопросам культуры и спорта О.Ю. Голодец.

4) Модель противопоставления *НМК = (МК1) МК2 ↔ НМК.* Подобная модель наблюдается в текстах, где одно языковое выражение можно интерпретировать как в прямом, так и в метафорическом смысле, и где один из смыслов противопоставляется основному тексту. Например:

*1030 лет православия: как Россия **несёт этот крест***

Крещение Руси: как страна обрела веру

28 июля исполняется 1030 лет со дня крещения Руси. В этот день «Газета.Ru» вспоминает, почему князя Владимира не прельстили 70 жен, как японец Николай посетил Соловки, кто разрешил верующим вступать в гражданский брак и зачем каменщик заживо похоронил 25 человек (28.07.2018).

Христианский крест играет важную роль в религиозных представлениях верующих людей, имея истори-

ческое и символическое значение и подчёркивая их бесконечную приверженность религии. Метафорическое выражение *нести свой крест* означает 'терпеливо переносить страдания, испытания, тяжёлую судьбу'. Концептуальная метафора «жизнь — крест» является разновидностью метафоры «жизнь — страдание», она предполагает смысл: «В течение жизни человеку приходится претерпевать немало страданий, и этот процесс можно сравнить со страданиями Христа» [Булыко 2007: 270].

В приведённом примере мы видим столкновение данного значимого для русской культуры метафорического смысла концепта «крест» с неметафорическим окружением. При интерпретации фразы *«Россия несёт этот крест»* в тексте возникают коннотации, противоположные исходной. Неметафорическое окружение опровергает метафорический смысл.

В ходе противопоставления *НМК* и *МК* актуализируется неоднозначная оценка данного явления современными исследователями, формируется иронический смысл, который переносится на фразу *«нести свой крест»*, а значит, и на факт крещения Руси.

Таким образом, на материале газетных текстов мы провели анализ возможностей концептуальной метафоры в развертывании текста. Во-первых, с помощью теории актуального членения предложения, нами были выявлены несколько моделей текстов, тема-рематические структуры которых соотносятся с разными образными схемами: модель цепи, параллельная и комплексная. При этом мы увидели, что тема-рематическая структура текста взаимодействует с метафорическим способом отображения элементов содержания статьи, а также установили, что в позиции ремы чаще всего оказываются метафорические выражения. Во-вторых, с точки зрения внутренней структуры текста в текстообразовании важную роль играют метафорические проекции и импликации. В структуре концептуальной метафоры выделяются две разновидности импликаций — связанные с областью источника метафоры и связанные с областью её цели. Чаще всего в тексте эксплицитно представлена область цели и некоторые из её импликаций. При сопоставлении способов интеграции в тексте концептуальной метафоры и неметафорического окружения было выявлено, что реализуются две модели — модель их тождества и модель противопоставления. В моделях тождества метафорический смысл соответствует неметафорическому окружению. Оба элемента модели могут быть равноправными при выражении основного смысла текста либо один из них может доминировать. В моделях противопоставления одно языковое выражение может быть интерпретировано как в метафорическом, так и в прямом смысле. С помощью данных моделей автор текста транслирует читателю, как явный смысл текста, так и скрытые смыслы и оценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник: практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин.— М.: Флинта: Наука, 2004.— 496 с.
2. Белютин, Р. В. Ориентационная метафора «верх — низ» в спортивном дискурсе (на материале немецкого языка) / Р. В. Белютин // Известия Смоленского государственного университета.— 2010.— № 4 (12).— С. 186–192.
3. Булыко, А. Н. Фразеологический словарь русского языка / А. Н. Булыко.— Минск: Харвест, 2007.— 448 с.
4. Ефремова, Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова.— М.: Дрофа, 2000.— 1233 с. (онлайн версия) [Электронный ресурс].— Режим доступа: URL: http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm (дата обращения: 17.02.2019).
5. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп.— Назрань: Пилигрим, 2010.— 486 с.
6. Калугина, Ю. В. Когнитивные ориентационные метафоры в экономических текстах (на материале англоязычной прессы) / Ю. В. Калугина // Вестник Челябинского государственного университета.— 2012.— № 17 (271).— С. 76–79.
7. Мещанова, Н. Г. Метафоры игры в русском языке (на материале образов театральной игры и азартной игры): Автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.01.— Самара, 2012.— 20 с.
8. Серегина, И. А. Метафорическая интерпретация событий в Крыму (2014) / И. А. Серегина, А. П. Чудинов // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики.— 2014.— № 16.— С. 252–255.
9. Филатов, К. С. Метафора как способ развертывания журналистского текста: Дис. … канд. филол. наук: 10.01.10 / К. С. Филатов.— Санкт-Петербург, 2015.—153 с.
10. Шехтман, Н. Г. Реализация текстообразующей функции концептуальной метафоры в политическом тексте / Н. Г. Шехтман // Политическая лингвистика.— 2008.— № 3 (26).— С. 128–131.
11. Feng Xiaohu. Metaphor is the base of mind and the frame of text. Beijing, 2004.—329c.
12. Lakoff, G. Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind.— Chicago; London: The University of Chicago Press, 1990.— 614 p.

© Ван Цзянин (805870962@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ В ОБЛАСТИ ЗАИМСТВОВАНИЯ ВОЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ГРУЗИНСКОМ ЯЗЫКЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ

RECENT TRENDS OF BORROWING MILITARY TERMINOLOGY IN GEORGIAN LANGUAGE

N. Vladimov
A. Gadzhieva
A. Sheriyev

Summary. The article gives a review of recent lexical borrowings in the Georgian language, as well as spotlights key problems of translating military texts for the language pair "Georgian-Russian," and suggests directions for further studies to facilitate resolution of the raised issues.

Keywords: Georgian language, military terminology, borrowings, contemporary trends, translation problems.

Владимов Николай Владимирович
К.филол.н., ФГКВУ «Военный университет» (г. Москва)
vladimov@mail.ru
Гаджиева Анар Ахметбековна
К.филол.н., доцент, ФГКВУ «Военный университет» (г. Москва)
nuanar@yandex.ru
Шериев Абдыганы Жээналиевич
К.филол.н., доцент, ФГКВУ «Военный университет» (г. Москва)
oshagci@rambler.ru

Аннотация. Рассмотрены некоторые тенденции в области заимствования в грузинском языке на современном этапе. Указаны основные причины возникновения проблем при переводе военных текстов для языковой пары «грузинский-русский». Определено направление дальнейших исследований с целью решения обозначенных проблем.

Ключевые слова: грузинский язык, военная терминология, заимствования, современные тенденции, проблемы перевода.

Факторы, определяющие характер и процедуру заимствования лексики из одного языка в другой, всегда являлись и, по нашему мнению, всегда будут оставаться важным направлением исследований системы любого языка. Особую актуальность изучение данного вопроса приобретает в наше время, в эпоху глобализации, когда взаимопроникновение культур и интерференция языков в значительной степени ускорились.

Одной из функций языка является сохранение и передача из поколения в поколение культурных и в определенной степени ментальных особенностей конкретной нации, как говорил Гумбольдт: «Язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное» [3]. Между тем, мы согласны с Исраиловой Н. Х. в том, что межкультурные языковые контакты, особенно в современном мире, приводят к тому, что, в связи с различными причинами как экстралингвистического, так и лингвистического характера, контактирующие языки вступают в сложную систему взаимодействия, в результате которого в одном из них, а иногда и в обоих, происходят определенные изменения, связанные с расширением или, наоборот, сужением семантического поля отдельных понятий, что, в свою очередь, приводит к заимствованию той или иной лексики, то есть к обогащению лексического состава заимствующего языка [4].

Заимствование представляет собой феномен, характерный для любого языкового сообщества, для любого языка. Даже наиболее древние, самобытные языки (греческий, армянский, грузинский, китайский и др.) и языки народов, проживающих изолированно (исландский язык), не могут полностью избежать изменений лексического состава в результате заимствования иноязычной лексики в связи с тем, что этот процесс, является целенаправленным, так как обеспечивает потребность в языковых средствах для номинации новых и уточнения уже существующих понятий [2].

Между тем, характер протекания процессов заимствования определяется не только вышеупомянутыми лингвистическими факторами. Вслед за Котовым А. А. мы полагаем, что взаимодействие языков происходит в результате взаимодействия народов, являющихся их носителями, а взаимодействие народов на протяжении всей истории человечества имело, имеет и будет иметь конкурентный характер. [5] Иными словами, языковое сообщество, имеющее более высокий экономический, военный или культурный уровень, как правило, оказывает непосредственное или опосредованное воздействие на языковое сообщество, с которым оно взаимодей-

Таблица 1

კალაშნიკოვის	ავტომატი	АКМ-ი	წარმოადგენს	ავტომატურ
kalashnikovis	*avtomati*	*AKM-i*	*tsarmoadgens*	*avtomatur*
იარაღს	აირძრავიანი	ავტომატიკით,	მჭიდური	კვებითა
iaraghs	*airdzraviani*	*atomatikit*	*mchiduri*	*kvebita*
და	ლულის	ჰაერით	გაგრილებით	
da	*lulis*	*haerit*	*gagrilebit.*	

ствует, в результате чего в языке последнего происходят изменения, чаще всего в лексико-семантическом поле, но иногда и на уровне грамматики и синтаксиса [1].

На наш взгляд, с этой точки зрения рассмотрение заимствований в грузинском языке на современном этапе его развития представляет большой интерес, обусловленный существенными изменениями в грузинском общественном сознании в результате произошедших геополитических сдвигов.

Вопросам установления закономерностей протекания процессов заимствования в грузинском языке уделено внимание достаточно большого количества авторов (Лекиашвили З. А., Силагадзе А. А., Токаева А. С. Церцвадзе М. Г. Датешидзе Н. Ахведиани М. Х., Саникидзе И. Т., Моргошия И. Н., Цхададзе Б. А., Цхададзе Е. Г. Гванцеладзе Г. и др.), которые в большинстве своем рассматривали аспекты заимствования лексики на древнем и среднем этапах развития грузинского языка, а также частично в новый период, включая советское время. Однако хотелось бы отметить, что исследований, посвященных рассмотрению данного вопроса на современном этапе, практически не представлено. Принимая во внимание это, а также происходящие изменения в области межкультурной коммуникации между нашими странами в условиях резкого сокращения количества грузин, владеющих русским языком, с одной стороны, и возросшей в этой связи потребности во владеющих грузинским языком русскоговорящих специалистах в различных областях профессиональной деятельности, в частности, военной, считаем актуальным рассмотрение некоторых вопросов, связанных с последними тенденциями в области военной терминологии грузинского языка.

Наблюдаемые в последние 20 лет явления в области военной терминологии грузинского языка отражают изменившиеся приоритеты в выборе вектора развития грузинского общества, его переориентацию на стандарты НАТО с целью дальнейшего вступления в состав Альянса. Участившиеся контакты с инструкторами и военными специалистами США и других стран, а также обучение грузинских военных и политических лидеров в этих странах привели к тому, что терминологическая система военного подъязыка Грузии начала претерпевать существенные трансформации, связанные с выходом военной науки этой страны из сферы влияния русского языка. Тем не менее, данный процесс еще далек от завершения, в результате чего в области военной терминологии грузинского языка в настоящее время наблюдается дублирование терминов, обозначающих одно и то же понятие, что создает дополнительные сложности для перевода с грузинского языка на русский, особенно, если переводчик не совсем знаком с военной терминологией английского языка (в большей степени, его американского варианта).

В данной статье авторы ставят перед собой цель осветить некоторые проблемы, возникающие при переводе грузинских военных и военно-публицистических текстов, связанные с незавершенностью процесса заимствования американских единиц номинации отдельных военных понятий, методом сплошной выборки интересующих лексических феноменов из текстов, взятых с официальных сайтов силовых структур Грузии.

Прежде всего, необходимо отметить, что грузинская военная терминология в большей части своей является заимствованной. Первоначально заимствования производились в основном из тюркских и арабского языков: დამბაჩა **[dambacha] пистолет,** თოფი **[topi] ружье,** ყუმბარა **[kumbara] граната,** ვაზნა **[vazna] патрон**[1] и др. Однако в дальнейшем в результате попадания Грузии под влияние России грузинская военная терминология начинает в большей степени соотноситься с реалиями русского языка.

Основными способами пополнения военной терминологии в досоветский и советский периоды становятся прямое заимствование: **танк —** ტანკი **[tanki], пистолет —** პისტოლეტი **[pistoleti], полковник —** პოლკოვნიკი **[polkovniki], лазарет —** ლაზარეტი **[lazareti], и т.д. и калькирование: гранатомет —** ყუმბარტყორცნი **[kumbartkortsni]** от ყუმბარა **(граната) —** ტყორცნი **(метатель), ми-**

[1] здесь и далее для удобства восприятия представлена транслитерация грузинского текста на латиницу (без учета фонетических особенностей произношения отдельных звуков).

Таблица 1. Сопоставительный анализ воинских званий военнослужащих рядового и сержантского состава СВ России (СССР), Грузии и США

Звания ВС РФ	Звания ВС в Советский период	Звания ВС Грузии настоящее время	Звания ВС США
рядовой	რიგითი [rigiti]	რიგითი [rigiti]	private
эквивалент отсутствует		I კლასის რიგითი [1 **klasis** rigiti]	private 2nd **class**
эквивалент отсутствует		კაპრალი — [kaprali]	private 1st class
эквивалент отсутствует		კაპრალი-სპეწიალისტი [kapral-**spetsialisti**]	specialist
мл. сержант	უმცროსი სერჟანტი [umtsrosi serzhanti]	უმცროსი სერჟანტი [umtsrosi serzhanti]	corporal
сержант	სერჟანტი [serzhanti]	სერჟანტი [serzhanti]]	sergeant
ст. сержант	უფროსი სერჟანტი [uprosi serzhanti]	უფროსი სერჟანტი [uprosi serzhanti]	staff sergeant/sergeant 1st class
старшина	სტარშინა [starshina]	მასტერ-სერჯანტი [**master serzhanti**]	master sergeant

номет — ნაღმტყორცნი **[naghm-tkortsni] от** ნაწმი **(мина)** — ტყორცნი **(метатель), самолет** — თვითმფრენი **[tvitmpreni] от** თვით- **(сам)** მფრენი **(летающий), вертолет** — შვეულმფრენი **[shveulmpreni] от** შვეულ — **(вертящийся)** მფრენი **(летающий), бронетранспортер** — ჯავშანტრანსპორტიორი **[dzhavshantransporiori] от** ჯავშანი **(броня)** ტრანსპორტიორი **(транспортер)** и проч.

В качестве подтверждения данной тенденции можно привести следующий пример: (см. таблицу на стр. 117)

ავტომატ АКМ-ის ტექნიკური აღწერა

avtomat akm-is teknikuri aghtsera

Перевод[1]: **Техническое описание автомата АКМ**

Автомат Калашникова АКМ представляет собой автоматическое оружие с автоматикой на принципе отвода газов, магазинным питанием и воздушным охлаждением ствола.

В данном отрывке термин «автомат» встречается в виде прямого заимствования из военной терминологии советского периода. Однако в терминологии современного периода для обозначения именно этого вида стрелкового оружия используется другой термин — «საერიშო შაშხანა» **[saerisho shash'hana] — «штурмовая винтовка»**, заимствованный из английской (американской) военной терминологии: сравн. с англ.— **«assault rifle»**.

[1] для большей наглядности перевод дан близко к тексту с минимальными грамматическими трансформациями, необходимыми для обеспечения его адекватности.

Сходная ситуация наблюдается в грузинском военном подъязыке в целом: рус. **«знаки различия»**, прежний вариант «განსხვავების ნიშნები» **[gans'hvavebis nishnebi]**, современный вариант «ინსიგნია» **[insignia], англ. «insignia»; рус. «вертолет»,** прежний вариант «შვეულმფრენი» **[shveulmpreni],** современный вариант «ხელიკოპტერი» **[helikopteri], англ. «helicopter»**; рус. **«переносной зенитно-ракетный комплекс»**, прежний вариант «გადასატანი საზენიტო სარაკეტო კომპლექსი» **[gadasatani sazenito saraketo kompleksi]**, современный вариант «მანპადი» **[manpadi], англ. «MANPAD» (man portable air defense)**, и т.д.

Стоит отметить, что в некоторых случаях подобное существование двух вариантов для обозначения одного термина допускается без ограничений, тогда как в других переход на заимствования из английского языка произошел официально. Это объясняется изменениями в реалиях современной грузинской армии. Примером может служить система воинских званий рядового и сержантского состава Сухопутных Войск (Таблица 1):

В данной таблице наглядно продемонстрировано, что изменения в военно-политической обстановке, приведшие к переориентации грузинского руководства на сотрудничество с США, повлекли за собой появление в структуре воинских званий новых терминов, для которых были заимствованы соответствующие эквиваленты из английского языка.

Таким образом, на основании приведенных примеров можно сделать вывод о том, что на современном этапе развития грузинского языка в той его части, которая соотносится с военной деятельностью, наблюдаются тенденции усиления заимствования терминологии

из английского языка и отход от традиционной советской военной терминологии.

Принимая во внимание этот факт, необходимо отметить, что в сложившейся ситуации переводчику, владеющему русским и грузинским языками приходится сталкиваться с рядом трудностей, обусловленных, во-первых, появлением в грузинском военном подъязыке новых вариантов номинации уже существующих понятий и, во-вторых, появлением неологизмов, перевод которых затруднен в связи с отсутствием прямых эквивалентов в переводящем языке.

Для решения вышеперечисленных проблем считаем целесообразным провести работу по созданию специализированного корпуса военных текстов грузинского языка с целью дальнейшего исследования происходящих изменений и разработки нового русско-грузинского словаря военных терминов, который будет учитывать указанные тенденции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аббасова Б. М. Социолингвистические и лингвистические основы явления заимствования в разносистемных языках/Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук.— Баку, 1992. 22 с.
2. Букина Л.М. «Внешняя и внутренняя обусловленность языкового заимствования»// Вестник РУДН, серия Лингвистика, 2016, том 20, № 1. с. 89–99.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию.— М., 1984.— с. 356–363.
4. Исраилова Н. Х. Заимствования из других языков как способ обогащения лексического состава языка в процессе глобализации// «Наука и мир», 2015, № 10 (26).— с. 15–17.
5. Котов А.А. «Война и мир языков и культур» сквозь призму взгляда иностранных и русских студентов// Ученые записки Петрозаводского государственного университета, 2018.
6. Подрезов А. А. Лексико-грамматические особенности военной терминологии современного литературного языка хинди//Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М.:2001.
7. Чайбок И. Английские заимствования в русском и венгерском языках// Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М.:1999.
8. Чикобава А. С. Грузинский язык. В кн.: Языки народов СССР, т. 4, М., 1967.
9. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., Наука, 1974.— 428 с.
10. Шаишмелашвили И. Русско-грузинский, грузинско-русский военный словарь. Тбилиси: Изд. «Ганатлега», 1976 г.
11. Канкава М. В. Грузинско-русский словарь, 3-е издание. Тбилиси: Изд. «Сакартвелос Мацие», 2001 г.
12. Гварджаладзе С. И. Англо-грузинский словарь. Тб., 2001 г.
13. http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=14&t=138021
14. https://mod.gov.ge/ge/page/34/samxedro-wodebebi-da-insigniebii
15. http://compct74.blogspot.com/p/akm.html
16. https://www.goarmy.com/about/ranks-and-insignia/ranks.html
17. https://www.militarium.org/omis-simdzimis-centri/

© Владимов Николай Владимирович (vladimov@mail.ru),
Гаджиева Анар Ахметбековна (nuanar@yandex.ru), Шериев Абдыганы Жээналиевич (oshagci@rambler.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О ПЯТИ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ РУССКО-КИТАЙСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ В КИТАЕ

Гао Яньцзюнь
Аспирант, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
Yantszyun.gao@mail.ru

Аннотация. В статье приводятся исторические этапы развития двуязычной русско-китайской лексикографии в Китае. В период XVIII–XX веков китайская лексикография прошла в своем развитии пять основных этапов. С течением времени повышался уровень научных знаний и накапливался практический опыт редакторов словарей, совершенствовались стандарты составления словарей. В настоящее время китайские лексикографы указывают, что теоретическая база, необходимая для составления русско-китайских словарей, уже сформирована, но не перестает совершенствоваться.

Ключевые слова: русско-китайский словарь, двуязычная лексикография, китайская лексикография.

ABOUT FIVE STAGES OF DEVELOPMENT OF RUSSIAN-CHINESE LEXICOGRAPHY IN CHINA

Gao Yanjun

Summary. The article presents the historical stages of the development of bilingual Russian-Chinese lexicography in China. In the period of XVIII–XX centuries Chinese lexicography passed five main stages in its development. Over time, the level of scientific knowledge increased and the practical experience of the editors of the dictionaries accumulated, and the standards for compiling dictionaries were improved. Currently, Chinese lexicographers indicate that the theoretical basis necessary for the preparation of Russian-Chinese dictionaries has already been formed, but does not cease to improve.

Keywords: Russian-Chinese dictionary, bilingual lexicography, Chinese lexicography.

Французский философ Огюст Конт (1798–1857) справедливо считал, что невозможно глубоко понять научную дисциплину без изучения её истории. Поэтому для того, чтобы иметь более четкое представление о формировании и развитии теории двуязычной лексикографии в России и Китае, необходимо сначала исследовать предпосылки зарождения и историю развития лексикографии такого типа в этих странах.

Опираясь на работу китайского лексикографа Чжана Цзиньчжуна [●, 2005, с. 48], в истории развития русско-китайской лексикографии XVIII–XX веков можно выделить пять этапов.

Этап I — составление русскими священниками первых русско-китайских словарей. Он начался в 1712 году, когда Петр I отправил первых миссионеров в империю Цин[1]. Им было поручено осуществить ряд задач, в том числе ознакомиться с китайской культурой и изучить китайский язык. Некоторые из миссионеров стали первыми в истории России китаистами, наиболее успешными из которых считаются А. Л. Леонтьев (1716–1786), И. К. Россохин (1717–1761), Н. Я. Бичурин (1777–1853), П. И. Кафаров (1817–1878), В. П. Васильев (1818–1900). Они проделали большую подготовительную работу, заложив основу для составления ранних русско-китайских словарей.

В 1816 году Н. Я. Бичурин в своем представлении в Главное управление делами православия писал: «Я считаю, что в китайском словаре, который А. Л. Леонтьев перевёл с латинского языка на русский[2], есть многие ошибки, и его трудно понять, а словарь Владыкина[3], который переводится на русский, слишком упрощенный, у многих слов которого только есть одно толкование, и оно не соответствует первоначальному смыслу. Ни один

[1] "Империя Великая Цин, или государство Великая Цин (маньчж. дайцин гурунь, кит. трад. 大清國, палл.: Да Цин го), также известная как династия Цин, или Маньчжурская династия, была последней империей, включавшей территорию Китая. Династия Цин правила страной с 1644 по 1912 год с краткой реставрацией в 1917 (последняя продлилась всего 11 дней). Династии Цин на территории Китая предшествовала династия Мин и последовала Китайская республика. Мультикультурная Цинская империя существовала в течение почти трёх веков и сформировала территориальную базу для современного китайского государства" [Википедия].

[2] В Ватиканской библиотеке имеется много китайских исторических книг и десятки рукописей, которые всегда ценились китаистами разных стран. Эти рукописи, в основном, являются китайско-иностранными двуязычными или многоязычными словарями, составленными европейскими или американскими интеллектуалами в XVII–XVIII веках. По словам французского китаиста XIX века Жана-Пьера Абель-Ремюза (Jean Pierre Abel Remusat, 1788–1832), первым редактором китайского словаря с европейскими толкованиями на западе, видимо, был Маттео Риччи (Matteo Ricci, 1552–1610), но, к сожалению, рукопись давно исчезла. Этот китайско-латинский словарь составлен в 1598 году, является первым известным китайско-иностранным словарем на западе и, по свидетельству одного итальянского китаиста, рукопись этого словаря до сих пор находится в римском иезуитском архиве [姚, 2007, с. 97].

[3] Владыкин Антон Григорьевич (1761–1811) приехал в Китай в 1780 году и прожил там 14 лет [张, 2005, с. 50].

из этих словарей не имеет лексики, связанной с наукой, искусством, ремеслами и механическими инструментами, а также с животными и растениями. Для того, чтобы наблюдать и понимать все эти вопросы, необходимы не только деньги и время, но и знание различных дисциплин, а также стремление к трудолюбию и знанию» [张, 2005, с. 50]. Это был первый анализ ранних лексикографических трудов, в котором затронуты вопросы о типе слов, их толковании и о том, каковы должны быть сами составители словарей. Н. Я. Бичурин стал создателем первого в мире русско-китайского словаря, но он не был опубликован и до сих пор хранится в рукописи в архивах Российской академии наук. Помимо словаря, к трудам Н. Я. Бичурина относится также наиболее известный в то время учебник по китайской грамматике и новый русско-китайский словарь в Кяхте[1], рукопись которого бесследно утеряна.

Позднее некоторые миссионеры также начали создавать русско-китайские словари. Так, в 1852 году И. А. Ладухин составил «Краткий русско-китайский словарь» (简明俄华词典), Д. А. Пещуоров трижды публиковал «Краткий русско-китайский словарь» (简明俄华词典) в качестве учебного материала для студентов, К. А. Скачков, приехавший с 13-й группой миссионеров в 1850 году в Китай и внёсший значительный вклад в исследование общества, экономики и науки Китая, стал составителем «Китайско-русский фразеологического словаря» (汉俄成语词典). П. С. Попов, принятый после окончания университета в 1870 году на работу в Министерство иностранных дел и направленный в Пекин, составил «Русско-китайский словарь» (俄汉合璧字典), первое издание которого было опубликовано в Санкт-Петербурге в 1879 году, второе — в Пекине в 1896 году, третье — в Японии в 1900 году.

В настоящее время доступны второе и третье издания словаря П. С. Попова. В последнее издание внесено много исправлений — в частности, включено большое количество новых слов с объяснением их использования (среди которых, например, лексика, относящаяся к таможенным процедурам, что делает материалы словаря ценнейшими данными для изучения истории торговли между Китаем и Россией). Также китайские исследователи, подчеркивая, что составитель хорошо знал китайскую народную культуру того времени и диалекты (например, в словаре используется диалектное 撒村 'сквернословить'), обращают внимание, в частности, на следующее: во-первых, в этом словаре употребляются русская «дореформенная орфография» и китайские «традиционные иероглифы», во-вторых, иллюстративные примеры редки и почти все состоят из двух слов, в-третьих, в переводе с русского языка использованы устаревшие китайские слова и выражения (например, замужняя — нянь-цзы 娘子, академикъ — хань-линь 翰林) [张, 2005, с. 53].

Этап II — сотрудничество русских эмигрантов и китайцев в составлении русско-китайских словарей. Со времени строительства Китайско-Восточной железной дороги, когда политические и экономические контакты между Китаем и Россией стали более тесными, многие русские поселились на северо-востоке Китая, и жизнь в чужой стране побудила некоторых из них составить русско-китайский словарь. Исследователи указывают, что, несмотря на большое количество таких словарей — среди них, например, «俄华新字典» (路大和，哈尔滨商务印书局/1924年) [Новый русско-китайский словарь (Лу Дахэ, Харбинское коммерческое издательство, 1924)] и «俄汉新词典» (西奥尼亚，哈尔滨商务印书局/1927年) [Новый русско-китайский словарь (А. П. Хиония, Харбинское коммерческое издательство, 1927)],— их составители ограничивались простым переводом русскоязычной лексики, нередко пренебрегая такой важной (особенно для изучающих язык) информацией о слове, как его значение, грамматические и стилистические особенности, а также иллюстративными примерами и необходимыми комментариями.

В этот период появился первый двуязычный словарь, написанный китайцем. Это — «Русско-китайский словарь» (华俄合璧商务大字典), составленный Чэн Яочэнем (程耀辰) и выпущенный харбинским издательством «Гуанцзи иньшугуань»: «Чэн Яочэнь — известный китайский русист начала XX века. Созданный им в 1917 году «Русско-китайский словарь», завершив эпоху русско-китайских словарей, которые со времен цинской династии составлялись российскими специалистами, ознаменовал эру словарей русского языка, созданных китайцами. Кроме того, составленный Чэн Яочэнем и одобренный к публикации министерством образования «Полный русско-китайский словарь» после выхода в 1925 году сыграл роль первопроходца в истории преподавания русского языка в Китае» [Годун Янь, 2010, с. 16].

Этап III — расцвет русско-китайской двуязычной лексикографии. В начале становления нового Китая дружба между китайским и советским народами стала более тесной. Советское правительство направляло в Китай большое количество экспертов для поддержки и развития социалистического строительства, что способствовало популярности изучения русского языка в стране. Однако из-за отсутствия современных русско-китайских словарей многие из тех, кто изучал русский язык, использовали копию «Русско-японского словаря» (露和词典), составленного в 1912 году японцем Ясуги Садатоси

[1] Кяхта (бур. Хяагта хото), административный центр Кяхтинского района Республики Бурятия, находился на российско-китайской границе в период правления династии Цин, раньше принадлежал Китаю [Википедия].

(八杉贞利, 1876–1966) [陈楚祥, 2001, с. 2]. Это был словарь среднего объема, предназначенный, в основном, для японских читателей, желающих читать русскую литературу, и, благодаря тому, что в японском языке существуют многие китайские иероглифы, многие китайцы использовали эти китайские иероглифы для того, чтобы в толкованиях указанного словаря угадать значение русских слов, но это было, конечно, крайне неудобно. Тем не менее, в этот период словарь Ясуги Садатоси сыграл свою важную роль в процессе преподавания русского языка в Китае.

В июле 1950 года появился «Русско-китайский словарь» (俄华词典), автором которого стал Го Цзинтянь (郭景天). Это — первый русско-китайский словарь, опубликованный после освобождения Китая. При его составлении были использованы не только «Русско-японский словарь» Ясуги Садатоси, но и такие советские словари, как «Толковый словарь русского языка», изданный в 1935–40 годах в 4-х томах под редакцией Д. Н. Ушакова, «Русско-английский словарь» О. С. Ахмановой (М.: Гос. издательство иностранных и национальных словарей, 1947. 284 с.), «Русско-английский словарь», составленный Н. Ф. Ротштейн (М.: Огиз, 1942. 350 с.). Среди недостатков словаря 1950 года — отсутствие большого количества часто используемых русских слов, неправильные ударения, иногда неверные толкования.

В ноябре 1953 года издательство «Пятидесятые годы» опубликовало двухтомный «Русско-китайский словарь» (俄华大词典), составленный Ван Юджином (王语今) с соавторами и ставший первым подробным русско-китайским словарем — в нем были слова, идиомы, иллюстративные примеры, исчерпывающие толкование. В 1956 году издательство «Эра» (时代出版社) отредактировало этот словарь и переиздало его в одном томе как «Русско-китайский словарь. Исправленное издание» (俄华大词典修订本). Затем появилась статья "Об ошибках и недостатках Русско-китайского словаря", авторы которой Су Цижао (苏其昭) и Цзян Шифэн (江石峰), подтверждая важное значение словаря для лексикографической теории, подмечают существование некоторых нерешенных проблем — в частности, проблемы омонимия / многозначности, проблемы словарного толкования (оно неточное, перевод нередко неясен и не подходит для носителя китайского языка).

В декабре 1956 года издательство «Пекин-эра» (北京时代出版社) опубликовало «Новый русско-китайский словарь» (俄汉新词典) под редакцией Лю Зейруна (刘泽荣). Этот среднего объема словарь включал в себя общеупотребительные слова, был доступен для широкого круга изучающих русский язык в Китае и стал фундаментом для составления других русско-китайских словарей. В августе 1960 года Пекинское коммерческое издательство （北京商务印书馆） опубликовало «Словарь Лю» (刘典), который был основан на «Новом русско-китайском словаре» и включал в себя все слова и фразеологизмы «Толкового словаря русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова, все слова советского «Словаря иностранных слов» (3-е изд. М: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1949), статьи из «Большой Советской Энциклопедии», слова и фразеологизмы, часто используемые в советских книгах, а также наиболее употребительные в советских и китайских профессиональных словарях технические термины. В этом словаре имеется большое количество примеров для объяснения толкования словарной единицы, он в большей степени «подстроен под специфику китайской культуры» и помогает китайцам понять особенности русского языка. Так, в статье с заголовочным словом *суп*, составитель приводит пример "есть суп 喝 汤", что помогает китайцам «перестроиться» и не говорить "пить суп", как это принято в китайском языке; объясняя слово *урождённая* (*Иванова, урождённая Павлова*), составитель дает аналогичный пример из китайского языка " 刘 王 氏 (Лю Ван Ши[1])"'Лю, урождённая Ван'. Появление этого словаря вывело работу китайских ученых по созданию русско-китайских словарей на совершенно новый уровень.

С начала 1950-х до середины 1960-х годов в Китае было опубликовано около 25 русско-китайских словарей, в том числе «新俄汉词典» (北京：时代出版社/1956年) [Новый русско-китайский словарь (Пекин: Пекин Таймс, 1956)], «简明俄汉词典» (北京：商务印书馆/1965年) [Краткий русско-китайский словарь (Пекин, Пекинское коммерческое издательство, 1965)]. Это был первый период расцвета работы по составлению русско-китайских словарей в Китае, и его главной особенностью является то, что после издания каждого нового словаря обязательно находились ученые, которые подробно анализировали все его достоинства и недостатки.

Этап IV — период застоя в развитии русско-китайской лексикографии. С 1966 по 1976 год в Китае происходит культурная революция. В этот период был издан только один «Русско-китайский словарь» (俄汉词典), созданный в 1974 году группой по составлению учебников для начальных и средних школ в провинции Ляонин и использовавшийся студентами колледжей и университетов.

Этап V — второй период процветания русско-китайской лексикографии. В 1978 году Китай усмирил мятежников и восстановил порядок, и с конца 1970-х годов деятельность по составлению русско-китайских словарей снова была востребована. В 1984 году издательство

[1] Раньше китайцы добавляли «пустое» слово "Ши" после фамилии другого человека для выражения уважения к нему.

«Ляонин» (辽宁出版社) опубликовало «Новый русско-китайский словарь» (新俄汉词典), подготовленный кафедрой иностранных языков Ляонинского университета. Данный словарь неоднократно пересматривался, дополнялся, совершенствовался и в 2000 году был опубликован его обновленный вариант.

В этот период было принято решение переработать «Словарь Лю» (刘典) 1960 года и Отдел составления словарей факультета русского языка Хэйлунцзянского университета в соответствии с требованиями, выдвинутыми на лексикографической конференции в Гуанчжоу, начал пересматривать этот словарь. После многочисленных совещаний было решено заново составить этот словарь и переименовать его в «Большой русско-китайский словарь» (大俄汉词典).

«大俄汉词典» был одобрен китайской общественностью. Писатель Му Вусян (穆武祥) в своей статье "Характер Большого русско-китайского словаря: большой, полный и новый" отметил, что преимущества этого словаря заключаются в том, что в нем есть большое количество новых слов, что он является самым большим словарем среди всех современных русско-китайских словарей и что составители добавили много новых употреблений «старых» слов и типичные аббревиатуры. Также в словаре более точно передавались профессиональные термины, а часто используемые, но при этом трудно воспринимаемые китайскими читателями слова сопровождались примерами, выбранными из русских текстов. В 2001 году в коммерческом издательстве была опубликована пересмотренная версия этого словаря, которая во многом отличается от ранней версии: исправлены некоторые ошибки, добавлено около 2000 новых слов (например, *авторалли, антистатик, гамбургер, клонирование*).

В 1985 году факультет русского языка Хэйлунцзянского университета (黑龙江大学俄语系) взял на себя задачу составления «Большого толкового русско-китайского словаря» (大俄汉详解词典), который являлся заветной мечтой лексикографов. И после десяти лет напряженной работы более чем пятидесяти ученых и лексикографов работа по составлению этого словаря была завершена. В 1998 году словарь был опубликован издательством "Жэньминь чубаньшэ" (人民出版社. Этот словарь является самым большим словарем в истории создания русско-китайских словарей в Китае и главным достижением китайских русистов и лексикографов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Годун Янь. Первый русско-китайский словарь, составленный китайцем // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 13: Востоковедение. Африканистика. 2010. № 2. С. 16–25.
2. Империя Цин [Электронный ресурс] //https://ru.wikipedia.org/wiki/Империя_Цин
3. Кяхта [Электронный ресурс] //https://zh.wikipedia.org/wiki/恰克图张金忠 «俄汉词典编纂论纲»，哈尔滨，黑龙江人民出版社，2005，269页 [Чжан Цзиньчжун. Общие правила составления русско-китайского словаря. Харбин: Хэйлунцзянское Народное издательство, 2005. 269 с.].
4. 陈楚祥. 俄语类双语词典发展的世纪回顾[J]. 辞书研究,2001(04):1–10 [Чэнь Чусян. Ретроспектива развития двуязычных словарей русского языка // Исследование словарей, 2001(04). С. 1–10].
5. 姚小平. 早期的汉外字典—梵蒂冈馆藏西士语文手稿十四种略述[J]. 当代语言学, 2007, 9(2):97–116 [Яо Сяопин. Ранние китайско-иностранные словаря — вкратце изложить четырнадцать китайских рукописей, написанных европейскими или американскими интеллектуалами в Ватиканской библиотеке // Современная лингвистика, 2007, 9(2). С. 97–116].

© Гао Яньцзюнь (Yantszyun.gao@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕМАНТИКА ГЛАГОЛОВ ДЕСТРУКЦИИ В ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА ХИНДИ

SEMANTICS OF DESTRUCTION VERBS IN HINDI

E. Gudkova

Summary. This paper of Linguistic Typology explores the destruction verbs in Hindi- kaṬnā "to be cut", kāṬnā "to cut" and cīrnā "to cut", "to split". We analyzed the lexical features of their direct use, as well as the system of their metaphorization. The principles of metaphorization of the semantic field of destruction were investigated, relevant semantic parameters were revealed.

Keywords: lexical typology, verbs of destruction, semantic parameter, metaphorization.

Гудкова Екатерина Николаевна
Аспирант, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
katjagudkova@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются глаголы поля деструкции в языке хинди — kaṬnā "быть разрезанным", kāṬnā "резать" и cīrnā "резать", "рассекать". Анализируются лексические свойства прямых значений глаголов, а также система их метафорических переносов. Были исследованы принципы организации метафоризации семантического поля деструкции, выявлены семантические параметры, характеризующее данное поле в хинди.

Ключевые слова: лексическая типология, глаголы деструкции, семантический параметр, метафоризация.

Данная статья нацелена на анализ глаголов, описывающих разделение объекта на части. На начальном этапе была проведена работа со словарями. Наиболее широко применялся метод корпусного исследования: сбор материала путем анализа литературных текстов. Значительным подспорьем стали электронные и интернет-ресурсы, позволившие получить более широкий контекст. Также применялся метод полевого исследования — работа с информантами. Особая благодарность выражается сотруднику кафедры индийской филологии ИСАА МГУ Анилу Джанвиджаю.

Кроме того, одной из важнейших составляющих данной работы являются фреймы, выявленные группой лингвистов в результате исследования глаголов деструкции в разных языках мира под руководством Мелиссы Боуэрман [1 с. 133–152]. В выборку попали 28 языков [1] из 13 языковых семей, в том числе и хинди. Информантам был показан ряд видеороликов разделения объектов, была поставлена задача описать ситуацию на их родном языке. Для исследователей было важно определить, какие параметры являются решающими при выборе предиката носителем. На основании полученных данных исследователями были выявлены семантические параметры, характерные для данного домена в различных языках: 1) характер объекта действия (одушевленный или неодушевленный), 2) характер субъекта действия (к какому топологическому классу принадлежит объект — мягкие объекты ("разрубить веревку топором", "разрезать кусок ткани ножницами"), твердые объекты ("пилить бревно")), 3) характер инструмента (острый/тупой), 4) количество получающихся частей, 5) предсказуемость точки объекта, в которой произойдет его разделение. Авторы утверждают, что значения этого параметра образуют шкалу и могут быть разделены на три класса, а именно на ситуации с высокой ("разрезать морковку ножом"), средней ("разрубить полено топором") и низкой ("разбить тарелку молотком") предсказуемостью места разделения объекта. Кроме того, условно глаголы деструкции принято делить на несколько групп в соответствии с конкретизацией семы результата действия 1) «разрушить объект полностью (превратить в развалины)»; 2) «лишив предмет целостности, разрушить структуру объекта» [2, с. 300].

Впервые в лексической типологии глаголы деструкции в хинди были рассмотрены и описаны с точки зрения этих фреймов в работе Бхуваны Нарасимхи [4] в рамках вышеупомянутого глобального проекта. Однако в нем были рассмотрены только прямые значения.

В нашем исследовании мы взяли за основу признаки, выделенные в результате просмотров носителями видеороликов, и рассмотрели их на материале метафоризации глагольной лексики хинди. Кроме того мы также рассматривали глубинную структуру предложений с точки зрения выраженных в предложении ролей, сравнивая метафорические и прямые значения.

Глагол kaṬnā имеет следующие значения: 1) «быть отрезанным, разрезанным, распиленным», 2) «быть заколотым или зарезанным», 3) «быть укушенным». Им описываются ситуации частичного («резать хлеб ножом») или полного разрушения объекта («быть зарезанным», то есть убитым). Субъект действия может быть только одушевленным:

(1) kis se kaTā hai merā paRosī
кто Instr резаться PP.M.Sg быть 3Sg мой M. Sg сосед M. Sg.
Кем был зарезан мой сосед?

(2) sā^{m}p se kaTā rassī
змея M. Sg Instr резаться PP.M.Sg веревка F. Sg
se Dartā
Abl бояться Pres.P.M.Sg
Ужаленный змеей боится и веревки

Глагол kāTnā является каузативом от непереходного глагола kaTnā, на первой ступени деривации добавляется валентность на Агенс: 1) «резать, разрезать», 2) «пилить», 3) «кусать, откусывать», 4) «ранить».

Данная пара глаголов представляет собой ядро поля разделения объектов на части. Можно сказать, что они относятся к так называемым «доминантным глаголам» [6], которые известный американский антрополог Маклори описывал в своих работах по семантике обозначения цвета.

Он пришел к выводу о том, что в естественном языке во всех его семантических зонах есть некоторое количество единиц языка, которые пересекаются друг с другом в каждой конкретной зоне, однако покрывают её неравномерно. Наиболее часто встречающиеся лексические единицы относят к доминантным, наименее употребляемые носителями — к рецессивным или периферийным. Далее будет описан глагол cīrnā, составляющий периферию поля деструкции в хинди.

Прототипически предикаты kāTnā и kaTnā предполагают разделение как мягкого, так и твердого объекта на части с помощью острого инструмента (у kāTnā в значении «кусать» в качестве квазиинструмента могут выступать зубы.) В аргументной структуре kaTnā место инструмента может заменять причина:

(3) merī ū^{n}glī cākū se kaT gaī-
мой F палец F. Sg. нож M. Sg. Instr. резаться идти Aor.F.Sg.

«Мой палец порезан ножом». Поскольку такое действие нельзя назвать целенаправленным, роль Инструмента переходит в Причину. Характер воздействия инструмента на объект, как правило, длительный. Параметр предсказуемости точки разделения объекта — самый высокий.

Исходя из анализа прямых значений глаголов, мною были выделены четыре основные группы метафор. Первая группа восходит к первичному значению "разрезать на части"/ "резаться на куски", где эксплицитно выражены Агенс, Пациенс и Инструмент (в переносных значениях чаще всего не выражен или выражен имплицитно):

(4) billī saRak kāTkar hamāre ghar
кошка F. Sg. дорога F. Sg. разрезать Conv. наш obl.M.Sg. дом M. Sg.
me^{n} ghūs āī
в проникать входить Aor.F.Sg.
Кошка пересекла дорогу и проскользнула в наш дом

(5) mujh se yah saRak nahī^{n} kaTegī,
я Obl. Instr. Этот F. дорога F. Sg. Neg резаться Fut.F.3Sg)
mai^{n} khūb būRhā hū^{n}
я очень старый M. Sg. быть Pres.1Sg.
«Я не перейду эту дорогу, я слишком стар»

(6) mere bolte hī us kī bāt
мой Obl говорить Pres.Obl. Emph. он Obl.Gen.F.) разговор F. Sg.
kaT gaī aur vo cup ho gayā
резаться идти Aor.F.Sg. Он молчаливый быть идти Aor.M.Sg
Когда я заговорил, его речь прервалась, он замолчал

(7) mātājī kī bāt kāTnā Thīk nahī^{n}
Мать.F.Sg. Gen.F. слово F. Sg. резать Inf. Neg
Нехорошо перебивать маму

Вторая группа метафор восходит к значению "ранить/жалить/кусать", "быть пораненным/ужаленным/укушенным", где в прямом значении Агенсом чаще всего выступает животное. В переносном значении субъект теряет свои агентивные свойства и становится неодушевленным:

(8) jūtā pair ko kāTne lagā
ботинок M. Sg. нога.M.Sg. Acc. резать Inf.Obl. начинать Aor.M.Sg
Ботинок начал натирать ногу

(9) sābūn se ā^{n}khe^{n} kaT rahī hai^{n}
мыло M. Sg. Instr. глаз F. Pl. резаться Pp. F. Sg. быть3Sg
От мыла режет глаза

Третья группа метафор происходит от семы результата действия "полное разрушение объекта" (ср. значение "быть зарезанным"/ "зарезать кого-либо" = убить)

(10) sādhu ne gangā nadī ke kināre par
садху M. Sg. Erg. Ганга река F. Sg. Gen.M.Obl. берег Obl.M.Sg) на
snān kiyā aur sāre pāpo^{n} ko
омовение M. Sg. делать Aor.M.Sg. и весь M. Obl.Pl. грех M. Obl.Pl. Acc.
kāT diyā

резать давать Aor.M.Sg.

Садху совершил омовение на берегу Ганги и смыл все свои грехи

(11) itnā baRā pāp kaise kaT saktā

такой большой M. Sg. грех M. Sg. как резаться мочь (P. Ind.M.Sg.

hai?

Быть Pres.3Sg.

Как может искупиться такой большой грех?

Четвертая группа метафор имеет значение "Уничтожение ->Создание нового объекта".

(12) ājkal hamāre ga^{n}v me^{n} nayā rāstā

сейчас нашо Obl.M.Sg. деревня M. Sg. в новый M. Sg. дорога M. Sg.

kaT rahā hai

резаться оставаться PP.M.Sg. быть Pres.3Sg.

В эти дни в нашей деревне прокладывается новая дорога

(13) mai^{n} ek nayā rāstā kāTne me^{n} vyast hū^{n}

я один новый M. Sg. дорога M. Sg. резать Inf.Obl. в занят быть Pres.1Sg.

Я занят прокладыванием новой дороги

Кроме того, данная пара образует метафору со значением «смущаться», которая не вошла ни в одну из выделенных групп:

(14) merī bāt par vah aise kaTe

Мой слово F. Sg. на он так резаться Past Ind.M.Sg.

ki phir na bole

что снова нет говорить. Past Ind.M.Sg.

Мои слова так смутили его, что он больше ничего не сказал

Помимо вышеописанной пары доминантных глаголов в семантическом поле разделения на части существует глагол cīrnā: 1) "резать", "разрезать", который прототипически предполагает не отделение частей от объекта, а лишь его деформацию. Это хорошо видно по его другим значениям 2) "рассекать", 3) "оперировать". Совершенно очевидно, что глагол представляет периферию данного поля, чаще всего употребляется как медицинский термин.

cīrnā почти не образует самостоятельных метафор, чаще всего заменяет агентивный глагол kāTnā ("резать") в ряде метафор. Например, māl kāTnā/māl cīrnā — "добывать деньги нечестным путем" (В данной метафоре являются полными синонимами).

(15) mai^{n} tumhāre palle kyā ba^{n}dhī tum-ne merā

я твойM.Obl. подол зачем связанный Aor.F.Sg. ты Erg. Мой M. Sg.

sārā jīvan cīkar rākh diyā

весть M.3Sg. жизнь M.3Sg. порезать Conv. класть давать Aor.M.Sg.

Зачем я с тобой связалась, ты испортил всю мою жизнь

В данном случае глагол cīrnā заменяет глагол kāTnā в аналогичной метафоре jīvan kāTna ("проживать жизнь"), однако вместе со сменой глагола ситуация приобретает отрицательные коннотации (jivan cīrnā — "проживать жизнь впустую").

Это единственная метафора, которая входит в систему, описанную ранее, относится к группе метафор, «Полное уничтожение субъекта действия»:

(16) a^{n}dhere ko cīrkar roshnī dekh pāegā тьма M. Sg. Acc. резать Ger. свет F. Sg. видеть получать Fut.M.Sg.

Рассеяв тьму, человек сможет увидеть свет

Выводы

При метафорических переносах иерархия лексических компонентов, релевантных в прямых значениях, подвергается изменениям. Так, например, совершенно нерелевантным становится параметр тип инструмента, поскольку определить его становится попросту невозможным (bāto● se kāTnā — "упрекать", букв. "ранить словами"). Кроме того, совершенно теряет значение тип субъекта действия — при переносном значении функцию деятеля может выполнять как одушевленный, так и не неодушевленный объект.

Роль Инструмента практически перестает выражаться синтаксически. Первая группа метафор "Деформация с разделением на части" восходит к значениям "разрезать", "быть разрезанным", вторая — "Деформация с разделения на части" — к значениям "жалить", "кусать", "быть укушенным", "быть ужаленным". Из этого следует, что параметр «размер и количество частей» становится более значимым, чем даже при прямых значениях.

Важную роль играет конкретизация семы результата действия: от значения "Резать=убить" происходит целая группа метафор со значением "Уничтожение".

Выделяется особая группа метафор "уничтожение -> создание нового объекта".

С уверенность можно сказать, что хинди относится к такому типу языков, где ядром поля разделения на части является один глагол, а именно — глагол kāTnā. Явную периферию составляет глагол cīrnā, поскольку, согласно результатам исследования, он используется крайне редко, чаще всего как медицинский термин. Количество мета-

фор, которые нам удалось найти с данным глаголом, очень невелико. «Метафора обычно рассматривается исключительно как принадлежность естественного языка — то, что относится к сфере слов, но не к сфере мышления или действия» [Lakoff 1980], поэтому особый интерес представляет сравнение двух метафор jivan cīrna и jivan kāTnā — в первом случае значение "проживать жизнь" получает дополнительную отрицательную эмоциональную окраску.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кашкин Е. В. Семантика глаголов разделения объекта на части в эрзянском и коми-зырянском языках (прямые и переносные употребления). Дипломная работа.— М., 2010.
2. Фаткуллина Ф. Г. Деструктивная лексика в современном русском языке.— Уфа: ИПК при Администрации Президента РБ, 1999.— 300 с.
3. Bowerman M.; The semantic categories of "cutting and breaking" events across languages // Cognitive Linguistics, 2007. 18(2). 133–152.
4. Narasimhan, Bh., 2007. «Cutting, breaking and tearing verbs in Hindi and Tamil. Cognitive Linguistics
5. Lakoff, G.; Johnson, M. 1980. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago
6. MacLaury Robert, Language Typology and language Universals, Fn International Handbook, N.Y., 2001

© Гудкова Екатерина Николаевна (katjagudkova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

КЛАССНО-ЧИСЛОВОЕ СОГЛАСОВАНИЕ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ

CLASS-NUMBER AGREEMENT IN LAK LANGUAGE

S. Kakvaeva

Summary. The article gives a brief description of the grammatical category of a class in the Lak language. The word classifying category of a class of names is reflected in other parts of speech as a formative negotiating category. It has its own characteristics as part of a sentence, being a component of the category of predicativeness. Coordination within an elementary proposal is in the form of coordination with nuclear members or orientation with non-nuclear members. In the composition of the attribute phrases, cool coordination may be accompanied by weak control.

Keywords: Lak language, grammatical class category, predicative and non-predicative connections, class-number agreement in sentence and phrase combination, coordination, orientation.

Какваева Сабрина Бастаминовна
Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала
sabri82@mail.ru

Аннотация. В статье даётся краткая характеристика грамматической категории класса в лакском языке. Словоклассифицирующая категория класса имён отражается в других частях речи как формообразующая согласовательная категория. Свои особенности она имеет в составе предложения, являясь компонентом категории предикативности. Согласование внутри элементарного предложения выступает в виде координации с ядерными членами или ориентации с неядерными членами. В составе атрибутивных словосочетаний классное согласование может сопровождаться слабым управлением.

Ключевые слова: лакский язык, категория грамматического класса, предикативные и непредикативные связи, классно-числовое согласование в предложении и словосочетании, координация, ориентация.

Синтаксис лакского языка характеризуется наличием классно-числового и лично-числового согласования. Лично-числовое согласование свойственно только предложению как самостоятельной предикативной единице, а классно-числовое согласование встречается как в предложении, так и в некоторых видах словосочетаний именного и глагольного типа.

Категория класса (рода) является одной из характерных категорий лакского языка. У имен существительных это *словоклассифицирующая*, словарная категория, т.е. каждое имя относится к одному из существующих классов (о количестве классов см. ниже). Другие слова изменяются по классам и согласуются в классе (и числе) с определёнными формами имени. *Словоизменительной* категорией класса обладают разные части речи и словоформы: глаголы и отглагольные дериваты, числительные, некоторые прилагательные, отдельные разряды местоимений и наречий, некоторые формы местных падежей, послелоги с пространственными значениями, клитики. Зависимость классно-числовой формы этих слов от контролирующего имени в составе предложения определить как *согласование* можно только условно, поскольку классно-числовая форма таких слов зависит не от существительного как части речи, а от его синтаксической функции: все классно-числовые формы зависят от имени в именительном падеже (номинатив/абсолютив) в функции субъекта непереходного глагола или прямого объекта переходного глагола. Поэтому некоторые исследователи определяют такую связь как *координацию* (при согласовании глагола со своими с ядерными актантами) и как *ориентацию* (зависимость класса неядерных компонентов предложения от ядерных компонентов) [6, 19–29]. Собственно согласованием может быть названа связь компонентов в именном словосочетании атрибутивного типа, когда зависимая словоформа согласуется в классе не с формой главного слова, а со словом во всех его формах: ***б****ухсса гьухъа* (3 кл., ном.) ‘старое платье’, ***б****ухсса гьухъул* (ген.); ***д****ухсса лачак* (4 кл., ном.) ‘старый платок’, ***д****ухсса лачакрал* (ген.) и т.д.

Класс как словоклассифицирующая категория

Категория грамматического класса была в центре внимания исследователей лакского языка, начиная с работ П. К. Услара и до наших дней. В исследовании П. К. Услара (60-е годы XIX в.) у существительного выделяется четыре класса («категории») в зависимости от согласования глагола-связки ‘быть’ (*–ур, **б**ур, **д**ур*) с именем. К I классу отнесены имена, с которыми связка сочетается с нулевым показателем в ед. ч. и с показателем ***б***- во мн. ч. (*арс* ‘сын’ *ур — арсру **б**ур*). Этот класс является семантически наиболее определённым, поскольку к нему относятся только имена людей мужского пола. Ко II классу отнесены существительные, с которыми глагол-связка имеет формы ***д****ур* (*нину* ‘мать’ ***д****ур* — ед.ч.) и ***б****ур* (*ниттихъул **б**ур* — мн. ч.). Данный класс семантически ограничен именами женщин зрелого возраста. С существительными III класса связка имеет форму ***б****ур* в обоих числах. С точки зрения семантики сюда входят: 1) имена людей женского пола (*душ* ‘девочка/девушка/

дочь' *бур — душру бур*); 2) названия живых существ (*оьл* 'корова' ***б**ур– оьллу **б**ур*; *ниц* 'бык' ***б**ур — ницру **б**ур*); 3) названия предметов (*мурхь* 'дерево' ***б**ур — мурхьру **б**ур, чару* 'камень' *бур — чартту **б**ур, бяр* 'озеро' ***б**ур — бярду **б**ур*). К IV классу относятся те имена, в сочетании с которыми связка в обоих числах имеет форму ***д**ур.* Сюда относятся названия разных предметов и понятий за исключением тех, которые не входят в III класс (*къяртта* 'ветка' ***д**ур — къяртри **д**ур, ххяли* 'скала' ***д**ур — ххяллу **д**ур, нех* 'река' ***д**ур — нехру **д**ур*).

Распределение существительных по четырём грамматическим классам сохраняется в работах Л. И. Жиркова, Г. Б. Муркелинского, С. М. Хайдакова, И. Х. Абдуллаева. Однако в школьной грамматике Г. Б. Муркелинский указывал только три грамматических класса с учётом согласования глагола с именами только в ед.ч. Только три класса (*жинс*) указаны и учёным-арабистом А. Каяевым в «Грамматике лакского языка» (20-е годы XX в.), которые он называет классом мужчин, женщин и девушек, отмечает, что во мн. ч. они имеют в глаголе один и тот же показатель **б-** и констатирует, что отнесение всех остальных существительных к классу с **б**- или **д-** (III–IV классы) никакими правилами не регулируется [3, с. 110–111].

Категория грамматического класса в лакском языке как бы остановилась в развитии и находится на пути деградации. Как известно, в некоторых дагестанских языках эта категория исчезла (лезгинский, агульский), в аварском и даргинском стала семантически более определённой — различаются в ед. числе классы мужчин, женщин и в третий класс входят все остальные имена. При этом в аварском языке во мн.ч. классы не различаются (один классный показатель для всех классов), а в даргинском различается два класса — людей и вещей.

Наиболее подробно грамматический класс исследован в работах И. Х. Абдуллаева, в том числе предпринята попытка определить семантическую основу отнесения неодушевлённых существительных к III или IV классам [1, 24–37], но чётких и однозначных критериев найти не удалось, и категория класса остаётся словарной характеристикой каждого существительного. При этом наиболее уязвимым является II класс из-за экзотичности распределения имён женского пола на два класса — женщин (**д**-) и девушек (**б**-). В литературном языке переход названий женщин в класс девушек становится нормой, показателем как бы вежливости.

Наиболее семантически определённым остаётся класс мужчин. Можно предположить, что первичным было распределение на два класса: мужчина — не-мужчина. Такое деление сохраняется в косвенных основах анафорических местоимений, где противопоставляются показатели косвенной основы -**на-** (муж.) и -**ни**- (не-муж.): *га* 'он /она' — *га**на**л* (*арс* 'сына') — *га**ни**л* (*душ* 'дочь', *ниц* 'бык', *мурхь* 'дерево', *нех* 'река'). Во мн. ч. таких местоимений в литературном языке наблюдается противопоставление «люди — не-люди»: *гай**нна**л* (люди) — *гай**нну**л* (не-люди).Так же ведут себя и слова с прономинативным суффиксом -**ма** (муж.), **-мур** (не-муж.), -**ми** (мн.ч.): *ххира**ма*** 'любимый' (1 кл.) — *ххирама**на**л* (ген.); *ххира**мур*** (2–4 кл.) — *ххираму**ни**л* (ген.); *ххира**ми*** 'любимые' *ххирами**нна**л* ген. (мн., люди) — *ххирами**нну**л* (ген. мн. не-люди).

В распределении неодушевлённых существительных по классам наблюдаются колебания и в литературном языке, и по диалектам. Например, в балхарском диалекте все женщины, независимо от социального положения и возраста входят в один класс с показателем **д-**.

Класс как словоизменительная категория

Класс как словоизменительная категория функционирует во многих частях речи, но глобальной, охватывающей все формы, она не является ни для одной части речи.

Среди непроизводных **глаголов** различаются классные и неклассные глаголы, при этом неклассных глаголов значительно больше (около 130), чем классных (77) [5, 195–200]. Классные показатели выступают в основном префиксально (*_уч1ан, **б**уч1ан, **д**уч1ан* 'прийти'), в отдельных словах инфиксально (*ц1а**в**ц1ан, ц1а**р**ц1ан* 'исцарапать') и конфиксально (*_**ив**ч1ан, **би**вч1ан, **ди**рч1ан* 'умереть'). Для глагола класс является не только синтаксической, но и морфологической, видообразующей категорией, охватывающей и неклассные глаголы глагольные дериваты перфектного вида, которые в этом случае становятся инфиксально-классными: *чичин* 'написать' (некл.) — *чи**в**чуну* ('написав' I, III), *чи**р**чуну* (II, IV). Здесь следует пояснить, что показатель III к. **б-** после гласных переходит в [**в-**] и совпадает с показателем I класса **в**-, который в абсолютном начале слова выпадает (нулевой показатель). Показатель II и IV классов в префиксальной позиции имеют варианты **д-** и **р-** *(**д**утан/**р**утан* 'накинуть'), а в инфиксальной позиции встречается в варианте -**р**- (*ду**р**тун/ру**р**тун*). Таким образом, глагол оказывается наиболее насыщенной классными показателями частью речи. Будучи центром структурной схемы предложения (синтаксической конструкции предложения), глагол «притягивает» имя в абсолютиве в роли: единственного участника ситуации при непереходном глаголе, как в (1); в роли прямого объекта, как в (2); или восполняющего компонента (аналога объекта) при переходном неполнозначном глаголе, как в (3), и свою связь с «выбранными» членами маркирует классными показателями в собственной структуре: (1) *Ппу **в**к1унни* 'Отец пришёл' — *Нину **д**у**р**к1унни* 'Мать

пришла'; (2) *Буттал арс у**в**цунни* 'Отец забрал сына' — *Буттал нину **дур**цунни* 'Отец забрал мать '; (3) *Буттал арснан кумаг **бу**вунни* 'Отец сыну помог (букв. помощь сделал') — *Буттал арснай аьй **дур**унни* 'Отец упрекнул (букв. упрёк сделал) сына'. Согласование классных форм глагола (и его дериватов) с именем в номинативе/абсолютиве в составе предложения и словосочетания может быть названо координативной связью.

Ориентированы на ядерный компонент предложения в абсолютиве и аффиксы **направительных падежей** (директивов) у существительных, наречий и послелогов с пространственными значениями. Аффиксы с классными показателями — *ай* (←*-***в***ай*) для I, -***м***ай* (←***б***ай*) для III и –***н***ай* (←***д***ай*) для IV классов присоединяются к терминативам всех серий местных падежей (показатель -**н**). Например в серии адессива: *ч1ира**ч1а*** 'у стены' (эссив) → *ч1ирач1а**н*** 'к стене' (терминатив) → *ч1ирач1ан**май*** 'в направлении к стене' (директив). Фразовые примеры:

(4) *Арс* (1 кл.) *буттач1ан-**ай** ивзунни* 'Сын к отцу переехал' — *Душ* (3 кл.) *буттач1ан-**май** бивзунни*. 'Дочь к отцу переехала' — *Нину* (2 кл.) *арснач1ан-**най** дирзунни* 'Мать переехала к сыну'.

По этой же модели изменяются по классам и некоторые наречия на -**н** с временным значением типа *ахтайн* 'полуденное время', *к1юрххиц1ун* 'предутреннее время' и под. Напр.: *ахттайн**ай*** (1 кл.) — *ахттайн**ма**й* (3 кл,) — *ахттайн**най*** (2, 4 кл.).

В адвербиально-именной серии интер-эссива на **-в**, восходящим этимологически к классному показателю 1 кл., тот же аффикс директива представлен вариантами –**вай** (←*в-вай), -**ппай** (←*б-бай), -**рдай** (← р-дай ←*р-рай). Фразовые примеры:

(5) *Х1ухчу* (1 кл.) *ари**вай** авчунни* 'Чабан направился на равнину'.— *Ятту* (3 кл.) *ари**ппай** бавчунни* 'Баранта на равнину направилась'.— *Ари**рд**ай гъараллу* (4 кл.) *дусса дур* 'Говорят, на равнине (в тех краях) дожди'.

По этой схеме образуются и формы **дейктических наречий** места, типа *шикку* 'здесь', *тикку* 'там' и под., напр.: *шиккун* 'сюда' — *шиккун**ай** /шиккун**май** /шиккун**най*** 'сюда ближе'. См.: *Шиккун**м**ай хьу* 'придвинься' (букв. сюда стань); *Тийнмай хьу* 'отодвинься' (букв. туда стань).

По классам изменяется и **клитика** *кун**а** /кун**м**а/кун**н**а* в эквативных конструкциях, класс которого зависит не от формы имени, а от функции контролирующего имени. Сравнительные конструкции данного типа ещё недостаточно изучены, хотя в работе К. И. Казенина сделана попытка их описания (2, 282–287).

Изменяемые по классам формы имеют и **аффиксы** – **ва** /-**ра** и их фонетические варианты, выполняющие разные функции в составе словоформ разных частей речи.

В составе аналитических форм категории фазовости они выражают длительность процесса или состояния и функционируют в вариантах -_**а** (1 кл.), **-ма** (3 кл.), -**на** (2, 4 кл.):

(6) *Оьрч1* (1 кл.) *чичлайн**а** ур* 'Мальчик всё ещё пишет' — *Душ* (3 кл.) *чичлайн**ма** бу*р 'Девочка всё ещё пишет' — *Нину* (2 кл.)*чичлайн**на** дур* 'Мать всё ещё пишет'.

При редупликации начала глагола в сочетании с аффиксами -**ва** / -**ра** образуются экспрессивные формы с значением окончательности:

(7) *Ч1ира* (3 кл.) *ле**ва**-левкьунни* ' Стена всё же обвалилась' — *Къатри* (4 кл.) *ле**ра**-леркьунни* 'Дом так и обрушился'.

Те же аффиксы, осложнённый союзной клитикой -**гу**, приобретают значение частиц *хоть, хоть бы, даже*. При этом энклитика –**вагу /-рагу** может сочетаться не только с глаголом, но и с другими членами предложения, фокусно выделяя их:

(8) *Вай гъарал кьа**рагу** дагьайссания*! 'Этот дождь хоть бы перестал!' — *Гъарал**лагу** кьадагьайссания*! 'Хоть бы дождь перестал!'

(9) *Муса жуннийн у**вагу** къауч1ай* 'Муса даже не заходит к нам' — *Муса жуннийн**вагу** къауч1ай* 'Муса даже к нам не заходит'.

Как особый разряд возвратных местоимений выделяются личные местоимения с аффиксами -**ва/-ра** и их позиционными фонетическими вариантами: *на**ва** /на**ра*** 'я сам' — *жу**ва** / жу**ра*** 'мы сами'; *ина**ва** / ина**ра*** 'ты сам' — *зу**ва** /зу**ра*** 'вы сами'; *цу**ва** / цу**ппа** /цу**рда*** 'он сам' — *цив / цив**пп**а/ ци**рда*** 'они сами'. Эти местоимения примечательны тем, что классное согласование у них связано с именем в абсолютиве в составе предложения, как показано в (10), в биноминативных конструкциях местоимение согласуется по смыслу — с субъектом или с прямым объектом, как в (11):

(10) *Муса* (1 кл.) ***цува*** (1 кл.) *лавгунни къутаннайн* 'Муса сам поехал на кутан' — *Мусал **цанна** къатри* (4 кл.) *ларсунни* 'Муса себе дом купил '– *Мусахь **цахьра** дур арцу* (4 кл.) 'У Мусы у самого есть деньги' — *Мусал душ **цач1анма** бувцунни* 'Муса забрал дочку к себе ' (подчёркнуты формы, с которыми в классе согласуется местоимение)

(11) *Муса* ***цува*** *къатри дуллай ур* 'Муса сам строит дом'– *Муса* ***цанна*** *къатри дуллай ур* 'Муса себе строит дом'.

Во всех случаях, рассмотренных в данном разделе, классные показатели выполняют предикативную функцию, указывая на ядерный компонент предложения, наиболее вовлечённый в действие, в процесс или являющийся носителем состояния. Они так или иначе сохраняются во всех трансформациях элементарных предложений — в зависимых клаузах сложного предложения и в простых глагольных словосочетаниях, например:

(12) *Ппу* (1 кл.) *шавай у**в**к1унни* 'Отец вернулся домой' — *ппу шавай уч1аву* (масдарная номинализация); *ппу шавай у**в**к1шиву* (герундийная трансформация); *ппу шавай уч1ан (аьркинссар)* 'Отец (должен) вернуться домой' (инфинитивная трансформация); *шавай у**в**к1сса ппу* 'домой вернувшийся отец ' (причастный оборот); *ппу шавай у**в**к1укун* 'когда отец вернётся домой ' (конвербная трансфрормация) и т.д.

Классное согласование вне предложения, в **словосочетании**, в лакском языке ограничено.

Изменение по классам является морфологическим признаком почти всех разрядов **числительных**. Однако назвать эту связь согласованием в обычном смысле данного термина невозможно, так как числительное сочетается с существительными только в единственном числе: такие сочетания являются как бы слитными по смыслу, при этом роль показателя числа, а именно количества предметов, переходит к числительному, оно же обозначает и класс существительного. В роли классных показателей выступают: — **(й)а** для 1 класса, -**ва** для 3 класса и -**ра** для 2 и 4 классов: *к1ия арс* 'два сына', *к1ива душ* 'две девочки', *к1ира ссят* 'два часа'. Исконный показатель 1 класса -**ва** сохранился в южных диалектах (*к1ива ар*с кул.), после согласных [в] выпал (*шама* 'три', *мукьа* 'четыре'), после гласных появился интервокальный [й] (*к1ия* 'два', *ххюя* 'пять'). Исконный показатель 3 класса -**ба** сохранился в диалектах, а литературном языке интервокальный [б] переходит в [в]: *мукь**ва** душ* 'четыре девочки'. После [м] этот звук ассимилировался и перешёл в [м]: *шамба* →*шамма* (орфогр. *шанма*). Исконный показатель 2 и 4 классов -**ра** в большинстве случаев сохранился, в диалектах после [л] и [н] он сохранился в варианте [д], а в литературном языке ассимилировался с предшествующим согласным: **арулра* →*арулда* (диал.) →*арулл*а (лит.) 'семь', **шамра* → *шанда* (диал.) → *шанна* (лит.).

Среди исконных **прилагательных** только отдельные слова изменяются по классам. В одних случаях аффикс класса занимает префиксальную позицию (***б**ухсса* 'старый', ***б**учсса* 'упитанный, полный, жирный'), в отдельных слова — суффиксальную позицию (*хъунасса / хъун**м**асса /хъун**н**асса* 'большой'). Классные показатели сохраняются и в отглагольных прилагательных (***дяр**къусса* 'холодный'←*дякъин* 'остыть').

Прилагательные с выделительными суффиксами -**ма, -мур, -ми** всегда согласуются в классе с определяемыми именами и противопоставляют число (–**ми** мн. ч.), а в ед. ч.— класс мужчин всем остальным именам.

Учитывая, что суффиксы -**сса** и -**ма /-мур/-ми** являются средством атрибутивной трансформации других частей речи — падежных форм существительных и наречий, определять синтаксическую связь однозначно оказывается затруднительным. Например, связь определения и определяемого в сочетании *неххайхсса ламу* 'мост через речку' может быть определена как слабое управление, *неххайх**мур** ламу* 'тот мост, который через речку' включает и классно-числовое согласование. Такие и подобные случаи требуют специального изучения.

Таким образом, словоизменительная категория класса, кумулятивно выражающая и число, создаёт сложную и неоднозначную картину синтаксических связей в лакском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаев И. Х. Категория грамматического класса и вопросы исторической морфологии лакского языка.— Махачкала. Дагестанский филиал АН СССР, ИИЯЛ, 1974. 218 с.
2. Казенин К. И. Синтаксис современного лакского языка.— махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Изд. АЛЕФ, 2013.— 318 с.
3. Каяев Али. Грамматика лакского языка (на лак. яз.; перевод на русский язык Р. Г. Эльдаровой) — Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2009.
4. Услар П. К. Этнография кавказа. Языкознание.IV. Лакский язык.— Тбилиси, 1890.
5. Хайдаков С. М. Очерки по лакской диалектологии.— М.: Изд. «Наука, 1966. 245 с.
6. Эльдарова Р. Г. Синтаксис лакского языка. Ч. I. Виды синтаксических связей. Словосочетание. (На лак. языке).— Махачкала, ИПЦ ДГУ, 2008. 50с.

© Какваева Сабрина Бастаминовна (sabri82@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СУБЪЕКТИВНОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА В СОЗНАНИИ БИЛИНГВОВ

Коломейцев Егор Александрович
Старший преподаватель, Сибирский Государственный Университет Путей Сообщения
pro-english@mail.ru

Аннотация. Статья раскрывает понятие билингвизма касательно российской действительности, где каждый билингв, кроме родного языка, может свободно общаться на русском языке, подразумевая следующую формулировку: билингвизм — это свободное владение двумя языками. В ходе исследования автор доказывает актуальность темы, не ставя под сомнение тот факт, что вследствие владения двумя языковыми системам и такого обучения жители современной Российской Федерации являются билингвами совершенно нового типа. В данном случае мы имеем в виду людей говорящих на языке смешанного типа. Его возникновение обусловлено социально-историческими условиями. Данную языковую личность можно именовать «маргинальным билингвом». Обращаясь непосредственно к особенностям репрезентации субъективного значения слова в сознании билингвов, автор статьи отмечает, что помимо объективного значения слова, общего для всех носителей определённого языка, в сознании билингва репрезентуется субъективное значение, являющееся уникальным для каждой отдельной личности. Благодаря такому разделению значения возможно существование индивидуального диалекта каждой личности.

Ключевые слова: билингвизм, двуязычие, студенты ВУЗа, лексика, субъективное значение слова.

FEATURES OF THE REPRESENTATION OF THE SUBJECTIVE VALUE OF THE WORD IN THE CONSCIOUSNESS OF BILINGUES

E. Kolomeitsev

Summary. The article discloses the notion of bilinguism with regards to the Russian reality where each bilingual student can easily communicate in Russian except for his native language. We define bilinguism as fluent possession of two languages. In our research the author proves the relevance of the study taking into account the fact that by means of using two language systems and such learning the citizens of modern Russian Federation are bilingual students of a completely new type. Here we mean people who don't speak a mixed language. Its origin is due to social and historical facts. This person can be called a "marginal bilingual student". Considering the peculiarities of the representation of the subjective connotation of a word in the consciousness of bilingual students the author stresses that besides the objective connotation of a word which is common for all native speakers of a particular language, the subjective connotation of a word is represented in the consciousness of bilingual students. It is unique for every single person. Thanks to such division of a meaning, the existence of individual dialect of every personality becomes possible.

Keywords: bilingualism, University students, language, subjective connotation of a word.

Как известно, термины «билингвизм» и «двуязычие» широко распространены в философии, психологии, социологии, антропологии, политологии и в других науках. Поскольку направления исследований и методологические базы данных наук пересекаются лишь частично, то источники их содержат различные определения и толкования терминов.

Впервые понятие «билингвизм» было введено В. А. Аврориным в 1938 году как «одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого».

Концепции и теории билингвизма имеют различные аспекты. В психолого-педагогическом направлении данный феномен рассматривается как социокультурное явление. Билингвизм проявляется в усилении роли социокультурного компонента, в развитии информационного пространства, необходимости двуязычного обучения в рамках профессиональной переподготовки или обучения в режиме онлайн и др.

Такие лингвисты, как В. А. Виноградов, Ю. А. Жлуктенко, Ю. В. Розенцвейг и др. определяют билингвизм как владение двумя языками. По мнению В. Ю. Розенцвейга, понятие билингвизма включает в себя владение двумя языками при постоянном переключении с одного языка на другой, в зависимости от обстоятельств, при этом, как указывают Д. А. Салимова и А. А. Тимерханов [8, С. 4], билингвы без затруднений думают на нужном в данный момент языке. Такая точка зрения преобладает и в работах зарубежных ученых.

Как известно, термины «билингвизм» и «двуязычие» широко распространены в философии, психологии, социологии, антропологии, политологии и в других науках. Поскольку направления исследований и методологи-

ческие базы данных наук пересекаются лишь частично, то источники их содержат различные определения и толкования терминов.

Впервые понятие «билингвизм» было введено В. А. Аврориным в 1938 году как «одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого».

Концепции и теории билингвизма имеют различные аспекты. В психолого-педагогическом направлении данный феномен рассматривается как социокультурное явление. Билингвизм проявляется в усилении роли социокультурного компонента, в развитии информационного пространства, необходимости двуязычного обучения в рамках профессиональной переподготовки или обучения в режиме онлайн и др.

Такие лингвисты, как В. А. Виноградов, Ю. А. Жлуктенко, Ю. В. Розенцвейг и др. определяют билингвизм как владение двумя языками. По мнению В. Ю. Розенцвейга, понятие билингвизма включает в себя владение двумя языками при постоянном переключении с одного языка на другой, в зависимости от обстоятельств, при этом, как указывают Д. А. Салимова и А. А. Тимерханов [8, С. 4], билингвы без затруднений думают на нужном в данный момент языке. Такая точка зрения преобладает и в работах зарубежных ученых.

Двуязычие представляет собой попеременное использование двух или более языков, однако степень использования языков и их соотношение определяется различными учеными и исследователями неодинаково. Например, американский лингвист Л. Блумфильд придерживался мнения, что билингвизм подразумевает владение каждым из языков на равном уровне (на уровне родного языка), таким образом, к билингвам могут быть отнесены большинство жителей Канады, Швейцарии и жителей пограничных с Францией районов Бельгии. Согласно другой точке зрения, выраженной У. Вайнрайхом, уровень владения родным и иностранным языком может отличаться. Проблема билингвизма исследуется также в работах таких лингвистов, как У. Ф. Маккей, Е. Пил, Х. Хелфрик и др. Анализ данных работ показывает, что не все ученые придерживаются мнения, что билингвизм — это равное или почти равное владение двумя языками. Исследователи подчеркивают, что нужно принимать во внимание такую динамическую категорию, как языковые умения, которые подразделяются на продуктивные (письмо и говорение) и рецептивные (чтение и аудирование). Таким же образом, например, А. Р. Диболди и Дж. Макнамара причисляют к билингвам любого человека, обладающего компетентностью в одном из четырех аспектов языка.

Касательно российской действительности, где каждый билингв, кроме родного языка, может свободно общаться на русском языке, более корректной будет следующая формулировка: билингвизм — это свободное владение двумя языками.

По мнению И. А. Бубновой, «возникновение нового языка, новой знаковой системы для общения, как и связанная с этим «ревизия» национальной культуры и национальных ценностей, вряд ли могут считаться безобидными». Более того, И. А. Бубнова считает, что «результат отказа от моделей, а также традиций предшествующих поколений, определённых норм и правил, зафиксированных в языке и исчезающих вместе с ним, уже начинают оказывать своё влияние на содержание картины мира молодых современников, поэтому, логично предполагать, что через весьма короткий промежуток времени изменится и мировидение народа». [1, С. 5–13].

И. А. Бубнова полагает, что «в результате форсированного двуязычия и такого обучения в настоящее время значительный слой нашего общества является билингвами (некоторые исследователи предпочитают термин полуязычные) абсолютно нового, по нашему мнению, типа — это билингвы, говорящие на некоем смешанном языке, возникновение которого стимулировано определенными социально-историческими условиями» [1, С. 5–13].

«Это языковая личность нового типа, которую можно обозначить как «маргинальный билингв». Его главной характеристикой является поверхностное знание как родного, так и второго языка, и такие же отрывочные знания своей и чужой культуры. Такие билингвы-маргиналы читают «хединги», ожидают «фидбэка» в общении, предпочитают носить «оригинальные» (original) вещи, восхищаются новым «луком» (look) своих друзей, пользуются «ридерами» (reader), не хотят быть «лузерами» (losers), являются продвинутыми «юзерами» (users) различных «гаджетов» и т.д.».

Следует также отметить, что в России обучение осуществляется преимущественно на русском языке. Соответственно, в данном случае английский язык наслаивается на вторичную знаковую систему билингвов, что создаёт трудности в усвоении материала для обучающихся. Второй язык и культура служат посредником вхождения новых культурных реалий в первичную знаковую систему студента-билингва, создавая кросс-культурное взаимодействие, возможное только лишь при осознании собственной национальной культуры и родного языка.

Далее обратимся непосредственно к особенностям репрезентации субъективного значения слова в созна-

нии билингвов. Известно, что за объективным значением слова всегда лежит субъективное значение, являющееся уникальным для отдельной личности. Ввиду такого рода разделения значения существует идиолект, индивидуальный диалект каждой личности.

Термин «idiolect» и концепция данного феномена описаны Б. Блохом. Впервые автор упоминал его в статье 1948 года о фонологическом анализе, где через научные определения стремился конкретизировать фундаментальные «социальные» концепции. По Б. Блоху, идиолектом понимается «общность возможных высказываний одного автора за один промежуток времени при использовании языка для взаимодействия с другим говорящим». Он считает идиолект чисто языковой характеристикой. Зарубежные учёные часто рассматривают только один параметр идиолекта, выделяя его как фундаментальный. Иногда данный феномен описывается лишь с фонетической точки зрения. Например, авторы «Словаря практической лексикографии» рассматривают идиолект в качестве характерной для отдельно взятого носителя языковой системы фонетическую особенность, отличную от фонологических характеристик остальных членов общества. Характерно, что исследование идиолекта в качестве набора фонетических характеристик языка определенной личности можно обосновать только посредством анализа устной речи, при этом, оно теряет свою сущность при анализе письменной речи.

Возвращаясь к исследованию субъективного значения слова в сознании билингвов, отметим, что соотношение объективного и субъективного в слове варьируется: чем более абстрактно или относительно значение, тем больше субъективного компонента присутствует в нём. И наоборот, в конкретной лексике преобладающим является объективное значение слова.

По мнению И. А. Бубновой, «индивидуальное значение также зависит от богатства индивидуального опыта, гибкости/ригидности индивида в процессе обработки информации, его открытости миру» [2, С. 30–36].

Как известно, наименее сформированными из всех видах навыков у учащихся являются иноязычные грамматические навыки. Когда в переводном тексте встречаются слова, имеющие этимологические сходства в языке перевода, студенты-билингвы воспринимают это соответствие в качестве предполагаемого эквивалента. Однако данный подход не всегда является корректным, так как стилистические особенности этимологически равных слов и их семантика совпадаю в редких случаях. Нередко допускаются ошибки из-за «притягивания» сходных по форме, но различных по семантике слов двух языков, т.е. лексической аттракции. Так как в русском языке полные этимологические соответствия отсутствуют, это упрощает задачу для студентов-билингвов, опирающихся исключительно на семантическую составную при переводе. Возникающая необходимость учитывает инварианты значения переводимых лексем и фразем.

Студенты-билингвы недостаточно подготовлены к выполнению разнообразных форм самостоятельного обучения: не располагают достаточными навыками подготовки по двум или более источникам, осуществления сравнения, сопоставления, выделения главного, обобщения, четкого формулирования своих идей, что приводит к потере существенной части информации и снижению эффективности учебной работы.

В нашем исследовании подробнее остановимся на восприятии абстрактных существительных студентами-билингвами в возрасте 18–21 лет, обучающихся в ВУЗах. Под билингвом мы понимаем человека, носителя 2-х или более языковых систем. К билингвам могут относиться отдельные особы и целые народы, такие как жители Швейцарии или Бельгии.

Под искусственным (учебным) билингвизмом мы понимаем формирующуюся, либо сформированную человеческую способность пользоваться двумя языковыми кодами. При этом, один из языков обязательно усваивается в условиях профессионального обучения под контролем преподавателя. В ходе исследования мы провели эксперимент, в котором приняли участие 300 испытуемых, владеющих английским и русским языками. На начальном этапе студентам было предложено выполнить тест «Прогрессивные матрицы Равена» для определения уровня психометрического интеллекта. Далее осуществлялся подбор свободных ассоциаций к группе абстрактных существительных на двух языках. В эксперимент были включены следующие лексемы: *hate, confusion, forgiveness, love, excitement* и их русские эквиваленты: *прощение, замешательство, ненависть, любовь, волнение.* Ассоциативный эксперимент показал, что в группе с высокими показателями ПИ или выше среднего испытуемые выстраивали развёрнутые ассоциации на основе причинно-следственной связи, по принципу схожести во времени и пространстве.

Например, английское слово ***love*** ассоциируется у студентов с лексемами: *trust 8; sex 8; family 7; kids 5; relationships 5; closeness 4; happiness 4; joy 4; attraction 4; girlfriend 3; friends 3; kiss 3; affection 3; feeling 3 и др.*

Ассоциативное поле русского слова-стимула *любовь* приобрело следующий вид: *доверие 8; секс 8; семья 7; дети 5; отношения 5; близость 4; радость 4; счастье 4;*

В группе с низким показателем ПИ или ниже среднего студенты выстраивали конкретные ассоциации по принципу соподчинения одному объекту, они ассоциировали замешательство со словом *экзамен***.** Ассоциативный ряд английского слова *confusion* приобрёл следующий вид: *exam 6; fear 4; constraint 2; experience 2; nerves 2; uncertainty 2 и др.*

Соответственно, мы приходим к выводу о том, что испытуемые видят конкретные вещи, факты и ситуации, приводящие к замешательству, однако уровень ПИ не позволяет им подобрать ассоциации с подобным лексическим значением. Русские и английские ассоциации на слово-стимул студенты продублировали. Например, в группе со средним показателем ассоциативное поле стимула *прощение* приобрело следующий вид: *вина 12; дружба 9; злость 9; грусть 8; ссора 8; великодушие 7 и др.* Ассоциативное поле слова *forgiveness* приобрело следующий вид: *guilt 19; love 19; kindness 14; offense 11; mercy 7; regret 8; remission 8; tears 8; treason 7; understanding 7; repentance 7; quarrel 6; unpleasant situation 5; favour 4; evil и др.*

В исследовании субъективного значения слова Бубнова И. А. делает акцент на том, что «структура субъективного значения слова, как единица индивидуального сознания, соответствует свойствам психометрического интеллекта носителя языка» [Текст научной статьи по специальности «Языкознание». (2008)]. Он является структурой, включающую несколько уровней обобщения информации [4, С. 51].

Соответственно, мы считаем, что ядро структуры английского слова в сознании билингва определяется значением аналогичной структуры слова в родном языке. При этом данное значение зависит от деятельности и опыта человека. Субъективное значение слова обусловлено определенными факторами, в нашем случае — нахождением студентов в ВУЗе и возникновение в их сознании ассоциаций, связанных с учебным процессом. В рамках исследования особенностей репрезентации субъективного значения в сознании билингвов отметим, что слова познания о другом языке не формируют новую понятийную систему со своими коннотациями и иными возможностями сочетаемости, но расширяют горизонты первой (и единственной), снабжая билингва новым инструментарием (лексическим, фразеологическим, грамматическим) для выражения мысли и делая более гибким весь процесс мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бубнова И. А. Проблема смешения языков и феномен билингвизма в XXI веке // И. А. Бубнова // Текст, контекст, интертекст: сборник научных статей по материалам международной научной конференции «XIII Виноградовские чтения (г. Москва, 15–17 окт. 2013 г.) — М.: МГПУ, 2014 — Т. III. Ч. 1 — С. 5–13.
2. Бубнова И. А. Субъективное значение слова: структура и ее особенности // Вопросы филологии, № 2, 2007. С.30–36.
3. Бубнова И. А. Управляемая семантика: скрытое влияние феномена билингвизма на коммуникативную среду России / И. А. Бубнова // Вестник Иркутского Государственного Технического Университета.— 2014.— № 3.— С. 208–214.
4. Бубнова И. А. Структура субъективного значения слова: психолингвистический аспект. Москва, 2008. 471 с.;
5. Глебова Т. А. Особенности обучения английскому языку студентов-билингвов с опорой на русский язык / Т. А. Глебова // I Международная научно-методическая конференция «Русский язык -посредник в диалоге культур» (в рамках программы «Русский язык в XXI веке»). МГИМО (У) МИД России, 19–20 февраля 2009 г. Сб. статей. -М.: МГИМО Университет, 2009. Глебова Т. А. Особенности обучения английскому языку студентов-билингвов с опорой на русский язык. С. 117–121.
6. Знаменская Т. А. Формирование двуязычной компетенции при изучении иностранного языка // Образование и наука.— 2013.— № 1. С. 94–106.
7. Перова Т.А., Юлыгина А. В. Особенности овладения лингвистическим материалом на уроках английского языка студентами билингвами // Проблемы современного педагогического образования.— Сборник научных трудов: — Ялта: РИО ГПА, 2018.— Вып. 61.— Ч. 3. С. 101–109.
8. Салимова Д.А., Тимерханов А. А. Двуязычие и перевод: теория и опыт исследования: моногр.— М.: Флинта; Наука, 2012. 207 с.
9. Сомова С. В. Формирование билингвальной компетенции специалиста в области преподавания иностранных языков. // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Пятый межвузовский семинар по лингвострановедению: сб. статей: В 2 ч.— Ч. I. Языки в аспекте лингвострановедения.— М.: МГИМО Университет, 2008. С. 14–21.

© Коломейцев Егор Александрович (pro-english@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ В ПРЕЛОМЛЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

Корниенко Елена Ревовна
Северный государственный медицинский университет (г. Архангельск)
er-kor@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности рассказа, опубликованного в периодическом издании «Городская и деревенская библиотека» русского просветителя II половины XVIII века Н. И. Новикова. Описаны сюжет произведения, тематическая и языковая составляющие, концептуальная структура. Выделена особенность произведения — реализация педагогического концепта через призму художественного дискурса. Концептуальный анализ текста доказывает наличие корреляции педагогического и художественного дискурсов в творческом наследии просветителя. В статье вводятся и определяются следующие понятия: педагогический факт, педагогический концепт (фрейм), воспитательное пространство художественного текста.

Ключевые слова: текст, концепт, концептуальный анализ, воспитательное пространство, педагогический концепт (фрейм), семантические группы, наставление.

PEDAGOGICAL CONCEPTS IN RELATION TO THE ART DISCOURSE

E. Kornienko

Summary. The article discusses the features of the story published in the periodical «Gorodskaya i derevenskaya biblioteka» of N. I. Novikov an eminent Russian educator of the 18th century. The article describes the plot of the work, thematic and language components, conceptual structure. The author highlights the feature of the work such as the implementation of the pedagogical concept through the prism of artistic discourse. Conceptual analysis of the text proves the correlation of pedagogical and art discourses in the creative heritage of the educator. The article introduces and defines the following concepts: pedagogical fact, pedagogical concept (frame), educational space of a literary text.

Keywords: text, concept, conceptual analysis, pedagogical concept (frame), educational space, semantic groups, guidance.

Просветителя II половины XVIII века Н. И. Новикова в русской культуре считают основоположником российской журналистики. Издаваемые в 1769–1774 годах Н. И. Новиковым сатирические журналы «Трутень», «Пустомеля», «Живописец», «Кошелек» эпатировали читателей тематикой печатных материалов, так как осуждали общественные устои, крепостное право, преклонение дворянства перед западной модой. В. Г. Белинский писал о Н. И. Новикове: «…благородная натура этого человека постоянно одушевлялась высокою гражданскою страстию — разливать свет образования в своем отечестве» [2, с. 310]. Также «он умел затронуть общественные язвы, задеть больные стороны социальной жизни, чтобы сделать их более ощутимыми и постараться лечить» [4, с. 155], «не писать он не мог. И действительно, в 1782 году в своем периодическом издании «Городская и деревенская библиотека», содержавшем новинки европейской литературы, он напечатал цикл своих коротких рассказов под общим названием «Пословицы российские» [8].

Анализ научной литературы, посвященной исследованию личности и творческому наследия Н. И. Новикова, был проведен нами в [5]. Были выделены различные аспекты его деятельности: педагогическая (П. Н. Берков, А. С. Будзько, Д. Л. Добрусина, Г. П. Макогоненко, Я. А. Роткович, Е. П. Трифильев, Н. А. Трушин и др.); просветительская и общественная (А. Н. Афанасьев, П. Н. Берков, В. А. Боголюбов, Л. А. Дербов, В. О. Ключевский, А. И. Незеленов, С. М. Некрасов, В. П. Семенников, Е. И. Якушкин и др.); издательская (Г. В. Вернадский, А. И. Кондратьев, И. Ф. Мартынов, Л. Б. Светлов и др.) и общественно-филантропическая деятельность (А. В. Западов, С. В. Ешевский, М. Н. Лонгинов, П. П. Пекарский, А. Н. Пыпин и др.)» и представлены следующие выводы: «недостаточно изученными остаются проблемы гражданского воспитания в педагогических идеях Н. И. Новикова. Между тем глубокое знание сущности духовной природы человека, средств воспитания позволили педагогу внести существенный вклад в развитие отечественной педагогики» [5, с. 16].

Педагогическая терминология, например, образование, обучение, воспитание, учитель, ученик и др. исторически хранятся в сознании людей; тем самым явление / событие, имеющее педагогическое значение для людей, возможно отнести к педагогическому концепту. В настоящей работе мы рассматриваем педагогический концепт в контексте художественного дискурса Н. И. Новикова, а именно на материале «Пословиц российских». Известно, что основная функция художественной литературы — эстетическая, но и в то же время воспитательная. Посредством языкового, контекстуального и концептуального анализов художественного произведения Н. И. Новикова представим педагогический концепт в художественном творчестве Н. И. Новикова.

Своеобразие рассказов Н. И. Новикова, объединенных в цикл «Пословицы российские», заключается прежде всего в том, что каждый при небольшом объёме текстового материала правдиво отражает существенные стороны жизни человека. Большинство произведений цикла — это рассказы-миниатюры, сюжеты которых строятся на одном эпизоде, экспозиция достаточно короткая, повествование начинается прямо с основного действия, не имеет пространных описаний. Большое значение автор придавал концовке рассказа, стремясь сделать её содержательной и впечатляющей. Каждый рассказ предваряется заголовочным компонентом в виде пословицы, которая, как правило, повторяется в конце, образуя кольцевую композицию текста.

Обратим внимание на ключевую особенность рассказов — наличие педагогического концепта, например, «наставления»: *«О юноши! почтите сединою покрытую голову, приимите мой совет, оставьте ваше умствование и последуйте вашим предкам, кои говаривали: что замок для дурака, а печать для умного. Сия пословица заключает в себе таинственное нравоучение»* (рассказ «Замок для дурака, а печать для умного») [8, с. 231–234]. Концептуальный анализ данного текстового отрывка позволяет выделить семантическую группу со значением «мудрость»: *сединою покрытую голову (старец), совет, предкам, умного, нравоучение;* также педагогическую сентенцию*: почтите, приимите совет, последуйте предкам*. Все это определяем как концепт-фрейм «мудрость». Необходимо отметить, что понятийный аппарат когнитивной лингвистики включает такие основные понятия, как «концепт» и «фрейм», не имеющие однозначного толкования. Одни исследователи выделяют понятие «концепт», считая его родовым; другие — «фрейм». Мы совместно с исследователями третьей группы используем номинацию «концепт-фрейм», допуская синонимию данных понятий [1, 3, 7].

Педагогический концепт, реализуемый через призму художественного текста, предполагает прежде всего определенную целенаправленность текста. Базис художественного концепта выстроен у Н. И. Новикова в тематике педагогического дискурса, но с учётом специфических характеристик дискурса художественного: сюжетность, образная система, идейная направленность и др. Педагогический концепт в преломлении художественного дискурса в наследии Н. И. Новикова воплощает собой отражение факта педагогики, под которыми мы понимаем педагогическое явление / событие, элемент педагогики. Например, описывая взаимодействие между героями произведения, старца (учителя) и юноши (ученика), Н. И. Новиков «делает» их участниками педагогического процесса.

Обратимся к анализу рассказа «Близ царя, близ смерти» из цикла «Пословицы российские». Прежде всего в тексте отмечаются: 1) тональность сказания: *в древней Самаркандии воспитание молодых и знатных людей поверяемо было старцам единоплеменным, повелитель трех провинций восточных имел у себя единородного сына, расстался Салем наконец с отцом своим, при заходжении солнца отправился Салем в путь свой, др.*; 2) восточные экзотизмы: *Самаркандия, древние самаркандцы, Седух, Салем, провинций восточных.* 3) абстрактные номинации, отражающие социальную реальность: *добродетели нации, нравы, истинная польза, воспитание, дела государственные, науки, упражнения, учение, ученость, др.*; 4) лексемы с семантикой социального пространства, обозначающие статус человека: *государь, государыня, царедворцы, владетель, придворные, госпожи, девицы*; *учитель, ученик;* 5) лексемы, обозначающие качества человека: *природные склонности, слабости, целомудрие, непорочное (житие), остроумный, самолюбие, честолюбие, прилежание, научение, любочестив, любомудрие, др*. Использование ряда элементов свидетельствует о потенциальной художественности текста для русских читателей II половины XVIII века: органичное соединение элементов фольклора («восточной сказки») и литературы; образная система рассказа, имеющая восточные мотивы; жанровая сущность произведения, соответствующая ожиданиям читателя.

Текст «пословицы» (рассказа) как оригинального произведения, отличается доступностью и многомерностью художественного потенциала. Привычные для русского читателя слова (*добродетели, народ, ученость, воспитание, счастие*) являются концептами русской культуры, которые интерпретируются Н. И. Новиковым как универсальные. Однако восточные имена персонажей рассказа, Салем и Седух, вызывающие ассоциации с восточной сказкой, используются возможно, на наш взгляд, с целью «шифровки» определенной социальной проблемы русской нации.

Вполне оригинальное художественное произведение «Близ царя, близ смерти» имеет четкую смысловую аналогию с публицистикой журнала Н. И. Новикова «Кошелек» (1774 год). Например, автор описывает педагогически значимые явления, то есть факты педагогики, как в публицистических статьях указанного журнала, так и в рассказе «Близ царя, близ смерти» из цикла «Пословицы российские»:

— *древним великим добродетелям, украшавшим наших праотцов* («Вместо предисловия») [9, с. 158] / *старцам единоплеменным, … ибо был в Самаркандии род людей, творящих обет сохранять целомудрие до гроба* [8, с. 231–234];

— добродетели, россиянам природные [9, с. 158] / *добродетели нации воспитуемого* [8, с. 231–234];

— я никогда не следовал правилам тех людей, кои … гнушаются своими соотечественниками и думают, что россиянин должен заимствовать у иностранных все, даже и до характера [9, с. 158] / *гибкую молодость не надлежит вверять попечению иноплеменных* [8, с. 231–234].

Таким образом, идея воспитания молодого поколения россиян в публицистике Н. И. Новикова получила подтверждение в его художественном творчестве «*воспитание молодых и знатных поверяемо было старцам единоплеменным, упражнявшимся в какой-либо части учености и в отправлении дел государственных*» [8, с. 231–234], что позволяет говорить о корреляции дискурсов публицистического и художественного.

Текст рассказа помогает презентовать представления автора о воспитании соотечественников. В поверхностном слое рассказа речь идет о юноше, «*любочестивом*» и «*самолюбивом*», «*горящим желанием прославиться и хвалимым быти повсюду*», который отправился «*ко двору для снискания венцов*». Автор устремляется вместе с героем навстречу «счастью». Далее «*лишь только представился он государю и государыне, то получил знаки отменного их к себе благоволения и удостоился слышать приятные отзывы милости к отцу его и ласкательнейшие обнадеживания к самому себе. … В скором времени достигнул он особливой милости царской и восчувствовал на себе наиубедительнейшие знаки щедроты их. Сделался другом государю, любезным государыне и, повидимому, милым всему городу, не токмо что двору*» [8, с. 231–234]. Автор иронично называет данное положение героя «*счастьем человеческим*» и развенчивает его историю «злоключением»: «*Едва только приведен был юноша на место казни и узрел ужасные приготовления, содрогнулся; живо в памяти его изобразилось изречение Седухово. Возопил он: Теперь узнаю, но поздно, что близ царя, близ смерти*» [8, с. 231–234]. В критической ситуации, на грани жизни и смерти, юноша вспомнил наставления учителя (Седух): «*Вижу, что уже тебя ничто удержать не может в дому твоем. И так стремись к погибели твоей, спеши к твоей смерти и помни, что ты, а не я оной причиною будешь. Помни, что чем ближе к царю, тем ближе ты к смерти*» [8, с. 231–234]. Здесь речь героя, организующая рефлективный сюжет рассказа, выполняет функцию изображения — заявляется точка зрения, характеризующая жизненную позицию автора.

В художественном тексте Н. И. Новикова можно выделить воспитательное пространство, которое организуется посредством субстантиватов (*учитель, ученик, иноплеменных*), предикативных глагольных групп (*повел за собой*), модальных глаголов (*не надлежит*), тематической группы со значением нравственных качеств человека (*целомудрие, прилежание, добродетель, честолюбие*). Через «педагогическое» взаимодействие героев (*достопочтенный учитель — самолюбивый ученик*) раскрывается стереотип поведения молодого человека, поступающего своевольно и эгоистично, пренебрегающего предупреждениями учителя; таким образом автор фиксирует факт педагогики — неповиновение и «личностный произвол» воспитанника. Решение конкретной типичной ситуации представлено в тексте вставным эпизодом: «*мореплаватель, прежде нежели пустится в открытое море, должен осмотреть, удобно ли судно его противиться могущей восстати буре, запастись всем тем, что нужно к мореплаванию, и познать сложение свое, перенесет ли оно жизнь беспокойную. Твердил он ему неоднократно, что на море и самая тишина предзнаменует иногда непогоду и что опасно в молодых летах поверяться самому себе*» [8, с. 231–234].

Анализ жизни героя рассказа «Близ царя, близ смерти» выявил несомненную педагогическую доминанту «наставления» с постепенным расширением воспитательного пространства. Обязательные основы бытия автор видит в воспитании. Частое использование в рассказе семантической группы «качества человека» в концепте «Человек» (*природные склонности, слабости, целомудрие, непорочное (житие), остроумный, самолюбие, честолюбие, прилежание, научение, любочестив, любомудрие, др.*) доказывает наличие воспитательного компонента, хотя автор отказался от педагогической сентенции как жанра: «Новиков находил, что необходимо трудиться над моральным усовершенствованием каждого отдельного человека, помогать ему освободиться от пороков, а когда это будет сделано — исправится и общество в целом. Каждый должен был работать над своим нравственным перерождением, активно действовать на пользу другим людям» [4, с. 156]. Таким образом, Н. И. Новиков как педагог считал задачей воспитания формирование добродетельной личности; рассуждая о духовной составляющей человека, просветитель использовал не только педагогический и публицистический тексты (педагогический и публицистический дискурсы), но и художественный.

Педагогизация художественной литературы не является уникальным явлением; она характерна для жанров притчи, сказок и др. Педагогизация рассказа Н. И. Новикова не ограничивается только сюжетным уровнем, а закрепляется и в других пластах произведения. В частности, на вербальном уровне фиксируются мотивы наставления и постепенное усиление воспитательной

тематики. Семантическая база воспитательной сферы создает в первую очередь достоверную и многоплановую картину духовной жизни русского человека. Безусловно, речь в рассказе идет не о «самаркандийском воспитании», а о российском. Именно поэтому цикл рассказов озаглавлен «Пословицы российские».

Таким образом, Н. И. Новиков, используя факты педагогики, педагогические концепты-фреймы, формирует воспитательное пространство художественного текста; тем самым педагогический и художественный дискурсы в творчестве Н. И. Новикова тесно коррелируют друг с другом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика: дис. … д-ра филол. наук.— Воронеж, 1997.— 330 с.
2. Белинский В. Г. Полн. собр. соч., т. X.— СПб., 1914. 310 с.
3. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 17–19.
4. Западов А. В. Русская журналистика XVIII века.— М.: Изд-во «Наука», 1964. 225 с.
5. Корниенко Е. Р. Идея воспитания сына отечества в педагогическом наследии Н. И. Новикова: дис. … канд. педаг. наук.— Архангельск, 2009. 213 с.
6. Макогоненко Г. П. Николай Новиков и русское просвещение XVIII века.— М.-Л.: Изд-во худ. лит., 1951. 544 с.
7. Минский М. Фреймы для представления знаний.— М.: Энергия, 1979. 151 с.
8. Новиков Н. И. Пословицы российские // Н. И. Новиков. Избранные произведения.— М.; Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1951. С. 221–258.
9. Н. И. Новиков и его современники. Избранные сочинения.— М., 1961. 336 с.

© Корниенко Елена Ревовна (er-kor@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Северный государственный медицинский университет

ПОТЕНЦИАЛ ИДЕАЛИЗИРОВАННОГО ОБРАЗА ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лукинова Марина Юрьевна
Доцент, Крымский Федеральный Университет им. В. И. Вернадского
mlukinova@gmail.com
Мартынюк Елена Борисовна
Старший преподаватель, Крымский Федеральный Университет им. В. И. Вернадского

Аннотация. Авторы статьи предпринимают попытку рассмотреть потенциал идеализированного образа переводческой деятельности в решении актуальных проблем перевода в плане соотношения идеала — канонического текста оригинала и его максимально близкой идеализированной переводческой версией. Вопрос что делает художественный перевод хорошим художественным переводом, постулирует идеализированный образ переводческой деятельности в качестве предмета исследования. Методологическая база обеспечивается применением идеализации как одного из методов познания, позволяющего вычленить в переводческой деятельности понятия общего, единичного и особенного. Переводческая деятельность несет печать своего времени и ориентирована на множественный характер, а потому, не утрачивает своей актуальности и находится в состоянии поиска особенно в обществах переходного периода. Специфика художественного перевода определяется, с одной стороны, его местом среди других видов перевода, а с другой — его соотношением с оригинальным литературным творчеством. Между оригиналом и результатом переводческого процесса лежит сложный процесс «перевыражения» той жизни, которая закреплена в образах переводимого произведения. Эти процессы «перевыражения» представляют собой многочисленные проявления Идеи автора оригинального текста. Помимо составляющих компонентов идеализированного образа переводческой деятельности, сложившихся в результате эволюции принципов и стратегий переводческой деятельности от античности до современности с акцентом на эпохи переходного периода необходимо выяснить, каким образом и какой аудиторией будет оцениваться перевод. Заявленная тема актуальна ввиду определенных причин историко-литературного, эстетического, социо-культурного и методологического характера. Более подробное исследование представлено в коллективной монографии «Идеология: pro et contra» [8].

Ключевые слова: перевод, общество переходного периода, идеализация, норма перевода, рецептивная эстетика.

THE POTENTIAL OF THE IDEALIZED IMAGE OF TRANSLATION

M. Lukinova
E. Martynyuk

Summary. The authors of the article attempt to consider the potential of an idealized image of translation in solving actual translation problems in terms of the ratio of the ideal — the canonical text of the original and its closest idealized translation version. The question of what makes a good literary translation postulates an idealized image of translation activity as a subject of study. The methodological base is provided by the use of idealization as one of the methods of knowledge, which allows isolating the concept of the general, the individual and the particular in the translation activity. Translation activity is shaped by time and has multiple character therefore it is especially relevant in transition societies. The specificity of literary translation is determined, on the one hand, by its place among other types of translation, and on the other, by its relation to the original literary work. Between the original and the result of the translation process lies the "re-expression" of that life, which is enshrined in the images of the translated work. These processes of "re-expression" are the numerous manifestations of the Idea of the author of the original text. In addition to the components of the idealized image of translation that emerged as a result of the evolution of the principles and strategies of translation from antiquity to modernity, with an emphasis on transitional periods, it is necessary to find out how and what audience will evaluate the translation. Thus, the stated topic is of current importance due to certain historical, literary, aesthetic, socio-cultural and methodological reasons.

Keywords: translation, society in transition, the idealization, the rate of translation, receptive aesthetics.

По определению словацкого ученого Ф. Мико, на которого ссылается П. Топер, «перевод — это одна из форм существования литературного произведения», ибо переводы литературных произведений воспринимаются читателем как оригинальные произведения [6]. Мера понимания их как особого слоя литературы, находящегося на стыке «своего» и «чужого», каждый раз зависит от конкретного читателя. Е. А. Первушина в работе «Художественный перевод как проблема сравнительного литературоведения» отмечает, что переводная литература занимает особую наднациональную нишу в контексте мировой литературы [5]. Наряду с различиями в понимании переводного произведения и его функционировании в языке оригинала, всегда присутствуют два элемента: принадлежность к искусству слова, которая роднит произведение с отечественной литературой и «иноязычное» происхождение, которое связано с искусством перевода и, следовательно, отличает его от отечественной литературы. Фактически в конкретных переводах создается нечто среднее между

этими двумя крайностями. На восприятие перевода, как литературного произведения, в новой языковой среде влияют процессы его создания и личность переводчика, его воздействие на новую аудиторию. Работа переводчика по гармонизации языкового и культурного пространства художественного произведения — это поиск этического и эстетического компромисса между стратегиями, между культурами и эпохами, между автором и читателем, это ориентир на преемственность поколений.

В плане близости к оригиналу не бывает переводов плохих и хороших, равно как и переводов идеальных или канонических. При переводе каждый выбирает в подлиннике только то, что считает главным, подчиняя ему второстепенное и опуская третьестепенное [5]. При этом, переводчик полагается на оригинальную авторскую Идею (интенцию), свою переводческую установку, взгляды своей литературной школы и исторической эпохи в целом, и своего читателя, за которым стоят определенное мировоззрение и доминирующая идеология.

Методологическое решение задачи формирования идеализированного образа переводческой деятельности может опираться на философию Платона и его адептов, разделяющих мнение древнегреческого философа на то, что потенциал Идеи Бытия мира включает Благо и Красоту. На них следует ориентироваться при рассмотрении и освоении бытия в мире. Несомненно, представление о благе и красоте несет на себе печать исторического времени и выражает специфику бытия в мире.

Рецептивная эстетика в условиях идеологии либерализма предпочитает работать с категорией Красоты на контрасте прекрасного и безобразного. Этот дискурс получил форсированное развитие на рубеже 60-х и 70-х годов в Германии. В частности, существуют определенные подходы и направления в изучении читателя: рецептивная эстетика (Х. Гадамер, Х. Яусс, В. Изер и др.); рецептивная критика, или школа реакции читателя (Стэнли Фиш); школа критиков Буффало (Норман Холланд, Хайнц Лихтенстайн, Дэвид Блейх, Мюррей Шварц). В работах представителей этих школ сформировались ключевые термины для характеристики читателя: «горизонт ожидания», «идентификация», «имплицитный читатель», «коммуникативная определенность (и неопределенность)», «эксплицитный читатель», «интенциональность».

Рецептивная эстетика исходит из того, что произведение является не литературным памятником, а «партитурой», постоянно видоизменяющейся в результате «встречи» читателя и автора. При этом у этой «партитуры» не может быть идеального, единственно правильного прочтения — так же, как у музыкального произведения не может быть идеального исполнения. Впервые в истории филологии представители рецептивной эстетики в цепочке «писатель — читатель» поставили на первое место читателя.

В чтении литературного произведения представители рецептивной эстетики увидели не просто более или менее удачную интерпретацию замысла автора, а сложный многоуровневый процесс, изменяющийся от эпохи к эпохе, на протяжении жизни отдельного читателя и даже в течение нескольких часов, пока читается книга. Читатель, в известном смысле является «со-творцом» произведения, поскольку он укладывает его в доступную его пониманию форму. Для определения отношений автора и читателя основоположники рецептивной эстетики ввели упомянутый выше термин — «горизонт ожидания». В упрощенном виде, горизонт ожидания — это то, чего ждет от произведения читатель, принимаясь за книгу. Свой горизонт ожидания есть и у подлинного автора. Он тоже создает в своем сознании образ имплицитного читателя и старается вступить с ним во взаимодействие. Главное — это неравнодушие читателя и автора друг к другу, служащее предпосылкой постепенного сближения их горизонтов ожидания. «Понимание — это всегда таяние, медленная плавка этих существующих самих по себе горизонтов» — считает Х. Гадамер [цит. по 3].

Переводчик в интерактивной цепочке коммуникации автора с читателем занимает посредническое промежуточное звено, являясь читателем и отправителем информации. В контексте растущей роли важности межкультурной коммуникации, переводчик призван выполнять прагматическую адаптацию (в том числе культурную адаптацию) оригинального текста, поскольку переводное произведение востребовано другой адресной аудиторией. Прагматика неизбежно предполагает влияние человеческого фактора, переосмысливание авторской Идеи. Если обратиться к диалогам Платона, то в них мы находим способ познания идеи через себя. Платон использует метафору в своих диалогах, чтобы научить ученика идти дальше в познании уже известного, но на более высоком уровне Идеи. Ученик чтобы понять всю глубину сообщения должен осуществить акт рефлексии, т.е. самоуглубленного созерцания, доходящего до уровня со-знания (соотнесенного познания текста и себя через определение своей меры отношения к этому тексту).

Для описания эволюции функциональной установки наиболее подходят такие категории прагматики как коммуникативная установка переводчика, установка на получателя и коммуникативная интенция отправителя (автора).

Коммуникативная установка переводчика — это верность переводчика определенной культурной, и в частности литературной традиции, его собственное эстетическое кредо, его связь с собственной эпохой и, наконец,

та конкретная задача, которую он сознательно или неосознанно ставит перед собой. Установка на получателя предполагает учет расхождений в восприятии одного и того же текста со стороны носителей разных культур, участников различных коммуникативных ситуаций. Коммуникативная интенция отправителя — это учет функциональных параметров текста для обеспечения основного условия эквивалентности — соответствия между коммуникативной интенцией отправителя и коммуникативным эффектом конечного текста.

Все эти три аспекта неразрывно присутствуют при переводе. Однако если взглянуть с точки зрения доминанты той или иной установки на историю перевода, можно заметить, что на этапе классицизма и романтизма определяющей является коммуникативная установка переводчика. В дальнейшем она оттесняется на второй план установкой на получателя. И, наконец, более заметную роль начинает играть установка на коммуникативную интенцию отправителя. Переводчика-соавтора сменяет переводчик-просветитель, после чего наступает время переводчика-выразителя авторского намерения. Поэтому перевод — это произведение искусства слова особого рода, как и переводчик — художник особого рода, существующий со своим искусством на пограничной полосе соприкосновения двух культур, но обращающийся всегда и только к своему читателю. В идеале переводчик, выступающий в роли получателя исходного текста и отправителя текста перевода, должен полностью перевоплотиться в автора, войти в его образ. Подобно актеру переводчик перевоплощается в действующее лицо литературного произведения, не утрачивая своих личностных характеристик.

П. Топер в работе «Перевод и литература: творческая личность переводчика», отмечает, что начинать надо с указания на вторичность переводческого творчества. Понятие «вторичности» в данном случае не несет в себе непосредственно оценочного смысла, а указывает на специфику. Дар перевоплощения, отмечается как характерная черта переводческого таланта. Если этого дара нет (или нет желания подчиняться этой необходимости), то нет и перевода [6].

В переводоведческой литературе часто встречаются сравнения переводчика с актером или пианистом. Говоря словами В. Левика, в переводе есть сходство «со всяким исполнительским искусством, поскольку это также творчество на чужом материале», но «…этим сходство и ограничивается» [3]. Это очень важное уточнение, ибо, создавая свою «версию» литературного произведения, переводчик создает как бы новый, оригинал, который замещает подлинник, дает ему новую жизнь, а не просто интерпретирует его. В этом заключена определенная проблема философского характера, затрагивающая сущность переводческого ремесла и связанная с его «тайной». Описывая эту проблему в терминах герменевтики, Р. Р. Вутеноу говорит, что перевод, будучи результатом «понимания» и «толкования», сам становится художественным произведением и, в свою очередь, может быть объектом герменевтического действия подобно оригиналу [9, с. 10]. Судить о качестве перевода профессионально, в сопоставлении с подлинником могут не только те, кто в совершенстве владеет обоими языками. Это должен быть также суд с позиции тех, кто востребует переводческий продукт, ибо оценить качество перевода можно только на основе читательского восприятия на том языке, на котором он сделан. С этой точки зрения переводчик находится в той же позиции, что и писатель, и не отличается от него. «Вторичность» перевода отступает на второй план.

Конечно, каждый новый перевод служит накоплению опыта, создает традицию. Каждый последующий переводчик может опираться на нее. Обращение к предыдущему опыту перевода требует аксиологической интерпретации через призму общечеловеческих ценностей, которые помогают формировать современные для каждой эпохи читательские интересы. Так появляется много образов одного и того же творения, которые могут служить «идеями второго ряда», способствующими приближению к Идее оригинала.

Идеализированный образ переводческой деятельности — своеобразная линия горизонта, обеспечивающая конкретику исследовательской практики, которая обусловлена гносеологией вчерашнего и сегодняшнего дня: от идеала в поисках общего — к единичному, чтобы извлечь неповторимое, особенное. Такой алгоритм может быть использован для нахождения ответов на извечный вопрос о мере и критериях качества переводческой деятельности.

Перевод по своему предназначению изначально ориентирован на расшифровку, трансляцию, истолкование, интерпретацию (ср. interpres, hermeneuma, translatio) и поэтому имеет сложный, плюралистический характер. Одно и то же литературное произведение может быть переведено разными переводчиками и в результате переводы одного и того же произведения будут совершенно разные. В связи с этим, в различные эпохи закономерно вставал вопрос о переводческой норме, критериях качества перевода. Как и любая социальная норма, норма перевода является механизмом меры субъектно-объектного отношения, обеспечивая связь субъекта и объекта, оригинала и его перевода.

По определению А. Д. Швейцера «социальная норма перевода представляет собой совокупность наиболее общих правил, определяющих выбор стратегии перево-

да» [7]. Эти правила, в конечном счете, выражают те требования, которые общество предъявляет к переводчику. Не будучи чем-то раз и навсегда заданным, они варьируются от культуры к культуре, от эпохи к эпохе и от одного типа (жанра) текста к другому.

Ключевыми составляющими процесса перевода, которые представляются актуальными для данного исследования, являются его диалогичность (языковая, культурная, стилистическая, рецептивная), множественная интерпретация как следствие диалога и творческий характер.

Импульсом для возникновения диалога, толкования и творчества является Идея. Роль переводчика в критические, переломные периоды эпох — это особая роль медиума, обеспечивающего незримый процесс коммуникации, роль транслятора идей, который, однако, может уклоняться от их идеального курса в пользу объективных тенденций в обществе, обеспечивая актуальную бесконечность.

Ответ на вопрос, каким образом сохранить объективный идеализированный образ переводческой деятельности, дан в истории развития культур. Переводчик — обладатель, открыватель многих знаний, заложенных в языке как в душе культуры. Культуры сохранят свое объективное многообразие и национальные особенности, но через адаптирующий перевод станут субъективно ближе.

В качестве стратегии создания оптимального перевода представляется целесообразным обращаться на практике к так называемым тестам-донорам. Тексты — доноры — это уже существующие переводные тексты определенной тематики и жанровой принадлежности, которые могут служить творческим ресурсом для воссоздания оригинала.

Учитывая сказанное выше о роли переводчика как посредника в диалоге культур, интерпретатора, соавтора и творца, можно обратиться к выводу Нарбут Е. В. о взаимодействии разномасштабных и диалогичных по своей природе категорий в процессе работы над переводами: литература — литература; язык — язык; текст — текст; стиль — стиль; оригинал — перевод; автор — переводчик [4].

К этому списку можно добавить еще две категории: *автор-читатель*, где автор делится своей картиной мира на чувственном уровне и *переводчик-читатель*, где переводчик играет особую роль получателя авторской информации в качестве читателя и ретранслятора этой информации для читателей переводного текста с учетом их интересов, специфичных для каждой эпохи. В этих диалогах рождается первопричина бытия в мире, реальность в форме Идеи, постигаемой мыслью с помощью эвристической интуиции.

На уровне идеализированного образа переводческой деятельности Идея обусловливает появление мотива, который побуждает к действию и цели. Переводчик стремится достичь цели удовлетворения мотива с помощью речевого произведения. Эта первопричина лишена чувственного восприятия, но доступна на уровне умопостигания, который обеспечивается особым состоянием души. Далее создается особенная/частная внутренняя программа будущего высказывания и формируется высказывание во внутренней речи с учетом удовлетворения культурных, социальных, эстетических, ценностных потребностей эпохи. В результате осуществляется единичная вербализация высказывания в устной или письменной речи — «отблеск Идеи», которая может подвергаться дальнейшим интерпретациям. При этом Идея является абсолютной и неизменной, в то время как внешние ее проявления/интерпретации могут меняться.

В универсальных философских категориях Платона, выражающих устойчивые типы взаимосвязей бытия, духа и человеческой жизни схему образования новых образов переводного произведения можно представить как отношения общего — особенного/частного и единичного. Под категорией общего понимается канонический текст оригинала, универсальная Идея, под категорией единичного выступают множественные результаты процесса перевода, «отблески Идеи». Категория особенного/частного является той неповторимой, творческой и уникальной переводческой интерпретацией со своей установкой, коммуникативным эффектом и ориентацией на аудиторию. Эта интерпретация звучит по-новому для каждой новой эпохи, реализуя при этом духовный потенциал оригинала через призму гуманитарных ценностей и осуществляя диалог поколений.

Ресурсами для создания идеализированного образа переводческой деятельности в виде оптимальной интерпретационной модели могут служить:

- *корпус интертекстов* в художественных произведениях разных жанров (повторяющиеся, классические, ставшие идеальными сюжеты);
- *корпус донорских текстов* (лучшие переводческие достижения путем сравнения, обновления частного/особенного, призывающего к духовному развитию человека на разных этапах развития общества);
- *опыт рефлексии переводческой деятельности* — создание новых произведений на основе впечатления от прочитанного.

Они являются отражением влияния переводов на развитие человеческой мысли, обусловливают новые идеи «второго ряда»; переводческие дискурсы; автопереводы.

Сегодня уменьшается информационная функция художественного перевода и тем самым возрастает функция творческая. Переводить становится труднее и более ответственно, поскольку значительно увеличилось число тех, кто может самым непосредственным образом проверить переводчика. Оценка качества перевода не может быть ни непререкаемо точной или единственной, какие бы научно обоснованные подходы ни использовал критик. Она зависит от понимания творческой индивидуальности переводчика и его творческой установки (вещи близкие, но не всегда совпадающие). Она включает в себя понятие «удачи» и «неудачи», игры с минимальными потерями на максимальный результат. Она связана с литературными и переводческими традициями и отношением к ним, с литературно-общественной и политической обстановкой, этическими и эстетическими критериями и еще многими другими параметрами. Переводчик в процессе перевода влияет на текст перевода, и создает актуальный коммуникативный подтекст, который реализует ценностные, семантические и стилистические мотивы оригинала через призму определенной эпохи.

Интерес к критике переводческой деятельности, который отчетливо прослеживается за последнее время, свидетельствует о растущем значении перевода в современном мире, может быть, больше, чем увеличение объема переводческой практики. Особый интерес к сохранению национального своеобразия, к личности переводчика, общее возрастание этических и эстетических характеристик художественного перевода по сравнению с задачами его информативности говорят о формировании новых требований к искусству перевода, широко захвативших литературу на рубеже XXI века.

Проведенное исследование подтверждает актуальность заявленной темы. Переводческая деятельность должна рассматриваться в контексте влияния искусства слова на формирование интеллектуально-духовного потенциала общества, отталкиваясь от идеального авторского замысла и задавая ценностные ориентиры перевода как «высокого искусства слова».

Идеализированный образ переводческой деятельности складывается из трех составляющих: Идеи автора — демиурга, Идеи переводчика — доксографа и Идеи читателя — потребителя. Вступая в диалог, они обеспечивают новое качество решения актуальных проблем художественного перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаспаров М. Л. Брюсов и буквализм / М. Л. Гаспаров // Мастерство перевода.— Вып. 8.— М.: Советский писатель, 1971.— С. 29–62.
2. Горизонты ожидания или: чего хотят друг от друга читатель и автор [Электронный ресурс].— Режим доступа: www.artpragmatica.ru.
3. Левик В. В. О точности и верности [Электронный ресурс] / В. В. Левик.— В кн.: «Перевод — средство взаимного сближения народов».— М.: Изд-во Прогресс, 1987.— Режим доступа: http://magazines.russ.ru.
4. Нарбут Е. В. Оригинал, текст-донор, перевод: проблемы взаимодействия: на материале переводов романа Э. М. Ремарка «Искра жизни» на русский язык: автореф. дис. … канд. филол.наук.— М., 2008.— [Электронный ресурс].— Режим доступа: https://www.dissercat.com/content/original-tekst-donor-perevod-problemy-vzaimodeistviya-na-materiale-perevodov-romana-em-remar.
5. Первушина Е. А. Художественный перевод как проблема сравнительного литературоведения // Rosa Mundi. К 90-летию преподавания истории зарубежных литератур в ДВГУ — Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2007.— С. 174–181
6. Топер П. Перевод и литература: творческая личность переводчика [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://magazines.russ.ru/voplit/1998/6/toper.html.
7. Швейцер А. Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты). [Электронный ресурс].— Режим доступа: http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/shveiz-tr.shtml.
8. Эйдос переводческой деятельности//Идеология: pro et contra.— Симферополь: ИТ «Ариал», 2015.— С. 277–308.
9. Wuthenow R. R. Das fremde Kunstwerk / R. R. Wuthenow.— Göttingen, 1969.— P. 10.

© Лукинова Марина Юрьевна (mlukinova@gmail.com), Мартынюк Елена Борисовна.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О ПРОБЛЕМЕ ВЫДЕЛЕНИЯ ОПОРНЫХ СИГНАЛОВ ПРИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛЕМИЧЕСКИХ СТАТЕЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЫ)

ON IDENTIFYING REFERENCE SIGNALS WHILE INTERPRETING TEXTS (BASED ON POLEMICAL ARTICLES FROM THE FRENCH PRESS)

N. Makarenko
N. Naumenko

Summary. The article aims to find out how the selection of semantic reference signals contributes to perception of a foreign language text by students learning French as a second foreign language. There is an integrated system of assignments based on the material of polemical articles from the French press. It is explained how the text information is processes and a new semantic complex is formed with the help of speech code mechanisms. It is noted that understanding of the text unites different language structures, refracts the personal experience of the recipient and his/her system of values. It is suggested that the difficulties in the text perception are connected with intra- and extra-linguistic factors and can be overcome (to a greater or lesser extent) through developing sustainable cognitive skills.

Keywords: semantic reference point; universal subject code; cognitive system of thinking; discursive communication frame; personal meaning; epistemological response; polemical article; modality.

Макаренко Наталья Николаевна
К.филол.н., доцент, Московский государственный институт международных отношений (Университет); makarenko-etudes@mail.ru
Науменко Наталья Евгеньевна
Старший преподаватель, Московский государственный институт международных отношений (Университет); j19302@yandex.ru

Аннотация. В статье ставится задача выяснить, как выделение смысловых опорных сигналов способствует восприятию иноязычного текста студентами, изучающими французский как второй иностранный. Приводится комплексная система заданий на материале полемических статей из французской прессы. Объясняется, как с помощью кодовых механизмов речи происходит переработка информации текста и формируется новый смысловой комплекс. Отмечается, что понимание текста объединяет разные языковые структуры, преломляется через личный опыт реципиента и его систему ценностей. Высказывается мнение о том, что трудности при восприятии текста связаны с интра и экстралингвистическими факторами и могут быть преодолены (в большей или меньшей степени) при выработке устойчивых когнитивных навыков.

Ключевые слова: опорный смысловой пункт; универсальный предметный код; когнитивная система мышления; дискурсивно-коммуникативная рамка; личностный смысл; гносеологический отклик; полемическая статья; модальность.

Статья посвящена проблеме восприятия иноязычного текста студентами, изучающими французский язык как второй иностранный. Материалом исследования служат полемические статьи рубрик «Analyse», «Opinion», «Débat», «Tribune», «Editorial» газет «Figaro», «Libération», «Monde diplomatique», журналов «le Point», «l'Express», «le Nouvel Observateur», «Sciences humaines». Обращение к теме опорных сигналов при интерпретации текста следует из многолетней работы со студентами, изучающими французский как второй иностранный, и наблюдения устойчивых трудностей, с которыми они сталкиваются при анализе полемической статьи. Необходимостью разработки комплексного подхода для облегчения понимания текста студентами не франкофонами объясняется актуальность данной статьи.

При написании статьи использовались понятия универсального предметного кода, введенного Н. И. Жинкиным; понятие трех когнитивных систем мозга, задействованных при понимании; понятие смыслового опорного пункта [8, с. 175], а также понятие дискурсивно-коммуникативной рамки, введенное В. Г. Гаком.

Проблема понимания разрабатывалась на психолингвистическом и семантическом уровнях. В частности, А. А. Брудным, И. А. Зимней, А. А. Залевской, И. А. Рубакиным, А. Н. Соколовым, А. А. Смирновым, А. Н. Новиковым, Дж. Р. Серлем и др. Теория аргументации в ее имплицитном и эксплицитном аспектах разрабатывалась такими исследователями, как В. Г. Гак, А. Вежбицкая, А. Н. Алексеев, А. Н. Баранов, А. А. Ивин, Н. Д. Арутюнова, Н. И. Махновская, В. З. Демьянков, Х. Перельман и др. Проблеме логико-прагматического анализа языковых средств выражения аргументации посвящены научные исследования (диссертации) Селиванова В. И., Слесаренко И. В., Гончар Н. Н., Дашковой С. Ю. и др.

Понимание — это сложный многоуровневый процесс, который для обучающихся — не франкофонов — разворачивается на следующих уровнях: восприятие ин-

формации и ее перевод в универсальный предметный код. (Существует язык внутренней речи. Это предметно-схемный код, он непроизносимый, в нем отсутствуют признаки слов натурального языка. В нем нет последовательности знаков, а есть изображения, которые могут образовать цепь. Этот код отличается от всех других тем, что обозначаемое других языков в этом коде является вместе с тем и знаком. Поэтому такой код и может быть назван предметным [1, с. 35–38]);

преобразование поступающей информации в модель отрезка действительности и соотнесение ее с денотатом;

раскодирование полученной информации через имеющуюся в сознании реципиента модель образа мира.

При этом на первом и втором этапах у обучающегося неизменно возникают определенные преходящие трудности перекодировки иностранной речи, особенно если не закреплен принцип фонемо-графического соответствия. При интерпретации текста сначала автоматически активизируется первая когнитивная система, основанная на интуиции [9, с. 115]. Для того чтобы включилась вторая, основанная на логике (алгоритмическая), нужно участие третьей системы, сосредоточенной в префронтальной коре головного мозга, которая подавляет автоматизм мышления в тех случаях, когда необходимо многостороннее осмысление информации. Заключение, сделанное только на основе первой системы, эмоционально окрашено и может оказаться ложным. Система «подавления» формируется позже первой эвристической. Несовершенство ее механизмов и недостаточное развитие префронтальной коры у обучающихся приводит к неспособности правильно интерпретировать иноязычный текст, основываясь только на решениях, подсказанных эвристической когнитивной системой.

Необходимость глубокой интерпретации текста и извлечения из него имплицитной информации объясняется особенностями самих полемических статей. Газетно-публицистический стиль предполагает внутреннюю полемичность, связанную с представлением собственного мнения и аргументов автора статьи, а также с сопоставлением чужих точек зрения. Для правильной интерпретации полемичной статьи обучающийся должен обладать следующими умениями:

- умение воспринимать общий замысел автора и в связи с этим замыслом понимать и анализировать элементы структуры аргументации;
- с помощью критического мышления распознавать взаимоотношения между имплицитным и эксплицитным планами текста;
- выделять необходимую информацию для дальнейшего критического осмысления.

Одной из сложных задач, как выяснилось, является умение определять тему и тезис статьи, а также иерархизировать информацию.

Газетная полемическая статья является авторской. Это значит, что в ней отражается точка зрения автора на мир, система его личностных смыслов. Кроме того, статья содержит пласт страноведческих и лингвострановедческих знаний, прошедших через авторскую систему координат. При этом при восприятии обучающийся воспринимает больше смысловых элементов, нежели их содержится в тексте [5, с. 110]. Это связано с тем, что любой читатель воспринимает текст опосредованно [2, с. 14]. Текст, транслирующий не столько реальную действительность, сколько знание автора о ней, неизбежно вызывает у реципиента «гносеологически отклик» [7, с. 30]. Он соотносится с уже имеющейся у него в сознании информацией, порождает новые личностные смыслы. Так, реципиент предвосхищает новую информацию еще на этапе прочтения заголовка, и эта «актиципация» [7, с. 72; 3, с. 31–33] дополняет содержание текста новыми приращенными смыслами. Таким образом, сжатый в концепт текст восстанавливается (с помощью механизмов универсально-предметного кода) из семантической памяти с помощью второй и третьей когнитивных систем мышления в новый «языковой субстрат» [2, с. 45]. Очевидно при этом, что для того, чтобы исходный текст (полемическая статья) мог быть переработан реципиентом на перцептивном, логико-семантическом и прагматическом уровнях, нужно сформировать необходимые для этого умения, о которых речь шла выше.

Одним из важных умений является умение выделять смысловые опорные пункты [5; с. 109].

Смысловые опорные пункты, или смысловые вехи [5, с. 108],— это семантические комплексы, которые служат своего рода путеводителем для реципиента. Они позволяют осмысливать текст отдельными фрагментами, по мере поступления сигналов: от зрительного до семантического уровня обработки информации. Пусковыми механизмами для запуска сигналов обработки информации являются ключевые слова. С помощью ключевых слов, которые для реципиента окажутся наиболее значимыми, поток информации входит в контакт с индивидуальной системой знаний, перекодируется и образует новое знание, которое соответствует авторскому замыслу и вместе с тем отражает индивидуальный взгляд на проблемы, изложенные в тексте. Ключевые элементы позволяют корригировать проблему сочетаемости невербализованного смысла и его вербализованного эквивалента, совместить объемы фактической и энциклопедической информации. Фрагменты знаний о тексте затем соединяются в единое целое.

По словам Н. И. Жинкина, «любая модальность человека может выступать в качестве опорного элемента» [5, с. 109]. Поэтому в роли ключевых слов могут выступать не только отдельные части речи (существительные, глаголы), но и фрагменты предложения, а также знаки препинания и даже просодические средства (интонация) при слуховом восприятии текста. В зависимости от этапа обучения, реципиент способен выделять ключевые элементы разной степени сложности и семантической нагрузки.

Поиск смысловых опорных пунктов существенно облегчается при наличии в тексте четкой дискурсивно-коммуникативной рамки. Дискурсивно-коммуникативная рамка — «совокупность метатекстовых средств, способствующих структурной организации высказывания и его коммуникативной направленности» [6, с. 7]. Дискурсивно-коммуникативная рамка обеспечивает когезию полемической статьи. Она ориентирует читателя, связывает элементы в единое целое, сигнализирует о намерениях автора и, конечно, несет стилистическую функцию. Дискурсивно-коммуникативная рамка состоит из морфологических средств (союзы, наречия, числительные — все они обеспечивают коннективную функцию, т.е. являются коннекторами) и синтаксических средств (предикативные и непредикативные синтагмы, как, например, «à cela trois causes»). Благодаря коннекторам обучающийся проходит по логическому пути вслед за автором статьи и осуществляет те же самые «локальные ходы» [7, с. 64]: добавляет, уточняет, противопоставляет, предполагает, видит перспективу, причинно-следственную связь, проводит аналогию, делает ссылку, уступку и т.д.

Ярко выраженная дискурсивно-коммуникативная рамка текста является еще одним способом фокализации реципиента на основных смысловых элементах и способствует более глубокому пониманию интенций автора.

Таким образом, ключевыми опорными пунктами могут являться не только слова, обозначающие предметы и действия, качества, это могут быть целые синтагмы (включая риторический вопрос), знаки препинания. Все они обеспечивают накопление необходимой информации для того, чтобы найти те точки соприкосновения, которые соотносятся с субъективным знанием и обеспечивают понимание на всех уровнях.

Прежде чем мы перейдем к анализу результатов работы в экспериментальных группах, рассмотрим основные этапы анализа полемической статьи и выявления опорных пунктов на примере статьи « France — Allemagne: l'usure d'un vieux couple », написанной Anna Quéré и опубликованной в ежемесячном журнале Sciences humaines (https://www.scienceshumaines.com/france-allemagne-l-usure-d-un-vieux-couple_fr_ 39522.html).

На первом этапе знакомства с текстом предлагается сосредоточиться на заголовке статьи. В полемической статье заголовок несет в себе ключевую информацию о ее содержании. Часто он содержит скрытый образ и апеллирует к индивидуальной системе образов обучающегося. В статье «France — Allemagne: l'usure d'un vieux couple» автор сравнивает взаимоотношения двух европейских держав в диахронии и синхронии. Для лучшего отображения взаимоотношений журналистка сравнивает их с отношениями внутри семейной пары, которая после долгих лет совместной жизни, взлетов и падений, переживает кризис в отношениях. Образ очень характерный.

На первом этапе предварительных упражнений следует направить обучающегося на поиск в заголовке имплицитной информации — образ, созданный метафорическим переносом. Затем следует спрогнозировать содержание статьи.

- Lisez le titre de l'article.
- Comment comprenez-vous l'expression « l'usure d'un vieux couple »? A quoi fait-on allusion?
- Pourquoi, à votre avis, on fait cette comparaison?
- A en juger par le titre, quel(s) sujet(s) aborde-t-on dans l'article?
- Lisez le « chapeau ». Confirme-t-il votre supposition?

Во многих полемических статьях авторы формулируют проблематику в виде «шапки». Это существенно облегчает понимание реципиентом, т.к. «шапка» являет собой особый информационный «сгусток», которые развертывается по мере прочтения текста.

«Шапка» рассматриваемой нами статьи продолжает образ, а также формулирует проблему, содержащуюся в словах « il y des raisons de s'inquiéter ».

Ознакомившись с заголовком, который вызвал «гносеологический отклик», следует, в продолжение темы, выяснить, что обучающимся известно о взаимоотношениях двух стран в историческом и политическом плане.

Следующий этап — это знакомство с текстом. Перед прочтением следует обратить внимание обучающихся на имена собственные, даты (и относящееся к ним события), которые могут содержать ключевую информацию. Другим важным пунктом является наличие подзаголовков (intertitres). Читая статью, обучающийся выделяет наличие смысловых частей, разграниченных с помощью подзаголовков.

- Lisez l'article dans son intégralité en mettant en relief les faits datés.

- Relevez la mise en paragraphe.
- En combien de parties peut-on diviser le texte? Quel est le rôle de l'intertitre?

После первого прочтения необходимо прояснить следующие важные моменты: каков исторический и политический контекст, сопровождающий события, описанные в статье; почему автор обращается к событиям, произошедшим после Второй Мировой войны; с какой целью приводятся статистические данные.

- Quel est le contexte de l'article?
- Pourquoi la journaliste fait-elle référence aux événements de l'après-guerre?
- A quelle fin fournit-elle des données statistiques?

После ответов на эти вопросы, становятся ясны следующие ключевые моменты: отношения двух стран по-разному воспринимаются внутри самих государств. В статье два ключевых слова: couple (пара) и tandem (тандем), которые представляют разные векторы взаимоотношений и степень их общности.

- Quels sont les mots clés qui reflètent les rapports entre les deux pays?
- Quels types de relations traduisent-ils?

Подзаголовок в виде вопроса (Quel pilote?) важен тем, что предлагает вместе задуматься над характером этих отношений в ближайшем будущем. Примечательно, что автор не дает ответа на этот вопрос, тем самым подчеркивая, что конкретная фигура не столь важна, как важен вектор взаимоотношений. Риторический вопрос в статье — это способ доказательства, с одной стороны, с другой — установление обратной связи с читателем, который обязательно для себя попробует сформулировать ответ, получив стимул в виде вопроса.

Другим ключевым компонентом полемической статьи является модальность. Рассматриваемая нами статья содержит множественные компоненты модальности. Помимо уже изученных нами лексико-семантических и синтаксических средств, это включение в текст статьи цитат другого автора, апелляция к авторитетному мнению эксперта. Вводящие прямую речь глаголы содержат имплицитную сему убеждения: expliquer, rappeler, souligner — эти глаголы свои значением подводят читателя к необходимости войти в смысловое поле автора.

Условное наклонение (Conditionnel) также указывает на модальность. Оно смягчает категоричность вопроса и в то же время подчеркивает невозможность дать однозначный ответ.

Выявление компонентов модальности может осуществляться при повторном и последующих прочтениях статьи.

- Quel est le rôle des interrogations dans l'article?
- L'auteur donne-t-il sa réponse?
- Pourquoi emploie-t-il le mot « pilote »?
- Le rôle de pilote est-il pertinent pour un tandem ou pour un couple?

Нужно отметить, что возможно привести варианты ответа на первый вопрос, в случае если уровень обучающихся не позволяет самостоятельно выявить все компоненты модальности. Например:

- attirer l'attention à un terme particulier;
- obtenir la réponse;
- souligner une thèse, un argument;
- diriger l'attention du lecteur;
- faire réfléchir au problème soulevé.

При анализе статьи следует дать обучающимся возможность самим определить, все ли прецизиозные (имена собственные, дни недели, даты, числительные и т.д.) слова имеют дополнительную семантическую нагрузку. Для этого выполняется следующее задание:

ШПосле прохождения всех этапов дается задание выделить все опорные смысловые пункты (ключевые слова и синтагмы) и сформулировать основные идеи (тезис(ы) и аргументы, подтверждающие тезис).

Сообразно с поставленной задачей — выяснить, как смысловые опорные пункты способствуют развитию навыков аналитического чтения,— в двух группах 4 курса, изучающих французский язык как второй иностранный в течение учебного года проводилась работа по формированию, тренировке и закреплению навыков «изучающего поискового чтения» [4, 177]. При этом особое внимание уделялось работе по выявлению смысловых опорных пунктов. Мы предположили, что ориентирование по ключевым «точкам» способствует правильной интерпретации текста.

В самом начале учебного года после первого контрольного чтения выявились следующие трудности: несформированность рецептивных лексико-грамматических навыков у некоторых обучающихся; сильное влияние первого иностранного языка (английского) на построение синтаксических структур французского языка. С большой долей вероятности можно было предположить, что при перекодировании информации через универсальный предметный код возникающие образы совмещаются с уже закрепленным знанием об образах первого иностранного языка, происходит смещение денотатов. Отсюда следовало значительное количество понятийных ошибок и смысловых неточностей. Первое просмотровое чтение дало низкий результат.

Количество обучающихся: 17

Степень понимания текста:
Высокая: 3 человека
Средняя: 8 человек
Низкая: 6 человек

Сильная языковая интерференция привела к необходимости применения комплексного подхода к анализу полемического текста. Сначала обучаемые знакомились с текстом (кратким, не более 1500–2000 знаков). Затем отвечали на блок вопросов, имеющих целью определить степень его понимания. Вопросы сводятся к следующему: Кто? Что? Где? Когда? Почему? / Зачем? При этом не исключался частичный перевод сложных параграфов на русский язык. Некоторые фрагменты требовали дополнительного комментирования или объяснения со стороны преподавателя. Только после такой предварительной работы становилось возможным осуществлять поиск ключевых элементов, ориентируясь на дискурсивно-коммуникативную рамку. Следует заметить, что и элементы дискурсивно-коммуникативной рамки требовали особого подхода. Логико-понятийный аппарат носителей синтетических языков (русский, немецкий) должен адаптироваться к структуре языков аналитического типа (английский, французский). Тем не менее, владея английским языком, при изучении второго французского, студенты испытывали трудности при нахождении «локальных ходов». Поэтому, наряду с работой над текстом, проводилось закрепление навыков логического анализа языка: с помощью преподавателя выполнялись задания на поиск и употребление разного рода коннективов.

К концу первого семестра комплексной работы с текстом выявились следующие результаты:

Количество обучающихся: 17
Степень понимания текста:
Высокая: 5 человек
Средняя: 8 человек
Низкая: 4 человека

Во втором семестре предварительная работа с текстом стала сокращаться. Объем статьи вырос до 3000–3500 знаков. На ознакомление со статьей требовалось одно прочтение (ранее речь шла о нескольких прочтениях со словарем). При этом применялся принцип работы, рассмотренный выше (статья «France — Allemagne»). Обучающиеся научились извлекать информацию, в первую очередь, из заголовка и «шапки» статьи и прогнозировать ее содержание. При правильной интерпретации контекста статьи (событий, побудивших ее написание) ускоряется процесс глобального понимания текста и интенции автора. Сообразуясь с элементами дискурсивно-коммуникативной рамки, обучающиеся могли с уже меньшими трудностями выделять смысловые опорные пункты. Это могли быть не только самостоятельные части речи, но и синтагмы. Более осознанно происходило и выделение компонентов модальности. Выделение смысловых опорных пунктов в начале работы над полемической статьей способствовало постепенному наращиванию смысла и созданию целостного образа, который перекликался с картиной действительности, отображенной автором.

На основе выделения смысловых опорных пунктов обучающиеся формулировали тезис и подбирали аргументы. При этом внимание уделялось тому, чтобы они проговаривали и переформулировали основные идеи и аргументы для создания и закрепления в сознании ясного образа действительности. Важным этапом работы над уже проанализированным текстом был этап его критического осмысления, на котором учащиеся формулировали свое мнение по проблемам, поднятым в статье, высказывали предположения о дальнейшем развитии событий.

К концу второго семестра уровень глубокого восприятия текста повысился.

Количество обучающихся: 17
Степень понимания текста:
Высокая: 7 человек
Средняя: 7 человек
Низкая: 3 человека

При анализе результатов необходимо отметить следующее: наличие обучающихся, у которых не происходило повышения динамики, объясняется их низким базовым уровнем, нерегулярной работой и низкой мотивацией при изучении второго иностранного языка. Показатели среднего уровня связаны с неполным преодолением языковой интерференции, лексико-семантическими лакунами и экстралигвистическими факторами, одним из которых является регулярное выполнение заданий и самостоятельная работа. Нельзя также не учитывать когнитивные особенности, о которых говорилось выше: взаимодействие трех когнитивных систем мозга и преобладание одной из них.

Итак, в начале работы нами ставилась следующая задача: выяснить, как выделение смысловых опорных сигналов способствует восприятию иноязычного текста студентами, изучающими французский как второй иностранный. Для этого была разработана система заданий и в качестве материала использовались полемические статьи из французской прессы. В процессе работы мы наблюдали за тем, как с помощью кодовых механизмов речи происходит переработка информации текста и формируется новый смысловой комплекс, не идентичный воспринятому, но семантически совпадающий

с ним. Понимание текста объединяет разные языковые структуры, преломляется через личный опыт реципиента и его систему ценностей. Трудности при восприятии текста, как мы выяснили, связаны с интра- и экстралингвистическими факторами и могли быть преодолены (в большей или меньшей степени) при выработке устойчивых когнитивных навыков. Работа над выделением опорных пунктов актуальна также при реферировании текстов и продуцировании монологических высказываний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи //Вопросы языкознания. М., 1964. № 6. с. 26–38.
2. Залевская А. А. Понимание текста: психолингвистический подход. Учебное пособие. Калинин, 1988. 95 с.
3. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения как сложная перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность // Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976. с. 5–33.
4. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. М., 1990. 224 с.
5. Роднянский В. Л. О роли ключевого слова в понимании текста // Психолингвистические проблемы семантики и понимания текста: сб. научных трудов Калининского государственного университета. Калинин, 1986. 167 с.
6. Селиванов В. И. Дискурсивно-коммуникативная рамка во французской публицистической статье: Дис. . . . канд. филол. наук: 10.02.05. М., 1994. 181 с.
7. Слесаренко И. В. Обучение устному аргументативному общению на основе текста газетно-публицистического стиля: Дис. . . . канд. пед. наук: 13.00.02. Томск, 2003. 298 с.
8. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966. 423 с.
9. Houdé Olivier. Le cerveau et les apprentissages / Olivier Houdé, Grégoire Borst.— Nathan, 2018. 335 p.

© Макаренко Наталья Николаевна (makarenko-etudes@mail.ru), Науменко Наталья Евгеньевна (j19302@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Московский государственный институт международных отношений

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК ОБЩЕНАУЧНОЙ И ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В АНГЛИЙСКОМ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Масютина Наталья Михайловна
Старший преподаватель, ФИЯ МАИ (НИУ)
masyutina-nataly@mail.ru
Рогожина Лада Александровна
Доцент, ФИЯ МАИ (НИУ)
ladouchka1967@gmail.com
Яновская Галина Самойловна
Старший преподаватель, ФИЯ МАИ (НИУ)
yanovskaya-galya@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы перевода научно-технических текстов. В целях оптимизации процесса перевода изучаются лингвистические особенности терминологической лексики, а также место терминов в лексической системе языка и соотношение термина и общеупотребительного слова.

Ключевые слова: технический перевод, многокомпонентные терминологические сочетания, научно-технический текст, анализ терминосистем, научный стиль.

SOME ASPECTS OF INTERACTION AND TRANSLATION INTO RUSSIAN OF GENERAL SCIENTIFIC AND TERMINOLOGICAL VOCABULARY IN THE ENGLISH SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXT

N. Masyutina
L. Rogozhina
G. Yanovskaya

Summary. In the article the problems of translating terms in scientific and technical texts are considered. In order to optimize the translation process linguistic features of terminological lexicon as well as a place of terms in a lexical system of language and correlation of a term and a word in general use are studied.

Keywords: technical translation, multicomponent terminological combinations, scientific and technical text, analysis of term systems, scientific style.

Общенаучная лексика составляет основу научного текста, будучи средством обозначения междисциплинарных понятий, а также связи и организации лексического состава научно-технических текстов. Терминологическая лексика, в свою очередь, в значительной мере формировалась путём переосмысления общеупотребительных слов. Но и обратный процесс перехода терминов другие функциональные стили и литературный язык также имел место. При этом переходе их семантическое содержание терминов может оставаться прежним или претерпевать те или иные изменения, особенно в различных контекстах.

Однозначность, которая многими исследователями на протяжении длительного времени считалась одним из основных критериев термина, уступает место расширению их семантического объёма. В каждой терминологической системе существует целый ряд терминов, имеющих в своей семантической структуре целый набор отдельных значений, выраженных как эксплицитно, так и имплицитно.

Семантические и стилистические изменения общенаучных лексических единиц, которые с ними происходят в научно-технических текстах, оказывают влияние на их перевод. Особое внимание необходимо обратить на роль контекста в реализации значений общетехнической лексики и семантических изменений при переходе из общетехнической в разряд терминологической лексики.

Когнитивное исследование лексики научных текстов позволило выделить в ней предметную и методологическую лексику. Предметная лексика объединяет абстрактные существительные (*accuracy, advantage, impact),* прилагательные (*different, elementary* и т.д.), числительные (*six, first, second),* представляющие предметное содержание знаний об объектах, их свойствах и связях, качествах, состояниях, признаках, а также глаголы со значением состояния, в ролевой структуре которых отсутствует действующий субъект (*involve, belong, occur)*. [2, 79]

К методологической лексике можно причислить лексические единицы, обозначающие действия (*us, add, compare*), деятельность (*application, composition, reduction* и т.д.), правила оперирования знаниями

(*algorithm, rule, equation,* и т.д.), методы и процедуры их получения (*heuristics, method, procedure*), а также относящиеся к ним понятия (*concept, hierarchy, structure*) и признаки процесса (*consequently, precisely, partially*). [2, 80]

Одной из особенностей общенаучной лексики является наличие конверсивных пар, реализующих свои значения в зависимости от контекста *average (n, a); complex (n, a); cost (n, v); complete (a, v)*. Так, например, лексические единицы *approach, class, code* и т.д. в глагольной реализации выражают действие, а в качестве существительного обозначают метод, результат или средство деятельности. В качестве определяющего фактора реализации значений в данном случае выступает контекст. Существительные, образованные от глаголов с помощью суффикса *-tion*, в одних контекстах могут иметь значение действия, в других — предметное значение, например, production:

1. производство, получение; изготовление; добыча; выработка;
2. продукция; изделия;
3. производительность, продуктивность, объём выработки;

Актуализация терминологического значения у целого ряда существительных сопровождается их переходом в разряд абстрактных, тогда как в общеупотребительном значении они относятся к разряду конкретных. Например, *tool* (инструмент — программа, программное средство: software tools; reference and search tools).

Процесс переноса значения является весьма продуктивным в английском языке. Об этом свидетельствует группа существительных, образованных от глаголов с помощью суффикса *-er*, которые в общеупотребительном значении обозначают конкретные средства деятельности или самих деятелей, в то время как в терминологическом значении — механизмы, приборы или программы и программные средства. Например, существительное *driver* в зависимости от типа технического контекста приобретает значения:

1. драйвер (программа, управляющая работой компьютерных устройств);
2. привод; приводное устройство; приводной механизм;
3. ведущий элемент (передачи);

Имеют место и такие явления, как расширение значения. Так, в следующем контексте существительное *driver* приобретает более широкое значение — «движущая сила, нечто, оказывающее значительное влияние на другие объекты)»: Servicing signal acquisition subsystems may not be as onerous, but it is still an undesirable cost and unavailability *driver*. [4, 2]

Слово *successor,* которое имеет общеупотребительное значение «преемник», в научно-техническом контексте приобретает значение «последующий элемент, этап»: … this method of aircraft control has become … a wide-ranging *successor* to this traditional method that can significantly improve upon this baseline method…[3, 1]

При взаимодействии производящих основ с суффиксом –er (–or) реализуется потенциальная сема «механизм, инструмент, программа», а не «действующее лицо». Это объясняется экстралингвистическими причинами, то есть появлением механизмов, выполняющих те или иные действия вместо человека. Суффикс -er (–or) с орудийным значением может употребляться для образования существительных, обозначающих приспособления, приборы, инструменты и т.п., с помощью которых выполняется действие. Очевидно, что слова этой категории обладают способностью обобщения и в зависимости от позиции производного имени деятеля в тексте и его взаимодействия с окружающим контекстом может происходить актуализация любого из его семантических значений.

Отличительной особенностью имен деятеля с суффиксами -er (–or) является их способность одновременно принадлежать как к литературной норме, так и к разряду терминологической лексики. Например: fighter: 1) воин, воитель; 2) солдат, рядовой, боец. В авиационном контексте это слово приобретает значение «истребитель» long-range fighter — истребитель дальнего действия; medium-range fighter — истребитель среднего действия.

Очевидно, что в авиационной лексике, как и в целом в терминологии, процесс образования терминов часто связан с переходом конкретного значения в абстрактное по принципу функционального сходства, т.е. с процессом метафоризации. Путём метафорического переосмысления образовано сочетание *snow fighter*, имеющее значение «снегоуборочная машина». Метафоризация является одним из способов терминообразования, при котором наблюдается отход значения термина от общеупотребительного слова, послужившего источником для его образования. Подобные термины входят в терминологическую систему и становятся омонимами по отношению к общеупотребительным словам. По мнению В. Г. Кузнецова, «в ходе дальнейшего развития науки, техники и новых видов деятельности человека распространённость метафорического обозначения новых областей и процессов будет возрастать за счёт всё более широкого проведения аналогии между объектами и системами разных семантических общностей». [1, с. 179]

Процесс перевода научно-технического текста требует знания соответствия термина и выражаемого им понятия, а также максимально точного определения границ семантического объема термина. Значения од-

ноименных терминов могут иметь существенные расхождения в разных областях знания, что позволяет считать их многозначными единицами или же омонимами, в зависимости от степени близости связей и отношений в понятийном содержании.

Как при омонимии, так и при полисемии одна лексическая форма используется для названия нескольких разных понятий. Это явление происходит как в связи с появлением нового понятия, имеющего сходные черты с исходным понятием, называемым данным термином, так и с развитием и видоизменением понятия, что требует расщепления семантики называющего его термина. Процесс расхождения значения термина и появления новых значений происходит значительно быстрее, если понятия, имеющие одну лексическую форму, принадлежат к разным сферам употребления.

Перенос значения при переходе слова из разряда общеупотребительной или общетехнической в терминологическую лексику можно наблюдать и на примере заимствованной лексики, в частности из древних языков. При этом имеет место процесс изменения синтаксической функции и значения. Заимствованное из латинского языка слово candidate в научном контексте имеет значение «(возможный) вариант (например, решения): disorder candidates предполагаемые нарушения работы, неисправности (например, при анализе в экспертной системе).

Однако в функции определения перед существительным слово candidate означает «возможные действия» — candidate actions, candidate roots — «возможные корни». Существительное actuator, также латинского происхождения переводится как «привод», однако, в роли определения оно приобретает другие значения, например, actuator component — исполнительный элемент; actuator drive signal — сигнал на приводной двигатель; actuation technology = actuator technology — технические средства приводов. Слово sacrifice в общеупотребительном контексте имеет значение «жертва», в то время как терминологическое сочетание sacrifice of accuracy означает «потеря в точности», а sacrifice in resolution — «ухудшение разрешающей способности».

Таким образом, как общенаучной, так и терминологической лексике свойственна многозначность. Учитывая, что механизмы терминообразования сложны и многообразны, вполне надёжным критерием разграничения омонимичных терминов и разных значений полисемантичных терминов, могут служить различия в контекстуальном окружении. При переводе следует также учитывать, что научный текст представляет собой сложное лингвистическое явление, в формировании которого участвуют как полнозначные лексические единицы, так и морфологические и синтаксические, а также текстовые средства (межфразовые связи, макроструктуры).

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецов В. Г. Функциональные стили современного французского языка: Публицистический и научный. Изд. 2-е, перераб. и доп.— М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011.— С. 232.
2. Хомутова, Т. Н. Научный текст: интегральный анализ лексики / Т. Н. Хомутова // Язык и культура.— Томск: ТГУ, 2010.— № 4 (12).— С. 77–98.
3. Gatto A., Bourdin P., Friswell M. I. Experimental Investigation into the Control and Load Alleviation Capabilities of Articulated Winglets. August 2012.— Hindawi Publishing Corporation International Journal of Aerospace Engineering Volume 2012, Article ID789501, P. 15. doi:10.1155/2012/789501
4. Millar R. C. (Department of Systems Engineering, Naval Postgraduate School, 47323 Tate Road (Bldg. 2071), Patuxent River NAS, MD20670, USA). Integrated Instrumentation and Sensor Systems Enabling Condition-Based Maintenance of Aerospace Equipment. August 2012.— Hindawi Publishing Corporation International Journal of Aerospace Engineering Volume 2012, Article ID804747, P. 6. doi:10.1155/2012/804747

© Масютина Наталья Михайловна (masyutina-nataly@mail.ru),
Рогожина Лада Александровна (ladouchka1967@gmail.com), Яновская Галина Самойловна (yanovskaya-galya@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНТРОПОМОРФНЫЕ И АРТЕФАКТНЫЕ МЕТАФОРЫ ПРИ СОЗДАНИИ ОБРАЗА КРЫМА В СМИ

ANTHROPOMORPHIC AND ARTIFICT METAPHORS IN CREATING THE CRIMEA'S IMAGE IN THE MEDIA

V. Ponomareva
I. Kurbanov

Summary. The article explores the theoretical basis of the media discourse notion and features of its functioning, as well as provides the analysis of the metaphorical image of the Crimea created by the mass media in Russian and English. Special attention is paid to anthropomorphic and artifact metaphors, which create a fundamentally opposite image of the considered sphere. The article explains the motives for using these or those models.

Keywords: media discourse, metaphoric image, metaphorical model, cognitive linguistics, source (vehicle) sphere, anthropomorphic metaphors, artifact metaphors.

Пономарева Виктория Сергеевна
Сургутский государственный университет
vika.viktoria.ponomareva@mail.ru
Курбанов Ибрагим Алиевич
К.филол.н., профессор, Сургутский государственный университет
ibragimkurbanov@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается понятие медиадискурса и особенности его функционирования, а также анализируются особенности употребления метафорических моделей при создании образа Крыма в текстах средств массовой информации на русском и английском языках. Особое внимание уделяется антропоморфной и артефактной метафорам, создающим кардинально противоположное изображение сферы-магнита, объясняются мотивы использования тех или иных моделей.

Ключевые слова: медиадискурс, метафорический образ, метафорическая модель, когнитивная лингвистика, сфера-источник, антропоморфная метафора, артефактная метафора.

Метафора активно входит в жизнь современного человека и встречается практически во всех видах коммуникации. Метафора как средство выразительности речи всегда была предметом интереса у специалистов, однако она является не только средством «украшения» речи человека, но и его способом мышления. Когнитивная лингвистика исследует метафору как основной способ выражения мыслей. Человек мыслит метафорами и с помощью них создает свой мир. Кроме того, она является наиболее действенным способом воздействия на человека и на ход его мыслей. Изучение концептуальной метафоры совместно с описательным анализом метафорических моделей, представленных в рамках различных дискурсов (экономического, политического, рекламного, бытового и др.), на данный момент является одним из самых перспективных направлений когнитивной лингвистики (Дж. Лакофф, М. Джонсон, А. П. Чудинов, Ю. Н. Караулов, А. Н. Баранов и др.) [15, с. 5].

На сегодняшний день проблеме метафорического моделирования посвящено множество научных публикаций. Чаще всего ученые ссылаются на труд «Метафоры, которыми мы живем» авторов Джорджа Лакоффа и Марка Джонсона [13]. Термин метафора в данной работе определяется как способ познания мира. Многие ученые, опиравшиеся на данные исследования, также приходят к выводу, что сами процессы мышления являются метафоричными по своей сути [13, с. 25]. В соответствии с работами А. П. Чудинова, который также ссылается на вышеупомянутую монографию, целесообразно понимание метафор как метафорических понятий или «концептов» [15, с. 54]. Одним из важнейших положений теории современной когнитивной лингвистики считается изучение материала с применением дискурсивного подхода (Н. Д. Арутюнова, А. Н. Баранов, Е. С. Кубрякова, Ю. Н. Караулов и др.) [15, с. 69]. Это значит, что метафорические модели необходимо рассматривать в дискурсе, в тесной взаимосвязи с условиями их возникновения и функционирования, с учетом намерений автора и прагматических характеристик, на фоне социально-политической ситуации и событий. Система метафорических моделей — это важная часть национальной языковой картины мира, национальной ментальности, она тесно связана с историей соответствующего народа и современной социально-политической ситуацией [15, с. 12, 69]. А. П. Чудинов считает, что «метафорическая модель — это существующая и/или складывающаяся в сознании носителей языка схема связи между понятийными сферами, которую можно представить определенной формулой: «X — это Y» [15; с. 70]. При этом компоненты формулы понимаются не как тождественные, а как подобные друг другу: «X подобен Y». Это процесс сближения двух понятийных сфер, который происходит в сознании человека. Основными компонентами метафорической модели являются «сфера — источник» и «сфера — магнит», которые и составляют данную схему в сознании человека [15; с. 70]. В соответствии с ука-

занной формулой система фреймов (слотов, концептов) одной ментальной сферы (сферы-источника) служит основой для моделирования ментальной системы другой сферы (сферы-магнита). При таком моделировании к сфере-магниту применяется кроме структуры исходной области еще и эмотивный потенциал, характерный для концептов сферы-источника. Таким образом создаются широкие возможности для воздействия на эмоционально-волевую сферу адресата в процессе коммуникативной деятельности [15, с. 70]. Данная методика описания метафорических моделей также представлена в некоторых исследованиях И. А. Курбанова [4–12].

Уже в ближайшее время встанет задача последовательной классификации и детального описания метафорических моделей с учетом особенностей их функционирования в рамках различных дискурсов.

Дискурс — это сложное единство языковой практики и экстралингвистических факторов, необходимых для понимания текста, то есть дающих представление об участниках коммуникации, их установках и целях, условиях производства и восприятия сообщения [1; 136]. В настоящей работе мы исследуем метафорические модели в рамках медиадискурса. Существует несколько подходов к определению данного понятия. Согласно одному из них, «медиадискурс — это специфичный тип речемыслительной деятельности, характерный исключительно для информационного поля средств массовой информации» [3, с. 13]. Согласно другому подходу, медиадискурс мыслится как «любой вид дискурса, реализуемый в поле массовой коммуникации, продуцируемый СМИ» [3, с. 14]. В соответствии с третьим подходом, «медиадискурс — это текст, представленный в медиапространстве, в совокупности со всеми жанрово-стилистическими, прагматическими и экстралингвистическими особенностями» [14; 231]. В современной политике медиадискурс играет огромную роль, так как медийные тексты, являющиеся его составными элементами, способны оказывать влияние на конечного потребителя информации (реципиента). Для того чтобы достичь своей цели, а именно, оказать влияние на общественное мнение, в медиадискурсе используются различные стилистические средства. Одним из таких средств является метафора. Она удачно вписывается в медиатексты, так как не только украшает их, но и помогает реципиенту концептуализировать и категоризировать действительность путем переноса знаний из одной, известной, конкретной области в другую, абстрактную, незнакомую. Такая характерная черта метафоры удачно используется СМИ для создания у потребителя информации нужного образа действительности. В настоящей статье для рассмотрения метафорического образа Крыма в СМИ, мы рассмотрим метафорические модели, которые согласно классификации А. П. Чудинова можно скорее отнести к антропоморфной и артефактной моделям [15, с. 77–78]. Метафорические модели данных разделов лидируют по частоте встречаемости. Нами рассматриваются несколько наиболее типичных моделей. Безусловно, они не могут охватить всего реального спектра источников метафорической экспансии, но дают относительно полное представление о специфике данных разрядов и изображаемого явления.

Все примеры на английском языке сопровождаются нашим переводом на русский язык.

Начнем рассмотрение с антропоморфной метафоры.

Метафорическая модель «Крым — живое существо».

У Порошенко с Крымом особые ***отношения****. (Аргументы и факты, 18 марта 2019).*

На этом, собственно, ***личные отношения*** *Порошенко с Крымом* ***завершились****. (Там же).*

Кравчук предложил развивать ***отношения*** *с российским Крымом. (Московский комсомолец,* 13 мая 2019).

Отношения с Крымом — субстантивная метафора, устанавливающая отношение аналогии между Крымом и человеком по признаковому слову «Отношения». Отношения, связи с другими членами общества являются неизбежным условием жизни людей. Подобно этому любые взаимодействия на уровне стран и субъектов стран можно считать их личными отношениями, которые можно начинать, развивать, прекращать или возобновлять. В данных примерах Крым выступает равноправным участником подобных отношений, что позволяет судить о нем как о самостоятельном живом существе.

В Крыму назовут львят в честь Путина и Трампа. Об этом написал владелец парка львов «Тайган» Олег Зубков в своем блоге. Он уверен, что сегодня «нужно по возможности спасать ***лицо Крыма*** *и помогать президенту Владимиру Путину налаживать российско-американские отношения». (Московский комсомолец,* 17 мая 2019).

В данной модели Крым персонифицируется посредством языковых выражений, указывающих на ту или иную часть тела — голову, лицо. Рассматриваемая лексема употреблена в переносном смысле и обозначает образ Крыма в целом, его репутацию в глазах других стран. Из ближнего контекста становится понятно, что это «лицо» в данный период находится не в лучшем виде, и над этим необходимо работать.

Нами также проведено исследование антропоморфной метафоры в американской прессе.

Peskov also dismissed the ICC's accusations of an "armed conflict" in Crimea, arguing that Crimea ***joined*** *Russia after a legitimate popular vote. (Песков также отверг обвинения Международного уголовного суда в «вооруженном конфликте» в Крыму, утверждая, что Крым присоединился к России после законного всенародного голосования). (New York Post, 16 ноября 2016).*

В данном примере Крым снова представляется читателю в виде живого существа, которое может самостоятельно принимать решения и присоединяться к какому-либо клубу/кружку или стороне в конфликте.

"The situation has changed radically," Putin said, adding that the new power facilities will fully cover ***Crimea's energy needs****. («Ситуация коренным образом изменилась»,— сказал Путин, добавив, что новые энергообъекты будут полностью покрывать потребности Крыма в энергии). (Chicago Tribune, 18 марта 2019).*

Одушевленность Крыма чаще всего передается через сферу-источник «Биологические потребности». Так, рассматриваемая в данном примере метафора позволяет судить о Крыме как о живом существе, у которого могут возникнуть различные потребности в процессе его жизнедеятельности.

Далее рассмотрим несколько метафорических моделей из разряда артефактной метафоры. Они достаточно часто встречаются в изданиях на русском языке.

Метафорическая модель «Крым — вещь».

*Ранее сообщалось, что госсекретарь США Майк Помпео призвал не проводить параллели между ситуацией с признанием суверенитета Израиля над Голанскими высотами и присоединением Крыма к РФ. Он заявил, что Израиль получил Голаны для обеспечения безопасности, а Россия «****забрала полуостров*** *у народа, который не представлял для нее никакой угрозы». (Аргументы и факты, 10 апреля 2019).*

«Агрессия» России в отношении Крыма часто преподносится посредством изображения Крыма в виде неодушевленной вещи, которая играет роль переходящего трофея в деятельности политиков, которую можно без спроса взять или от которой, при желании, можно избавиться практически без проблем. В данном примере мы видим изображение России как страны-агрессора, которая без разрешения забрала у беззащитного народа принадлежавший ему Крым. В соответствии с установкой социальных и этических норм создается отрицательный эффект такой метафоры. Однако стоит отметить, что данное мнение все же выражено не российскими авторами, а представляет лишь передачу точки зрения представителей США.

Логической реакцией на подобные действия России является желание Украины вернуть принадлежавший ранее и насильно отобранный предмет, что мы можем наблюдать в следующем примере:

На своей странице в Facebook украинский президент написал: «Украина ни на какие торги, ни на какие закулисные договоренности не пойдет. И Крым будет ***возвращен*** *Украине». (Аргументы и факты, 18 марта 2019).*

Кроме того, в российской прессе можно найти и другие точки зрения, где вина в случившемся перекладывается на другую сторону конфликта:

Как Украина ***потеряла*** *Крым. (Московский комсомолец, 14 мая 2019).*

Кроме представленных выше примеров можно привести еще множество предикативных метафор, устанавливающих отношения аналогии между Крымом и неодушевленной вещью:

Кравчук заявил, что Хрущев насильно ***отдал*** *Крым Украине. Первый президент Украины Леонид Кравчук заявил, что в свое время Никита Хрущев заставил Украинскую ССР* ***принять*** *Крым, так как Россия «не могла с ним справиться». В интервью изданию «Апостроф» он «воспроизводит» диалог приехавшего в Киев Хрущева и первого секретаря ЦК Компартии Украины: «Вы должны* ***забрать*** *Крым». Кравчук выразил мнение, что в будущем ситуация повторится и Россия сама* ***отдаст*** *неудобный регион соседу. (Московский комсомолец,* 7 мая 2019).

Стоит добавить, что в данных примерах значение выделенных единиц усиливается за счет сопутствующих глаголов (заставил принять, должны забрать).

Другая распространенная метафора основана на сравнении Крыма с подарком:

Порошенко написал: «Он (Кремль — прим. Аи Ф. ru) очень надеется, что будет избран кто угодно, но только не Порошенко, чтобы новая украинская власть приползла на коленях и ***подарила*** *ему Крым. Моя позиция — не дождутся». (Аргументы и факты, 18 марта 2019).*

Вновь необходимо отметить, что с целью освещения мировых событий в данном примере лишь происходит цитирование иностранных политиков. А ближайший

контекст метафоры позволяет судить о ней как об отрицательной.

Примеры из данного разряда присутствуют и в американских периодических изданиях.

Trump was noncommittal when asked if he might lift sanctions imposed on Russia, telling reporters: "We'll see what Russia does. We're going to be talking to Russia about a lot of things. We're going to be talking to them about Syria, we're going to be talking to them about Ukraine. We might even be talking about some of the ***things*** *President Obama lost,* ***like Crimea****, that could come up." (Трамп говорил уклончиво, когда журналисты спросили его о том, может ли он отменить санкции, наложенные на Россию: «Посмотрим на действия России. Мы будем говорить с Россией о многих вещах. Мы будем говорить с ними о Сирии, мы будем говорить с ними об Украине. Мы могли бы даже поговорить о некоторых вещах, которые потерял президент Обама, таких как Крым, если представится возможность».) (New York Post, 30 июня 2018).*

Лексема «things» используемая в данном примере дважды и расположенная в тексте в непосредственной близости к исследуемой сфере-магниту «Крым» создает в сознании читателя прагматический образ данного полуострова как маленькой вещи, которую к тому же можно потерять. Примечательно, что, по мнению Д. Трампа, Крым является личной потерей его предшественника на посту президента США.

В американской прессе внимание также уделяется тому, что во времена СССР распоряжение судьбой Крыма осуществлялось действительно без учета мнения жителей полуострова, исключительно на усмотрение политиков. Об этом свидетельствует употребление лексемы «gift» в следующем примере:

Crimea, which had been a Russian province, was ***transferred*** *to Ukraine only in 1954 by Nikita Khrushchev, reportedly as a* ***gift****. (Baltimore Sun, 7 марта 2014).*

При этом указывается изначальная принадлежность Крыма России, а сам полуостров изображается провинцией, судьбой которой распорядились без ее ведома.

Таким образом, как показал анализ, метафорические модели из разделов антропоморфной и артефактной метафоры являются превалирующими по частоте употребления в текстах СМИ, посвященных крымской тематике, и составляют 61% случаев употребления метафоры. Это обусловлено тем, что в прессе разных стран по-разному представлены взгляды на вхождение Крыма в состав России. В иностранной прессе создается образ полуострова как жертвы российской агрессии, которая диктует ему, как поступать, не интересуясь при этом мнением местных жителей. Российские газеты в свою очередь изображают произошедшее как результат самостоятельной деятельности Крыма или отображают точку зрения иностранных политиков для освещения полной ситуации. Прагматические смыслы отмеченных концептуальных моделей чаще нейтральны или отрицательны в зависимости от основного и контекстуального значений, передаваемых конкретной лексемой, а также сопутствующего вербального окружения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
2. Зарипов Р. И. Метафорические образы России во французском политическом дискурсе в контексте гражданской войны на Украине / Р. И. Зарипов, Военный университет Министерства обороны // Политическая лингвистика 2 (52). — 2015. — с. 172–178.
3. Кожемякин Е. А. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования / Е. А. Кожемякин; БелГУ // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. — 2010. — № 12, вып. 6. — с. 13–21.
4. Курбанов И.А., Баранова К. Р. Семантико-когнитивный анализ метафорической модели «Народ слаки — коммунистическое общество» в романе Малькольма Брэдбери «Обменные курсы» и его переводах на русский и немецкий языки. Общественные науки. № 2. — Москва, 2018. — С. 31–39.
5. Курбанов И.А., Домбровская О. В. Особенности структурирования метафорической модели «Американский президент — это монарх» в российском и американском политическом дискурсе. Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2013. № 3. С. 26–29.
6. Курбанов И.А., Кириллова В. С. Основные метафорические модели в дискурсе инвалидности российских и американских СМИ. Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный опыт. Сборник научных статей и материалов Международной конференции, посвященной 15-летию первого выпуска специалистов в области лингвистики в Сургутском государственном университете. Ответственный редактор И. А. Курбанов. 2017. С. 56–60
7. Курбанов И.А., Носкова С. Г. Антропоморфные метафоры в моделировании образа человека с ограниченными возможностями в дискурсе российских и американских СМИ. Общественные науки. 2015. № 6–1. С. 126–134.
8. Курбанов И.А., Носкова С. Г. Метафорическая модель «Инвалидность — это война» в национальных медиа-дискурсах России и США. Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный опыт. Сборник научных статей и материалов Международной конференции, посвященной

15-летию первого выпуска специалистов в области лингвистики в Сургутском государственном университете. Ответственный редактор И. А. Курбанов. 2017. С. 85–98.
9. Курбанов И.А., Носкова С. Г. Природоморфные метафоры в дискурсе инвалидности российских и американских СМИ. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 2. С. 57–62.
10. Курбанов И.А., Носкова С. Г. Социальная модель в языковых репрезентациях человека с ограниченными возможностями в российском и американском дискурсах СМИ. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 6 (183). С. 25–31.
11. Курбанов И.А., Сало В. Э. Метафорическое моделирование ареста в произведении А. И. Солженицына «АРХИПЕЛАГ ГУЛАГ». Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный опыт. Сборник научных статей и материалов Международной конференции, посвященной 15-летию первого выпуска специалистов в области лингвистики в Сургутском государственном университете. Ответственный редактор И. А. Курбанов. 2017. С. 133–139.
12. Курбанов И.А., Серёгина И. А. Морбиальная метафора периода украинского кризиса. Убеждение и доказательство в современном политическом дискурсе. Материалы Международной научной конференции. Главный редактор И. В. Култышева. 2014. С. 111–120.
13. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова.— М.: Едиториал УРСС, 2004.— 256 с.
14. Чернявская В. Е. От анализа текста к анализу дискурса / В. Е. Чернявская //Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования.— Рязань, 2002.— с. 230–232.
15. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: Монография / Урал. гос. пед. ун-т.— Екатеринбург, 2003.— 248 с.
16. Электронный словарь ABBY Lingvo — 2010 [Электронный ресурс].— URL: http://www.lingvo.ru/ (дата обращения 20.11.2018)
17. Интернет-портал газеты «Аргументы и факты».— [Электронный ресурс].— URL: http://www.aif.ru/ (дата обращения: 12.02.2019).
18. Интернет-портал газеты «Московский комсомолец».— [Электронный ресурс].— URL: https://www.mk.ru/ (дата обращения: 15.02.2019).
19. Интернет-портал газеты "Baltimore Sun".— [Электронный ресурс].— URL: https://www.baltimoresun.com/ (дата обращения: 09.04.2019).
20. Интернет-портал газеты "Chicago Tribune".— [Электронный ресурс].— URL: https://www.chicagotribune.com/ (дата обращения: 07.03.2019).
21. Интернет-портал газеты "New York Post".— [Электронный ресурс].— URL: https://nypost.com/ (дата обращения: 13.10.2018).

© Пономарева Виктория Сергеевна (vika.viktoria.ponomareva@mail.ru), Курбанов Ибрагим Алиевич (ibragimkurbanov@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Сургутский государственный университет

КОММУНИКАТИВНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКСКУРСИОННОЙ РЕЧИ

Святославский Алексей Владимирович
Д.культурологии, профессор, Московский педагогический государственный университет
platoacademia@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы экскурсионной речи в связи с важнейшими положениями теории социальной и речевой коммуникации. Описаны наиболее известные модели коммуникации, разработанные Г. Лассуэллом, Р. Якобсоном, Р. Брэддоком и др., а также основные положения античной и современной риторики, необходимые для формирования теоретической базы экскурсионной деятельности. Приведены различные точки зрения на сущность риторики как комплекса практических навыков и как научной дисциплины. Обоснована рациональность широкого понимания риторики в отечественном узусе как общего речеведения, или дискурсивной лингвистики.

Ключевые слова: коммуникация, речевая коммуникация, русская речь, риторика, экскурсия, экскурсоведение.

DISCOURSE AND COMMUNICATION: IMPORTANT ASPECTS OF GUIDE'S SPEECH IN TOURISM

A. Svyatoslavsky

Summary. The article deals with the problems of the guide's excursion speech in connection with the most important provisions of the theory of social and verbal communication. The most well-known communication models developed by G. Lasswell, R. Jacobson, R. Braddock, and others are described, as well as the basic tenets of ancient and modern rhetoric necessary for the formation of the theoretical basis of excursion activity. Various points of view on the essence of rhetoric as a set of practical skills and as a scientific discipline are given. The rationality of a broad understanding of rhetoric in the domestic use as a discipline close to discourse analyses and text linguistics is substantiated.

Keywords: communication, speech communication, Russian speech, rhetoric, excursion, tourism, guide.

Практический опыт показывает, что одним из критических показателей качества работы экскурсовода является речь. Начинающие экскурсоводы нередко переносят основной центр тяжести на овладение общекультурной эрудицией и на изучение истории края, забывая о том, что экскурсант может быть сопричастен представленному материалу главным образом через адекватное извлечение смыслов из воспринимаемой речи. Б. А. Успенский рассматривает данную проблему через классическую смысловую дихотомию «содержание / текст». «Адресант [*источник сообщения — А. С.*],— пишет он,— выражает некоторое содержание, облекая его в форму текста: можно сказать, что адресант кодирует сообщение (содержание) и порождает текст. Таким образом, для адресанта исходным пунктом коммуникационного процесса является содержание, т.е. то, что он хочет выразить словами, то, что должно быть понято, то, что он хочет сообщить своему собеседнику. Напротив, для адресата исходным пунктом оказывается текст, т.е. форма, а не содержание: если адресант исходит из содержания, которое он оформляет в виде текста, то адресат исходит из текста, который он получает и из которого он должен извлечь содержание» [Успенский, 2011. С. 124].

Можно задаться вопросом зачем экскурсоводу-практику углубляться в теорию коммуникации? Но экскурсия — это коммуникация, и для ответа на поставленный вопрос вспомним ситуацию из давней практики Московского городского бюро экскурсий, когда работавшие одновременно на многих городских и загородных экскурсионных маршрутах молодые экскурсоводы спросили старого музейного экскурсовода, не скучно ли ему всю жизнь водить экскурсию по одной и той же экспозиции. Тот ответил, что весь интерес состоит в том, что меняются слушатели, меняется общая обстановка, меняются цели, а значит, не может быть двух совершенно одинаковых экскурсий даже на одном объекте. Как видим, этот экскурсовод имел в виду не что иное как меняющуюся *коммуникативную ситуацию*.

Знакомясь с новой группой экскурсантов и исходя из имеющихся условий,— в том числе, учитывая пожелания самих участников, установку со стороны организаторов экскурсий (школьный учитель, туристическая фирма, профсоюзный организатор); технические возможности (транспортная ситуация на маршруте, погода, время, которым располагает экскурсовод и т.д.); характер аудитории (взрослые, дети, иностранцы, пожилые люди и т.д.) — экскурсовод должен определиться с целями и средствами. А оценка проведенной работы впоследствии не может быть дана без сопоставления результата с изначально поставленной целью. И профессиональный рост экскурсовода будет во многом зависеть

не только от пополнения знаний и совершенствования методики, но и от того, насколько объективно (в том числе с помощью своих клиентов и своих коллег) экскурсовод сможет оценить уровень реализации поставленных задач после каждой проведенной экскурсии, в том числе через вербальное общение. То есть, нельзя пренебрегать компонентами указанных моделей, обозначающими цели и интенции, с одной стороны, и произведенный эффект, с другой.

Теория коммуникации видится важнейшей метадисциплиной, призванной объяснить многие процессы в природе, технике и, что важно для нас,— в культуре. Слово «коммуникация» латинского происхождения и происходит от глагола *communico* — делать общим. То есть речь идет о взаимодействии как поиске и установлении неких общих точек соприкосновения коммуницирующих субъектов. Иногда коммуникацию понимают очень широко, не ограничивая ее сознательным целеполаганием, тогда ее можно наблюдать и в природе, там, где есть воздействие субъекта на объект, ведущее к изменению объекта, на который она направлена. А. В. Соколов дает определение коммуникации как опосредованного и целесообразного взаимодействия двух субъектов [Соколов, 2002. С. 26]. В зависимости от особенностей пространственно-временной среды он предлагает различать четыре типа коммуникации: материальную, генетическую, психическую, социальную. Три последних образуют класс смысловой коммуникации. В связи с задачами экскурсионно-просветительской деятельности нас интересуют не все виды коммуникации, а определенный вид, получивший название социальной коммуникации ее компонента — речевой коммуникации. По Соколову, «социальная коммуникация есть движение смыслов в социальном времени и пространстве», где смыслы представляют собой знания, умения, стимулы, эмоции; под социальным пространством понимается «интуитивно ощущаемая людьми система социальных отношений между ними, а под социальным временем — интуитивно ощущаемое людьми течение социальной жизни, зависящее от интенсивности социальных изменений [Соколов, 2002. С. 26].

Р. О. Якобсон следующим образом определяет место коммуникативистики как науки: «Семиотика как исследование коммуникации посредством всех типов сообщений составляет концентрический круг, ближайший к лингвистике как исследованию коммуникации с помощью речевых сообщений; следующий, более широкий концентрический круг образует общая наука о коммуникации, которая включает социальную антропологию, социологию и экономику» [Якобсон, 1985, С. 321].

Современный американский коммуникативист Эм Гриффин предлагает следующее простое рабочее определение для студентов, изучающих коммуникативистику: «Коммуникация — это связанный с отношениями процесс создания и интерпретации сообщений, которые вызывают определенную реакцию» [Гриффин, 2015. С. 37]. Естественно, у Гриффина речь идет о социальной коммуникации. Обратим внимание и на словосочетание «связанный с отношениями», что немаловажно для нашей проблематики.

Естественно, возникает вопрос об универсальных моделях коммуникации. Основу заложил Аристотель, построивший ставшую классической схему: «оратор — речь — аудитория». Начиная с середины XX века, было предложено немало более детализированных моделей коммуникации вообще и социальной коммуникации, в частности. Каждый ученый, предлагая свое определение, пытался акцентировать внимание на какой-то конкретной важной грани столь многогранного понятия. Одной из ранних считается модель коммуникации Гарольда Лассуэлла, американского теоретика СМИ и коммуникативистики, опубликованная им в 1948 г. [Lasswell, 1948. P. 37–51] и вошедшей в науку под названием «модели Лассуэлла 5 W» — по повторяющейся букве W в ключевых словах описывающего модель текста

Who Says?
What?
In Which Channel?
To Whom?
With What Effect?

В переводе с английского это выглядит следующим образом: «Кто говорит? Что говорит? Как говорит? Кому говорит? С каким эффектом?».

Позднее Ричард Брэддок дополнил формулу Лассуэлла двумя существенными компонентами: «с какой целью?» и «в каких условиях?» [Braddock, 1958. P. 88–93].

Дик Ли из Университета штата Миссури (США) [Lee, 2017] попробовал кратко суммировать вклад нескольких известных ученых в осмысление феномена коммуникации. Приведем его итог:

- Аристотель: Получивший информацию, владеет ключом от успеха;
- Г. Лассуэлл: Если коммуникация состоялась, должен быть определенный эффект;
- К. Шэннон и У. Уивер: семантический шум (помехи) может стать главным препятствием на пути коммуникации;
- У. Шрамм: частичное совпадение личного опыта облегчает достижение успеха в коммуникации;
- Дж. и М. Райли: Характер участия в социальных группах (первичные или внешние) влияет на характер отправки и получения сообщений (Пер-

вичными группами авторы называют объединенные близкими отношениями группы людей, непосредственным членом которых является индивид)

- Д. Берло: Необходимо учесть несколько культурных факторов, влияющих на источник, сообщение, канал, приемник (эмоции, фоновые знания и т.д.).

Один из основателей американской школы новой риторики Кеннет Бёрк описал стратегию воздействия на реципиента со стороны говорящего как т.н. «драматическую пентаду», включающую пять элементов: акт, сцену, агента, средство и цель (соответственно в англоязычном оригинале это выглядит как Act, Scene, Agent, Agency, Purpose). При этом риторическая мотивация понимается очень широко, даже выходя за рамки речевой коммуникации. Для того, чтобы анализировать мотивы деятельности, по Бёрку, необходимо получить ответы на пять вопросов: «что произошло (действие); когда и где (сцена); кто произвел действие (агент); каким образом агент произвел действие (средство) и почему (цель)» [Burke, 1969. P. XV]. Как видим, пентада явно коррелирует с моделью «5W» Лассуэлла.

В отечественной методике экскурсионной работы схема экскурсионной коммуникации обычно представлялась следующим образом: 1) экскурсовод (коммуникатор); 2) экскурсант (реципиент, который временами сам на короткое время может превращаться в коммуникатора); 3) объект показа и рассказа [См.: напр., Емельянов, 1984. С. 86]. Однако, на наш взгляд, с учетом существующих моделей социальной коммуникации, данная схема нуждается в ряде уточнений. Во-первых, по большому счету, экскурсовод и экскурсант входят в контакт не с объектом как таковым, а с материалом, который представлен в данном объекте, причем понимаемом в самом широком смысле, во всем богатстве возможных ассоциаций. Безусловно, сам по себе объект может быть семантически важным, даже знаковым явлением культуры, но в любом случае — за демонстрацией и анализом, скажем, скульптурного монумента Пушкину в Москве стоит и личность поэта во всей полноте, и личность скульптора, и эпоха, востребовавшая сооружение такого памятника и многое другое…

Необходимо обратить внимание на понятие *коммуникативной ситуации*, которая включает в себя целый ряд других компонентов, так или иначе оказывающих или могущих оказать влияние на акт коммуникации. Так, Роман Якобсон в своей модели коммуникации учитывал, помимо *кода*, элементы, обозначенные им как *контакт* и *контекст*. Мы можем понимать контекст в его в широком культурологическом смысле, поскольку контакт с объектом происходит в определенное время (в т.ч. социально-культурное время), в атмосфере определенной культурной эпохи, в определенном социальном окружении, с учетом того, что известно слушателям (фоновое знание), каков их культурный багаж в целом и каковы их представления об объекте показа и рассказа и т.д.

В целом модель Якобсона выглядит следующим образом:

адресант	контекст сообщение контакт код	адресат

Всякий текст предстает двухаспектным, в нем «предметно-логические структуры выполняют /…/ функцию сообщения, а эмоционально-экспрессивные — функцию воздействия»,— пишет А. И. Горшков [Горшков, 2006. С. 119].

Экспрессия всегда связана с выражением эмоций. При всей индивидуальности эмоционального выражения, можно в общих чертах обрисовать два крайних типа экскурсионной речи: строго-академическую и эмоционально-экспрессивную, крайней же точкой на шкале экспрессивности можно считать попытки сценического перевоплощения экскурсовода в героев своего рассказа, что увы дано не всем экскурсоводам и не всегда вызывает должный эффект. Автор знаменитого позднеантичного труда по воспитанию оратора Марк Фабий Квинтилиан верно заметил, что «всякая речь должна иметь три совершенства, то есть, быть правильна, ясна и красива» [Квинтилиан, 1834. С. 33].

Таким образом, мы можем считать ораторское искусство (основной, но не единственный компонент риторики) и собственно искусством, которому полезен врожденный талант и которое несет в себе эстетический заряд; и в то же время мастерством, требующим знаний, умений и навыков; при этом риторика как речеведение является также наукой, призванной объяснить всевозможные особенности речевой деятельности как специфической деятельности человека. У древних греков, кстати, под одним и тем же словом «технэ» понималось и то, что мы называем сегодня по-русски мастерством (техникой), и то, что мы называем искусством — в основе понятия лежало представление о гармонии. Риторика как мастерство, как искусство и как наука (осмысление этого искусства) получила развитие еще в античности. Приведя цитату из знаменитого труда Квинтилиана, считавшего, что воспитание гражданина неотделимо от воспитания оратора, обратимся и к другим античным авторам, имена которых широко известны.

Платон в своих знаменитых «Диалогах» находит место для рассуждений о риторике. В диалоге Горгия с Сократом Платон высказывает свое понимание риторики как мастерства оратора [Платон, 1986. С. 450–451].

Ученик Платона Аристотель внес свой вклад в изучение риторики. Он писал: «Итак, определим риторику как возможность находить возможные способы убеждения относительно каждого данного предмета. /…/ Что касается способов убеждения, доставляемых речью, то их три вида: одни из них находятся в зависимости от характера говорящего, другие — от того или другого настроения слушателя, третьи — от самой речи. Эти последние заключаются в действительном или кажущемся доказывании» [Аристотель, 2000. С. 8–9].

Обратимся теперь к книге Марка Туллия Цицерона «Три трактата об ораторском искусстве», где найдем следующие размышления этого известнейшего специалиста по риторике в истории мировой культуры. «В самом деле,— говорит он,— ведь здесь необходимо усвоить себе самые разнообразные познания, без которых беглость в словах бессмысленна и смешна; необходимо придать красоту самой речи, и не только отбором, но и расположением слов; и все движения души, которыми природа наделила род человеческий, необходимо изучить до тонкости, потому что вся мощь и искусство красноречия в том и должны проявляться, чтобы или успокаивать, или возбуждать души слушателей. Ко всему этому должны присоединяться юмор и остроумие, образование, достойное свободного человека, быстрота и краткость как в отражении, так и в нападении, проникнутые тонким изяществом и благовоспитанностью. Кроме того, необходимо знать всю историю древности, чтобы черпать из нее примеры; нельзя также упускать знакомства с законами и с гражданским правом. Нужно ли мне еще распространяться о самом исполнении, которое требует следить и за телодвижениями, и за жестикуляцией, и за выражением лица, и за звуками и оттенками голоса? Как это трудно само по себе, показывает даже легкомысленное искусство комедиантов в театре: хоть они и силятся владеть и лицом, и голосом, и движениями, но кто не знает, как мало меж ними и было и есть таких, на которых можно смотреть с удовольствием? Наконец, что сказать мне о сокровищнице всех познаний — памяти? Ведь само собою разумеется, что если наши мысли и слова, найденные и обдуманные, не будут поручены ей на хранение, то все достоинства оратора, как бы ни были они блестящи, пропадут даром» [Цицерон, 1994. С. 80].

Умберто Эко в работе «Отсутствующая структура» пишет следующее: «Риторика не описывает из ряду вон выходящие случаи риторических фигур, которых не может предположить никакой набор психологических или каких-либо других ожиданий, она описывает только те приемы, пусть весьма неожиданные, которые набор слушательских ожиданий все-таки может вместить. В отличие от поэтического дискурса, который, базируясь на минимальных дозах избыточности (в минимальной степени принимая во внимание ожидания адресата), побуждает потребителя к усилию истолкования, к переоценке кодов,— и это одна из существеннейших характеристик современного искусства,— риторика, отвергая крайности, закрепляет взвешенный тип речи, управляемую неожиданность» [Эко, 2006. С. 129]. Эко демонстрирует интересный и нетривиальный подход, но тем не менее, по нашему мнению, более правильным является сегодня широкое понимание риторики как лингвистической прагматики, или речеведения в целом. Еще в 1930-х гг. один из отцов-основателей семиотики Чарльз У. Моррис обратил внимание на то, что семантика как отношение знака к референту, синтактика как отношения знаков между собой и прагматика как отношение коммуникатора к знаку восходят к знаменитому античному и средневековому образовательному тривиуму «логика — грамматика — риторика». Риторике у Морриса соответствует лингвистическая прагматика [Моррис, 2001. С. 71]. Широкое понимание риторики, объемлющее все ее определения, тем самым облегчает понимание в рамках бытового и научного дискурса.

Таким образом, если рассматривать науку риторику как общее речеведение, то становится очевидным, что она является важнейшей частью теории и практики социальной коммуникации и охватывает целый ряд компонентов экскурсоведения, связанных с разработкой экскурсионных тем и туров, ведением экскурсий, установлением и поддержанием контактов с группой, экскурсионным общением, речевым воздействием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горшков А. И. Русская стилистика: Стилистика текста или функциональная стилистика: Учебник для пед ун-тов и гуманит. вузов. М.: АСТ: Астрель, 2006. 372 с.
2. Гриффин Эм Коммуникация: Теория и практики / Пер с англ. Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр», Науменко А. А., 2015. 688 с.
3. Емельянов Б. В. Экскурсия — неотъемлемая часть идейно-воспитательной работы. Уч. пособие. М.: ЦРИБ «Турист», 1984. 112 с.
4. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: Наука, 1958. 370 с.
5. Квинтилиан, 1834 — Марка Фабия Квинтилиана двенадцать книг риторических наставлений. Переведены с латинского Императорской Российской Академии членом Александром Никольским и оною Академиею изданы. Часть I. Санкт-Петербург: В типографии Императорской Российской Академии, 1834.

6. Моррис Ч. У. Основания теории знаков // Семиотика: Антология / Сост. Ю. С. Степанов. Изд. 2-е испр. и доп. М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. С. 45–97.
7. Платон. Диалоги. М.: Мысль, 1986. 607 с.
8. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации. СПб., 2002.
9. Успенский Б. А. Ego loquens: Язык и коммуникационное пространство. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2011. 344 с.
10. Цицерон Марк Туллий. Три трактата об ораторском искусстве / Пер. с лат. Ф. А. Петровского, И. П. Стрельниковой, М. Л. Гаспарова / Под ред. М. Л. Гаспарова.— М: Научно издательский центр «Ладомир», 1994. 475 с.
11. Эко Умберто. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб.: Symposium, 2006. 544 с.
12. Якобсон Р. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Якобсон Р. О. Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. 460 с.
13. Braddock, Richard. An extension of the "Lasswell formula" // Journal of Communication. June 1958. Vol. 8, Issue 2, P. 88–93
14. Burke, Kenneth A Grammar of Motives. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1969. 532 p.
15. Lasswell H. D. The structure and function of communication in society // Lyman Bryson, ed. The Communication of Ideas N. Y.: Harper and Brothers, 1948. P. 37–51.
16. Lee, Richard L. Developing Effective Communications Сайт ун-та Миссури [Эл. ресурс]: URL: http://extension.missouri.edu/p/CM109 Доступно: 15.06.2019

© Святославский Алексей Владимирович (platoacademia@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Московский педагогический государственный университет

КАТЕГОРИЯ БУДУЩЕГО ВРЕМЕНИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Скрипак Ирина Анатольевна
К.филол.н., доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский Федеральный университет»
irinask2002@mail.ru
Айназарова Светлана Николаевна
К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский Федеральный университет»
Svetlb2005@mail.ru
Ткаченко Анастасия Евгеньевна
К.полит.н., доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский Федеральный университет»
nan-05@rambler.ru

FUTURE TENSE IN MODERN ENGLISH LANGUAGE

I. Skripak
S. Aynazarova
A. Tkachenko

Summary. This article is devoted to the study of a rather ambiguous grammatical phenomenon — the category of Future Tense in modern English language. The problem of the Future Tense and means of its expression is one of the most controversial problems of modern linguistics. But this category has not still been studied because of the diversity and ambiguity of the approaches of foreign and domestic linguists to the problem of Future Tense in English.

Keywords: tense, Future Tense, modality, grammatical construction.

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию достаточно неоднозначного грамматического явления — категории будущего времени в современном английском языке. Проблема будущего времени и средств его выражения — одна из самых дискуссионных проблем современной лингвистики. Но до сих пор форма будущего времени в английском языке не получила подробного освещения. Этот факт обусловлен разноплановостью и неоднозначностью подходов зарубежных и отечественных лингвистов к выражению футуральности («будущности») в современном английском языке.

Ключевые слова: грамматическое время, будущее время, футуральность, модальность, грамматическая конструкция.

Категория времени, к которой обращались как отечественные, так и зарубежные исследователи, была и остается одной из труднейших и даже загадочных грамматических категорий. Еще академик В. В. Виноградов, обращаясь к статусу категории времени в русском языке, говорил о неразработанности вопроса о формах глагольного времени [3]. Данный ученый приводит полемические высказывания К. С. Аксакова (1855), отрицавшего наличие форм времени в русском языке и Н. П. Некрасова (1865), который утверждал, что любая глагольная форма в русском языке может выражать самые разнообразные временные значения [3]. Подобные высказывания можно также найти в трудах зарубежных лингвистов, которые занимались проблемами грамматического времени в европейских языках,— О. Есперсена, В. Уорфа, У. Булла и др. Так, например, В. Уорф в своей «Психологии английского языка» писал, что «сам по себе глагол вряд ли может считаться содержащим какое бы то ни было указание на время» [7, с. 74]. С точки зрения А. В. Кантора, «ничего общего между временем действия и глагольной временной формой (tense) нет [4, с. 34]. А Дж. Лайонз отмечал, что «многие трактовки категории времени претерпели на себе губительное влияние того допущения, что в языке обязательно должно отражаться «естественное» подразделение времени на «прошедшее», «настоящее», «будущее» [5, с. 45].

Категория времени в английском языке также не отражает объективную реальность, ведь события, которые соотносятся с будущим или прошлым, не всегда представлены глагольными формами Future и Past. Так, коммуникант факт прошлого может представить как ситуацию, случившуюся с ним «здесь и сейчас» (например, *I have seen him today*), а событию будущего, т.е. тому, которое еще произойдет, он может найти место в реалиях сегодняшнего дня, поскольку оно имеет большую значимость для коммуниканта (например, "*They are leaving for tomorrow*").

В основе концепции категории будущего времени в английском языке, которая появилась еще в начале XX века, лежит идея о том, что грамматические формы, традиционно считающиеся формами будущего времени, на самом деле таковыми не являются, поскольку их первый компонент во всех случаях использования этих форм (*shall* или *will)* в той или иной степени обязательно сохраняет свое модальное значение, в связи с чем он не может рассматриваться как вспомогатель-

ный глагол, являющийся формальным показателем определенного грамматического значения. Таким образом структуре *shall/will + inf.* должен следует интерпретировать не как аналитическую форму глагола, а как свободное сочетание двух слов. Такой позиции придерживаются отечественные исследователи. Так, Л. С. Бархударов, всегда отрицал существование будущего времени в английском языке, считая, что сочетание *shall/will + inf.* не подходят под даваемое им определение аналитической формы [1]. В связи с этим многие исследователи форму *will + inf.* в английском языке как форму будущего времени не признают. С точки зрения А. Смирницкого, диалектическая природа конструкции *N + will + inf.* состоит в том, что уже в семантике этого состояния заложено как значение предвосхищаемого факта, так и значение потенциального будущего, что и позволяет ему входить в другую, уже морфологическую систему глагола-сказуемого, включаться в парадигму «прошедшее — настоящее — будущее». А. И. Смирницкий указывал на то, что такое образование как *will rain* («будет идти дождь») в *I think it will rain again* («Я думаю, что будет снова идти дождь») тесно связано с глагольной формой *rained* («шел дождь»), имеющей синтетический характер. Поэтому оно и входит в качестве аналитической формы в структуру соответствующего глагола, делая ее трехчленной: *rains — rained — will rain* [6].

Часто, употребляя эту аналитическую форму, мы, сами того не замечая, имплицитно исходим из некоего предварительного знания, которое и дает нам основание утверждать, что данный факт будет иметь место в будущем. *Will + inf.* — это не только предсказуемость, но также и логический вывод из предварительных сведений, знаний, условий или фактов. Временное же значение зависит от изменения контекста, а иногда эти значения даже трудно различимы, что свидетельствует о том, что не временное значение является инвариантным значением *will + inf.*

Говорящий воспринимает временное значение глагольных форм в речи, и ему кажется, что это и есть структурное значение формы. В литературе уже высказывалось мнение, что время действия чаще обозначается контекстом, чем специальной формой времени.

Хотя сочетание *will + inf.* в речи и включается обычно в качестве аналитической формы и выражении будущего времени, одновременно оно все же остается в синтагматике выразителем и категории антиципации, предвосхищаемого факта. Одной из наиболее характерных синтаксических позиций, в которых встречается так называемое «будущее время» является употребление *will + inf.* в главном предложении «условного периода» с придаточным условия. Например,

*"Thanks", Noah said. "If the occasion arises, I'**ll take** your offer* (Shaw I. 'The Young Lions').

С точки зрения логики такие структуры соответствуют имплицитным структурам, построенным за счет операции импликации, т.е. соединения двух высказываний с помощью логической связки, которой в языке в значительной степени соответствует союз «если…то».

Сложные предложения такого типа не оставляют сомнений в тесной семантической связи будущего времени с настоящим, что подтверждается тем, что в древнеанглийском языке основным средством выражения будущего была форма настоящего времени. Аналитическая форма *will + inf.* становится средством выражения будущего только во времена Шекспира. Аналитическая форма будущего органически вошла в парадигму временных форм глагола и обладает определенной независимостью в синтаксических условиях предложения, в то время как аналитическая форма сослагательного наклонения имплицирует в себе отсутствующее условие, органически связана с так называемым «условным периодом» («если бы… то»).

Иначе сложилась историческая судьба формы, которую в грамматиках английского языка принято называть «будущее в прошедшем». Употребление этой формы связано с косвенной речью, как правило, она встречается в придаточных дополнительных после глаголов речи: *"He said he **would come**"*, т.е. это проблема сложного предложения. Термин «будущее в прошедшем» потому и воспринимается нами как абсурдный, что по существу здесь речь идет не о форме будущего времени, а о законах построения определенного вида сложного предложения, относящегося к прошлому. При этом условие может оставаться имплицитным:

*"**One more word** and I will kill you"* (Shaw I. 'The Young Lions').

По мнению Л. С. Бурхударова, футуральное значение в *will + inf.* может то появляться, то исчезать, но значение следствия предопределяющего фактора и предсказуемости при этом сохраняется [1]. Здесь явно прослеживается следующая закономерность. Футуральное значение присуще тем высказываниям, в которых представлены ситуации, соотносимые с определенными событиями или фактами. Однако, это значение может исчезнуть, когда в контексте появляется неопределенность существования будущих событий. Подобную специфику футуральности можно обнаружить, если в высказывания, образованные по одной и той же структуре, сложить несколько иное содержание. Сравним:

*He likes to read. He **will read** for hours.*
*He likes to read. He **will read** this book at 5.*

В обоих случаях употреблены обстоятельства времени, причем в обоих примерах эти обстоятельства выражены предложными оборотами. В первом примере значения будущего времени нет: говорится о том, что «всякий раз вообще, когда он садится читать, он просиживает за книгой часами»: предложный оборот *for hours* имеет абстрактное значение количества времени, дается характеристика субъекта — подлежащего «вообще», а не в конкретных обстоятельствах места и времени. Во втором примере имеется указание точного времени (*at 5*), сочетание *will read* имеет значение будущего времени. Примеры эти не оставляют сомнений в том, что «будущее» не является постоянным, устойчивым, т.е. инвариантным значением состояния *will read.*

Имплицитность значения сочетаний с *will* и логическая их связь с какими-то моментами контекста — все это характерно и для тех случаев, когда инфинитив в сочетании с will выражен в форме так называемого «придаточного вида» (Future Continuous).

Исследователи давно обратили внимание на то, что Future Continuous выпадает из системы видовых форм. Еще Б. Чарльстон писал о том, что Future Continuous — это совсем не то, что Present and Past Continuous: это не действие в его протекании в определенном отрезке времени, так как действия как такового еще не существует реально — его можно вообразить, но его нельзя изобразить [8]. На своеобразие этой формы обращают внимание и другие грамматисты. В литературе высказывалась даже мысль, что будущее длительного разряда выпадает из системы четко выраженных видовременных форм и что в будущем длительный разряд в обычной форме не нужен для языка. Эта форма не получила убедительного и адекватного толкования именно потому, что не учитывалась эта зависимость, предопределенность как самого значения, так и употребления этой формы. Трудно, например, понять вне контекста употребление формы Future Continuous в таких предложениях как:

"She will soon be returning and you may wait for her" (Weisberger L. 'The Devil Wears Prada').

"You will be needing local currency…" (Weisberger L. 'The Devil Wears Prada').

Форма продолженного вида связана с конкретностью, она снимает значение многократности или общности события, но значение ожидания предопределенного чем-то действия остается. Это ожидаемое мыслится как следствие тех или иных предпосылок. При этом форма Continuous, как всегда придает событию особую значимость; обычно она связана с моментом «человеческим» — с эмоциональной окрашенностью. Например,

"After him, all of you. He ***will be going to*** *his mistress. Now is your chance to find the Witch and rescue the fourth Son of Adam"* [Lewis C. S. 'The Chronicles of Narnia').

В английской грамматике Р. Кверка и С. Гринбаума обращается внимание на то, что в отличие от *He'll do his best* в предложении *He'll be doing his best* отсутствует значение волеизъявления, а выражается лишь будущее время и большой такт. Авторов этой конструкции интересует прежде всего не модальное, а временное значение; имплицитности значения этой формы и значения предопределенности, контекстной обусловленности ее значения они не отличают [11].

Как представляется, значению волеизъявления в глаголе *will* в грамматиках вообще уделяется излишне большое внимание. Форма *will + inf.* диалектична по грамматическому содержанию. С одной стороны, в ней имплицировано значение предопределенности, как следствия тех или иных факторов, указанных в контексте или остающихся имплицитными в сознании говорящего. С другой стороны, *will + inf.* выражает и предсказуемость ожидаемого как следствия предопределенности, причем это значение предсказуемости в тексте обычно реализуется как будущее время. Таким образом, в *will + inf.* тесно переплетается субъективное и объективное.

Таким образом, значение аналитической формы *will + inf.* синсемантично и требует анализа более широкого контекста — без этого адекватное определение ее грамматического значения невозможно.

Исследователи давно пришли к выводу, что время события выявляется и уточняется только в речи, в контексте. Следовательно, в системе языка можно говорить лишь о потенциальном будущем. В изъявительном наклонении это потенциальное наклонение, в речи — категория предвосхищаемого факта. Но в потенциальное наклонение входит не только сочетание *will + inf.*, но и конструкция *N + going to.* Поскольку сочетание *will + inf.* в английском языке структурно тождественно сочетанию модальных глаголов с инфинитивом, а временное значение будущего в аналитической форме с will не является устойчивым. Это побудило лингвистов искать какие-либо иные формы или сочетания, которые бы также выражали будущее время в английском языке. Так, роль будущего времени стала выполнять конструкция *N + be going + inf.* Для этого есть ряд убедительных доводов: *be going to* употребляется также исключительно в функции сказуемого; подобно *will* глагол *be* в указанной конструкции имеет форму как настоящего, так и прошедшего времени. Следует заметить, однако, что место этой конструкции в системе английского языка остается неопределенным и до сих пор дискутируется вопрос о ее грамматической природе и семантике. Литература весьма обширна, количество исследований очень велико, но единого мнения о конструкции нет.

Эта грамматическая конструкция впервые появилась в английском языке в ранненовоанглийском периоде и сразу стала использоваться как в разговорном, так и в литературном языке (особенно в художественных произведениях). С точки зрения большинства лингвистов, простота этой конструкции и привела к тому, что она стала одним из самых распространенных средств выражения будущего времени не только в письменной, но и в устной речи. Кроме того, данная грамматическая конструкция довольно богата эмоциональными оттенками и выражает субъективное отношение говорящего к предмету речи, чего не скажешь об обычной конструкции выражения футуральности *will + inf,* которая более стабильна и отражает мир объективной реальности.

Исследователи также отмечают, что во внутренней форме конструкции *to be going to* «скрывается» не временной, а модальный признак и что круг этих модальных значений достаточно широк. Данная конструкция, в зависимости от контекста, может иметь семантику, намерения, решимости, уверенности, необходимости и т.п.

Но есть и противоположное мнение. Дж. Лайонз считает, что данная конструкция лишена какой-либо эмоциональной окраски, а просто отражает будущую ситуацию или будущее действие [5]. Почти все исследователи при этом пытаются связать конструкцию с глаголом, включить ее в систему глагола, но, поскольку эти попытки не дают удовлетворительного решения, делается вывод, что не все аналитические сочетания, способные выражать временные или видовые значения, вовлекаются в эту систему: некоторые из них (в том числе и *is going to*) все же остаются за пределами этой системы.

Попытки классифицировать все случаи употребления конструкции *N + be going to* на модальные и временные, т.е. на такие, в которых выражается либо только модальное, либо только временное значение, не увенчались успехом: глагол *to be* в конструкции используется только в качестве сказуемого. Следовательно, в ней модальное и временное значение тесно взаимосвязаны, выступают в единой связке.

Важно подчеркнуть также, что сказуемое в конструкции *to be going + inf* может не только номинировать процесс (*He is going to leave us*). Оно также может быть обстоятельственным (например, *How long is he going to be around here?)* или квалификативным (*He is going to be an actor*).

Исследование конструкции показало, что ее семантика всегда носит личностный характер. Эта конструкция может иметь значение догадки, предвидения, предположения, предсказания, предопределения тех ситуаций, которые могут или должны произойти в будущем. Таким образом, в ней соединены относительно временное значение и субъективная модальность.

Субъективный характер содержания конструкции может быть проиллюстрирован многочисленными примерами. На основе анализа фрагментов литературных произведений можно сделать такой вывод. Там, где представлено объективное описание ситуаций, действий или мыслей персонажей или там, где излагаются общие истины, конструкция *to be going to + inf.* никогда не употребляется. Но в тех случаях, где литературный персонаж колеблется, там, где чувствуется его неуверенность, неопределенность или эмоциональная «опустошенность», мы находим данную конструкцию. Интересно также отметить, что в большинстве случаев в данной конструкции в качестве подлежащего используется форма местоимения 1 или 2 лица. Иными словами, эта конструкция всегда относится к участникам речевого акта, которые повествуют о себе, своих намерениях, своих желаниях и планах на будущее. Это происходит даже в случаях, когда лицо, высказывающее свое мнение, имплицируется:

"Something ***is going to*** *happen, isn't it?"* (Murdoch I. 'The Waste Lands')

*"****It's not going to*** *work, it's going to be a perfect failure. They can't be so stupid. It's a perfect trap and I've fallen perfectly into it"* (Shaw 'The Young Lions').

Скрытая в значении конструкции модальность может быть раскрыта в переводе:

"I never worry. ***What's going to be is going to be.*** *I learned that philosophy of life when I was very small"* (O'Hara J. 'The Big Laugh') («чему суждено случиться…»).

"If you're going *to run, run.* ***If you are going to*** *fight, go fight some place else. I'm busy"* (O'Hara J. 'The Big Laugh') («если тебе хочется бегать, бегай»).

По мнению М. А. Беляевой, конструкция N + be going + inf. является одним из средств выражения субъективности. Ее значение внутренне противоречиво. Поэтому все попытки доказать, что данная конструкция является одним из средств выражения будущего времени, не увенчались успехом. Лингвисты до сих пор не могут раскрыть всю многоаспектность содержания данной конструкции, поскольку они не учитывают эмоционально-личностный аспект ее семантики. А именно эта сторона значения конструкции и является определяющей [2, с. 274].

Конструкции *will + inf. и be going to*, как правило, образуют систему выражения грамматических средств выражения будущего как предвосхищения последующего. Различие между этими двумя формами выражения будущего можно охарактеризовать как объективное и субъективное:

- либо будущее как логический вывод, предопределяемый чем-то: *"My knowledge now is partial; then it **will be** whole";*
- либо чье-то мнение, намерение, предсказание, предопределяющее последующее:
  *I guess it **is going to be** a grand party.*
  *I guess **I'm going to teach** him to ride.*
  *Some day that man **is going to meet you** on a dark night, and he'll kill you.*

В первых двух, аналогичных по содержанию примерах то, что выражено содержанием конструкции, является предсказанием, предвосхищением события, лицом, человеком. То, что выражено сочетанием *will + inf.* в третьем примере, является логическим выводом из сказанного, т.е. то, что, судя по всему, произойдет в объективной действительности как следствие предсказанного. В первом случае — это мнение лица, предопределяемое последующее, во втором — будущее событие, предопределяемое предыдущим.

Итак, грамматическая категория времени в современном английском языке является весьма противоречивой, особенно, если речь идет о категории футуральности в системе английского глагола. Так, одни исследователи считают, что основным средством выражения будущего времени является структура *shall/will + inf.* Но у других исследователей значение и статус этой формы вызывает большие сомнения. Они не расценивают эту форму как полноценную грамматическую форму будущего времени, считая ее лишь модальным сочетанием, не обладающим грамматическим статусом. Однако мы, используя художественные контексты, доказали, что данная форма может репрезентировать будущее как логический вывод из ситуации настоящего, но при этом может присутствовать субъективность оценки будущих событий говорящим. Во многих случаях налицо — неопределенность момента совершения будущего действия.

Принимая во внимание особый статус категории футуральности в современном английском языке, можно выявить следующие характерные черты будущего времени:

1. Будущее время по отношению ко времени совершения другого действия, а именно: «будущее по отношению к прошедшему» и «будущее по отношению к настоящему»;
2. Будущее время по степени отдаленности будущего действия, т.е. «ближайшее будущее» и «отдаленное (или неопределенное) будущее».
3. Будущее время по характеру модальности (субъективная или объективная).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л. С. Очерки по морфологии современного английского языка. — М.: Высшая школа,1975. — 190 с.
2. Беляева М. А. Грамматика английского языка. — М.: Высшая школа, 1971. — 334 с.
3. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. — М.: Русский язык, 2001. — 718 с.
4. Кантор А. В. Психология грамматики. — М.: Высшая школа, 1963. — 270 с.
5. Лайонз Дж. Психологи грамматики. — М.: Высшая школа, 1953. — 130 с.
6. Смирницкий А. И. Объективность существования языка. — М.: Учпедгиз, 1954. — 320с.
7. Уорф В. В. Психология английского языка. — М.: Высшая школа, 1958. — 240 с.
8. Чарльстон Б. Грамматика английского языка. — М.: Высшая школа,1962. — 125 с.
9. British American Corpus // URL: https://corpus.byu.edu/bnc.
10. Corpus of Contemporary American English. // URL: https://corpus.byu.edu/coca.
11. Quirk R., Greenbaum S. A University Grammar of English. — М.: Высшая школа, 1982. — 391 с.

© Скрипак Ирина Анатольевна (irinask2002@mail.ru),
Айназарова Светлана Николаевна (Svetlb2005@mail.ru), Ткаченко Анастасия Евгеньевна (nan-05@rambler.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЗАКОН И ЛЮБОВЬ В ПОЭЗИИ УИСТЕНА ХЬЮ ОДЕНА 1939 ГОДА

LAW AND LOVE IN W.H. AUDEN'S POEMS OF 1939

K. Sokolov

Summary. After moving to the United States in early 1939 W. H. Auden went behind his perceptions of the purpose of poetry and the poet's significance in society. Those shifts affected the artistic elaboration of the concepts of Law and Love which the poetry had to comply.

Keywords: W. H. Auden, W. B. Yeats, English poetry, the purpose of poetry, creative development, rondeau, Law like Love.

Соколов Кирилл Сергеевич
К.филол.н., доцент, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
kirill.sokolov@fulbrightmail.org

Аннотация. После переезда в Соединенные Штаты в начале 1939 года У. Х. Оден пересматривает свои прежние представления о назначении поэзии и роли поэта в обществе. Эти изменения отразились в творческой разработке понятий Закона и Любви, которым должна следовать поэзия.

Ключевые слова: У. Х. Оден, У. Б. Йейтс, английская поэзия, предназначение поэзии, творческая эволюция, рондо, Закон как Любовь.

В январе 1939 года У. Х. Оден покидает Старый свет и направляется в Соединенные Штаты. Для поэта, объездившего полмира, это не было очередным путешествием: переезд проводил символическую черту между прошлым и будущим, неприемлемым и неизвестным в понимании собственного творчества, пути европейской цивилизации и места поэта в ней. Осознание необходимости перемен подтверждалось рядом совпадений: 26 января, в день, когда Оден и К. Ишервуд сошли на берег в Нью-Йорке, пала республиканская Барселона — последняя надежда либеральной Европы перед лицом неумолимо надвигающегося фашизма, а два дня спустя, 28 января, пришло известие о смерти У. Б. Йейтса — одного из величайших поэтов уходящей эпохи. Стихотворения и проза Одена 1939 года, таким образом, оказываются проникнуты общим стремлением переосмыслить опыт цивилизации и найти новые непротиворечивые основания и цели для творчества. Поэт пытается отыскать некий универсальный закон, следование которому послужит оправданием для поэзии и человечества. Размышления о законе — естественном, человеческом и божественном — становятся ведущей темой его незавершенной книги «The Prolific and the Devourer», воплощаются в стихотворениях «Law Like Love» и «The Hidden Law», звучат в стихотворении «In Memory of W. B. Yeats (d. January, 1939)» и обнаруживаются в подтексте прений между общественным обвинителем и защитником в «The Public v. the Late Mr William Butler Yeats».

Уже в следующем году поиски универсального Закона приведут Одена к христианству, что отразилось в его поэме «The New Year Letter» и «рождественской оратории» «For the Time Being», написанной в 1941–1942 годах. Пока же, в 1939-м, его главная цель — по точному замечанию С. Петерсон — предложить нерелигиозное оправдание христианской веры («to advance a secular justification for Christian belief» [9, с. 131]).

Название книги «The Prolific and the Devourer» Оден заимствует из визионерского сочинения У. Блейка «The Marriage of Heaven & Hell»: «Так одна сторона бытия есть Животворенье, Другая же Пожиранье. <…> Животворенье не было бы таковым без Пожирателя, который, как море, поглощает избыток наслаждений. <…> Эти две категории людей всегда присутствуют в мире сем, и всегда им должно враждовать: кто же пытается примирить их, ищет гибели сущего» [1, с. 193]. Оден реинтерпретирует блейковские символические фигуры: «The Prolific and the Devourer: the Artist and the Politician. Let them realize that they are enemies, i.e. that each has a vision of the world which must remain incomprehensible to the other. But let them also realize that they are both necessary and complementary, and further, that there are good and bad politicians, good and bad artists, and that the good must learn to recognize and to respect the good» [7, с. 23]. Художник и Политик — творящий и пожирающий — символизируют неразрывное и неразрешимое противоречие, лежащее в основе человеческой природы. «Человеческий закон», таким образом, представляется ему внутренне ущербным, но не саморазрушающимся, подобно тому, как экстраверсия и интроверсия, возрастные или гендерные различия не приводят к распаду общества. Следуя методу Паскаля, Оден формулирует «наблюдение» и «предположение»: «Let us start, like Pascal, with one observation and one assumption:

That, on the whole, Man is more often unhappy than happy.

That this unhappiness is unnatural: Man not only desires but ought to be happy.

No one has ever seriously denied the observation, though some, like Pascal, have exaggerated the unhappiness. Men can only desire happiness because at moments they have

experienced it or observed it in others. The assumption has frequently been denied in part: i.e., as regards this temporal material word; to deny it in toto is to deny the rationality of the universe, though this too has been done. If we accept both, then it follows:

(1) That there are laws which govern human life.
(2) That happiness is what we feel when we are living according to these laws, and unhappiness what we feel when we are not.
(3) That for the most part we do not live according to these laws» [7, с. 29–30]. «Закон человеческий», заключает Оден, основывается на насилии и вере в справедливость этого насилия. Возможность иного закона исходит из веры в существование божественного (или естественного, как позже назовет его Оден) закона и из сомнения в возможности доказать его существование [7, с. 31]. Скептицизм Одена объясним, если принять во внимание одну из ведущих причин, заставивших его покинуть Старый свет: «английский Оден» был вовлечен в политическую жизнь, верил в социальное предназначение поэта, однако уже весной 1939 г. в стихотворении на смерть У. Б. Йейтса он заявляет, что поэт «так же глуп» как и его читатели, а из-за поэзии «ничего не случается» («You were silly like us <…> Now Ireland has her madness and her weather still, For poetry makes nothing happen» [4, с. 248]). Существование «божественного закона» должно быть проявлено, то есть доказано практически, но именно в практическую силу поэтического высказывания поэт теперь не верит.

Об этом неверии свидетельствует сама история создания стихотворения «In Memory of W. B. Yeats (d. January, 1939)». В первоначальном виде оно было напечатано в «New Republic» 8 марта 1939 года. Текст состоял из двух частей: сравнения смерти Йейтса с застывающим зимним пейзажем и призыва к поэтам исправлять «intellectual disgrace», следовать своему призванию:

In the deserts of the heart
Let the healing fountain start,
In the prison of his days
Teach the free man how to praise [4, с. 249].

В апреле в «London Mercury» появляется второй, ставший каноническим вариант текста, в который Оден добавил центральную часть, где и появилось утверждение о бессилии поэтического высказывания изменить что-либо в мире. За месяц между двумя публикациями Оден создает и печатает в весеннем номере «Partisan Review» квазистенограмму судебного разбирательства по делу Йейтса, обвиняемого «публикой» в том, что поэт придерживался крайне спорных взглядов на науку, общество, впал в мистицизм, и потому не достоин звания великого поэта, а его поэзия скорее вредна для мира или как минимум бесполезна. Позиция представителя защиты строится на том, что «искусство есть продукт истории, а не ее причина («art is a product of history, not a cause» [5, с. 7] — в единственном русском переводе эссе в этом месте допущена ошибка: «искусство — продукт истории, а не идеи» [3, с. 123]), поэтому достоинства («virtues») поэта должны оцениваться по силе и ясности («strength and clarity») его поэтического языка.

В «The Prolific and the Devourer» преданность этой «силе и ясности» становится для художника источником счастья в несчастном мире, где действует «Закон человеческий». Таким образом, поэзия, рожденная историей, тем не менее, несет отблеск «Закона естественного». В ближайший год Оден пытается найти способ его сформулировать.

В начале сентября 1939 года была прекращена работа над «The Prolific and the Devourer», поскольку сказанное о прошлом и настоящем человечества «все еще казалось справедливым, но то, что касалось будущего, оказалось ошибкой» [8, с. 80]. Оден откликается на начало войны стихотворением «September 1, 1939», содержащим, казалось бы, «ясную и сильную» (строфика «1 сентября» перекликается со стихотворением Йейтса о Пасхальном восстании 1916 года) формулу закона выживания: «We must love one another or die» [6, с. 245]. Однако, одна из самых известных строк поэта была исправлена им в сборнике 1940 года (We must love one another and die), а затем вовсе исключена вместе со всем стихотворением из последующих публикаций. Одена не устроила не только излишняя высокопарность фразы, но и ложное понимание призыва любить друг друга как частного решения каждого человека:

There is no such thing as the State
And no one exists alone;
Hunger allows no choice
To the citizen or the police;
We must love one another or die.

Любовь здесь приобретает свойства непреложного требования или инстинкта, не оставляющего выбора, что также противоречило пониманию естественного закона, о котором Оден размышлял в «The Prolific and the Devourer», поэтому вслед за «September 1, 1939» он пишет стихотворную «двойчатку»: «Law Like Love» и «The Hidden Law», где предлагает не рациональное или императивное, но поэтическое — через сравнение и метафору — понимание действия этого закона.

«Law Like Love» начинается с девяти частных определений закона. Для садовников закон — солнце, для стариков — их мудрость, для молодых — их чувства, для

судьи «Закон есть Закон» и т.д. Ограниченность определений и комическая тональность стихотворения создают ощущение принципиальной невозможности дать положительный исчерпывающий ответ на вопрос, *что* есть закон. Однако поэзия может сказать *каков* он:

Although I can at least confine
Your vanity and mine
To stating timidly
A timid similarity,
We shall boast anyway:
Like love I say [4, с. 264].

Вместо напрашивающегося утверждения «закон есть любовь», что стало бы десятым частным определением, Оден использует сравнение: «закон подобен любви» и развивает эту мысль, виртуозно демонстрируя свойства закона в заключительной строфе:

Like love we don't know where or why,
Like love we can't compel or fly,
Like love we often weep,
Like love we seldom keep.

Не называя неназываемое — то, что ускользает от рационального определения,— строфа анафорически ясно и настойчиво внушает ощущение его присутствия в жизни человека.

Через несколько недель после завершения «Law Like Love» Оден пишет вариацию на тему последней строфы этого стихотворения. В «The Hidden Law» поэт мастерски использует суггестивную энергию рондо. Неизбежное действие Скрытого Закона проявляется не чудесным образом: «The Hidden Law does not deny Our laws of probability, But takes <…> human beings as they are, And answers nothing when we lie» [4, с. 264], ему можно следовать или нарушить, но не скрыться. Твердая поэтическая форма, устанавливающая неизбежность троекратного повтора центрального понятия, есть своего рода манифестация действия Скрытого Закона — закона, который Оден пытался найти на протяжении переломного 1939 года.

Четыре десятилетия спустя И. Бродский, избравший Одена своим наставником, выскажет мысль, что «У поэта перед обществом есть только одна обязанность, а именно: писать хорошо» [2, с. 106]. Обнаружение скрытого или «естественного» закона, требующего от поэта «силы и ясности» поэтического высказывания, а не идеологической ангажированности, становится результатом поэтической эволюции Одена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блейк У. Песни Невинности и Опыта: Стихи. СПб.: Северо-Запад, 1993. 271 с.
2. Волков С. Диалоги с Иосифом Бродским. М.: Издательство Независимая Газета, 1998. 328 с.
3. Оден. У. Х. Чтение. Письмо. Эссе о литературе. М.: Издательство Независимая Газета, 1998. 320 с.
4. Auden W. H. Collected poems. N.Y.: Vintage International, 1991. 927 p.
5. Auden W. H. The Complete Works of W. H. Auden, Volume II. Prose: 1939–1948. Princeton: Princeton University Press, 2002. 592 p.
6. Auden W. H. The English Auden: poems, essays, and dramatic writings, 1927–1939. N.Y.: Random House, 1977. 469 p.
7. Auden W. H. The Prolific and the Devourer. Hopewell, NJ: Ecco Press, 1994. 101 p.
8. Mendelson E. Later Auden. N.Y.: Farrar, Straus and Giroux, 1999. 570 p.
9. Peterson S. A Poet's Concept of Law — What's Love Got to Do With It? // REAL: Yearbook of Research in English and American Literature. Bd. 18: Law and Literature. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2002. P. 131–143.

© Соколов Кирилл Сергеевич (kirill.sokolov@fulbrightmail.org).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕРРОГАТИВ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И В РЕЧИ СЕМАНТИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, ФРАНЦУЗСКОГО, АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)[1]

Червоный Александр Михайлович
Д.филол.н., доцент, Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»
ckutrik@yandex.com
Павленко Александр Евгеньевич
Д.филол.н., доцент, Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли интеррогатива в познавательной и речемыслительной деятельности семантического субъекта. В работе приводится понятие *семантический субъект*, на материале русского и трех иностранных языков (английского, немецкого и французского) рассматриваются типы вопросительных предложений, с точки зрения логики и лингвистики анализируются их функции в диалогической речи. В центре исследования — вопросительные предложения, имеющие своей целью выявление семантического субъекта. В статье проводится семантический анализ местоимения «кто», употребленного в вопросительных предложениях разного типа. Особое внимание в статье отводится рассмотрению интеррогативов, употребленных во вторичной функции, а именно: вопросительно-риторическим предложениям и вопросительным предложениям, обобщенно выражающим семантический субъект.

Ключевые слова: семантический субъект, интеррогатив, диалогическая речь, вопросоответный комплекс, первичная функция, вторичная функция.

INTERROGATIVES IN COGNITIVE ACTIVITIES AND IN SPEECH OF THE SEMANTIC SUBJECT (EVIDENCE FROM RUSSIAN, FRENCH, ENGLISH AND GERMAN)

A. Chervony
A. Pavlenko

Summary. The article deals with the role of the interrogative in the cognitive and speech activity as well as thinking of the semantic subject. The concept of semantic subject is given. The types of interrogative sentences are considered on the material of Russian and three foreign languages (English, German and French). Their functions are analyzed in dialogic speech from the point of view of logic and linguistics. The research focuses on interrogative sentences, which have as their goal the identification of a semantic subject. The article provides a semantic analysis of the pronoun «who» used in interrogative sentences of various types. Special attention in the article is devoted to the consideration of interrogatives used in the secondary function, namely: interrogative rhetorical sentences and interrogative sentences that generalize the semantic subject.

Keywords: semantic subject, interrogative, dialogic speech, question-answer complex, primary function, secondary function.

Семантический субъект, понимаемый нами как активная, разумная, планирующая и созидающая, коммуницирующая, т.е. обладающая речью субстанция, которая наполняет содержанием и смыслом бытие, преобразует окружающую действительность, вступает в ходе своей жизнедеятельности в различные социальные, общественно-политические, межличностные, бытовые, правовые и многие другие отношения.

Семантический субъект является основным элементом — актором, функционирующим в природной и социальной средах. Поскольку указанные характеристики и функции онтологически присущи человеку, он, по нашему мнению, с полным основанием может считаться семантическим субъектом.

Одной из ипостасей семантического субъекта является познание самого себя и окружающего мира. Сама практическая деятельность человека, направленная на выживание рода и развитие социума, не представляется возможной вне активного его участия в процессе познания окружающей среды и ее элементов. Таким образом, субъект познающий — это познающий или стремящийся к познанию человек.

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19–012–00062 «Полифония семантического субъекта (на материале русского, французского, английского и немецкого языков)», проводимого в ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»; руководитель — доктор филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого и французского языков А.М. Червоный

Толчком, начальной точкой процесса познания является имманентное, свойственному человеку любопытство — стремление получить новую для себя информацию, которая в силу степени своей значимости может быть трансформирована в знания.

Согласно определению С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, «любопытство»: 1. Мелочный интерес ко всяким, даже несущественным подробностям. 2. Стремление узнать, увидеть что-то новое, проявление интереса к чему-л. [8, с. 344].

«Любопытство» имеет как свое бессознательное начало, так и может носить специальный, целенаправленный характер. Так, всемирно известный физик А. Энштейн в переписке с Ч. Чаплиным как-то заметил: «Я не особо умный и не особо одаренный. Я лишь очень, очень любопытный». «Ключом ко всякой науке является вопросительный знак» — писал О. де Бальзак.

«Любопытство» порождается возникшим по той или иной причине у субъекта интересом к объекту своего внимания, а затем и познания.

Речемыслительным воплощением процесса получения информации/ познания является постановка вопроса и поиск на него однозначного ответа.

Возникающая у субъекта познавательная проблема, которая состоит в незнании и неопределенности неких фактов, генерирует семантическое содержание интеррогатива и осуществляет его оязыковление.

Вопрос — логическая форма, включающая исходную информацию с одновременным указанием на ее недостаточность с целью получения новой информации в виде ответа [11, с.70]. Практика научных исследований показывает, что не на каждый вопрос можно получить ответ, тем более однозначный и корректный, но именно постановка проблемного вопроса знаменует собой начальный и обязательный момент, запускающий процесс познания.

Недаром говорят: «Правильно поставленный вопрос содержит в себе уже половину ответа». Вопрос служит неким «пассажем — мостиком» от незнания или неполного знания к знанию, и даже к знанию более глубокому.

Содержание вопросов отличается объемом и качеством запрашиваемой информации, а также уровнем своей научной значимости.

Ответы на поставленные субъектом вопросы могут касаться как проблем, не требующих глубоких знаний и специальных исследований, так и носить сугубо научный характер. Например, вопросы «Как дела?», «Где дети?», «Во сколько сегодня начнется футбольный матч?» относятся к повседневной жизни людей, тогда как вопросы: «Что такое жизнь?», «Есть ли жизнь во вселенной?», «Каковы способы получения, эффективного хранения и переработки информации?», «Какой самый дешевый и экологически безопасный источник энергии?», «На сколько лет можно увеличить продолжительность жизни людей?» и др., формируют те проблемы и задачи, решая которые наука получит новые знания. Научное сознание в отличие от сознания обыденного занимается поиском ответов на вопросы, решения которых еще человечеству неизвестны.

Однако далеко не все ответы на поставленные в процессе жизнедеятельности вопросы представляют собой *terra in cognate*, многие из них участникам коммуникации давно и хорошо известны. Так, например, учащиеся в ходе обучения сталкиваются с такими вопросами, на которые наука и жизненный опыт уже дали свой однозначный ответ и который предстает обучающимся предметом познания.

Категории интеррогативности свойственна также людическая (игровая) функция. Составление загадок, головоломок, ребусов и т.д., а также поиск на них ответов ведется с древних Античных времен. Ради забавы и интересного времяпровождения загадками обменивались правители Востока, Малой Азии, Европы. Постановка вопроса и поиск на него ответа являлись и являются своеобразным полезным и эффективным тренингом интеллекта человека, его памяти, смекалки и находчивости.

На основе людического, вопросо-ответного принципа построены интеллектуальные игры *«Что?, Где?, Когда?», «Своя игра», «Поле чудес», «Кто хочет стать миллионером?», «Брейн ринг», «Игры разума» и др.*

Возникший в процессе коммуникации вопрос предполагает не только того, кто этот вопрос генерирует — адресанта, но и того, кому этот вопрос направлен — адресата.

Таким образом, возникает ситуация, в которой проявляется субъектно-объектное взаимодействие. Однако подобного рода отношения могут носить переменный характер, субъектом речи могут становиться как один участник ситуации, так и другой (ие), т.е. их коммуникативные роли меняются: энунциатор/говорящий становится воспринимающим/ слушающим и наоборот. В связи с вышесказанным вполне уместно говорить о проявлении в диалоговой коммуникации субъект-субъектных или интерсубъектных отношений.

Важно отметить: с логической точки зрения вопрос не является суждением, ибо для суждения характерно утверждение или отрицание чего-л., в то время как вопрос не выражает ни утверждения, ни отрицания. Поэтому к вопросам неприменима истинностная характеристика: они не являются ни истинными или ложными [3, с. 24].

Для формального выражения запроса информации в языке (ах) существует ряд лексических единиц, которые используются обычно в структуре предложения в качестве слов автора. Например: *спросить, задать вопрос, узнать, допросить, справиться, поинтересоваться, опросить, осведомиться, полюбопытствовать, закинуть удочку и т. д.*

to ask, to *inquire (of)*, to *interrogate*, to *query, to question*, to pose a question, to *quiz, to catechize*, *to grill*, *fragen, befragen, nachfragen, erkundigen, verhören, erfahren, demander, poser une question, apprendre, interroger, intéresser(s'), etc.*

Следует отметить, что в ходе процесса познания вопрос может быть поставлен субъектом речи и самому себе. Внутренний монолог выражается такими лексемами как: *спросить себя, задать себе вопрос, вопрошать себя? подумать, demander (se), poser(se) une question, to ask yourself, to ask yourself a question, question yourself, to wonder, sich fragen, sich eine Frage stellen, sich erkundigen и т. д.*

Внутренний диалог может отличаться по степени драматизма и эмоционального накала. Примером полушутливого вопроса самому себе можно считать реплику темнокожего британского телеведущего Эйнсли Хэриотта, узнавшего в ходе съемок сюжета программы "Who do you think you are?" о наличии в его родословной кельтских предков. Услышав, что в его жилах есть доля и шотландской крови, он с шутливым пафосом воскликнул: *«Am I a Celt?»*.

Глубокие внутренние переживания, постановка экзистенциальных вопросов и мучительный поиск на них ответов содержатся в монологе Гамлета *«Быть или не быть, вот в чем вопрос — To be, or not to be: that is the question»* В. Шекспира и в диалоге героев Д. Ф. Достоевского *«Преступление и наказание»* Родиона Раскольникова и Сони.

1. — И неужель ты думаешь, что я не знал, например, хоть того, что если уж ***начал я себя спрашивать и допрашивать***: ***имею ль я право власть иметь?*** — то, стало быть, не имею права власть иметь. Или что ***если задаю вопрос: вошь ли человек?*** — то, стало быть, уж не вошь человек для меня, а вошь для того, кому этого и в голову не заходит и кто прямо без вопросов идет… Мне другое ***надо было узнать,*** другое толкало меня под руки: ***мне надо было узнать тогда, и поскорей узнать, вошь ли я, как все, или человек?*** Смогу ли я переступить или не смогу! Осмелюсь ли нагнуться и взять или нет? ***Тварь ли я дрожащая или право имею***…

— ***Убивать? Убивать-то право имеете?*** — всплеснула руками Соня [4, с. 511–512].

2. — Denkst du denn, ich hätte beispielsweise nicht gewusst, dass, wenn ich mich überhaupt erst noch ***fragte und wieder fragte, ob ich auch ein Recht auf die Macht hätte***, ich eben ***um dieser Frage willen kein derartiges Recht hatte***?…

Was mich zu der Tat trieb, war etwas andres; ***ich wollte über einen bestimmten Punkt ins klare kommen***, und so schnell wie möglich ***ins klare kommen***: **Bin ich eine Laus wie alle oder ein Mensch?.**

— ***Ein Recht, zu töten? Sie meinen, Sie haben ein Recht, zu töten?*** — rief Sonja und schlug wieder die Hände zusammen [14, S. 486–487].

3. — Crois-tu que je ne savais pas que le fait même de ***m'interroger*** sur mon droit à la puissance prouvait qu'il n'existait pas, puisque je le ***mettais en question*** ou que, par exemple, si ***je me demande***: l'homme est-il une vermine? c'est qu'il n'en est pas une pour moi. Il ne l'est que pour celui ***à l'esprit duquel ne viennent pas de telles questions***, celui qui suit son chemin tout droit sans s'interroger…

Une autre question me préoccupait, me poussait à agir. Il me fallait ***savoir***, et au plus tôt, **si j'étais une vermine** comme les autres ou **un homme**? Si je pouvais franchir l'obstacle, si j'osais me baisser pour saisir cette puissance. ***Étais-je une créature tremblante ou avais-je le droit***…?

— ***De tuer? Le droit de tuer?*** s'écria Sonia abasourdie [15, p. 327–328].

Таким образом, вопрос является тем логико-речевым механизмом, позволяющим разрешить возникшее у субъекта когнитивное противоречие: *хочу узнать, но пока не знаю → осознаю свою когнитивную потребность → формулирую и задаю вопрос адресату (самому себе) →← получаю/ не получаю ответ.*

Поскольку вопрос — высказывание, имеющее целью побудить слушающего сообщить говорящему нечто требующее выяснения [7, с. 43], то совершенно естественно возникает образование вопросо-ответной связки или комплекса, функционирование которого осуществляется в рамках диалогической речи.

Для диалогической речи типичны содержательная (вопрос/ответ, добавление/пояснение/распространение, согласие/возражение, формулы речевого этикета

и пр.) и конструктивная связь реплик (преимущественно соседних) [2, с. 134].

— Qui est frappé d'abord par la hausse des tarifs de médicaments dont s'engraissent les trusts pharmaceutiques?
— Des millions de pauvres à qui, justement, ces médicaments sont les plus nécessaires.

Следует также отметить проявление в диалогической речи принципа экономии языковых средств выражения и побуждающую к речевой деятельности адресата роль адресанта. Глаголы вопросо-ответной группы при описании реальной коммуникативной ситуации могут быть лексически не представлены. Особенности русского языка позволяют также манкировать лексические единицы, обозначающие семантический субъект, в то время как в более формализованных языках: английском, немецком, французском употребление подлежащих, выраженных существительными или местоимениями, грамматически облигаторно.

1.— Ну что, идем сегодня в кино?
— Конечно.

2. — Well, are we going to the cinema today?
— Sure.

3.— Eh bien, allons-nous aujourd'hui au cinéma?
— Bien sûr.

4.— Gehen wir heute ins Kino?
— Natürlich.

Наиболее важная, новая, релевантная для спрашивающего информация — рема содержится в ответе адресата, ставшего адресантом.

В зависимости от наличия или отсутствия местоимения в составе вопросительного предложения интерреогративы подразделяются на прономинальные и непрономинальные. Именно вопросительное местоимение является той лексической единицей, которая своим семантическим значением актуализирует запрашиваемую информацию.

Как уже отмечалось выше, постановка вопроса осуществляется на основе имеющейся у субъекта некоторой неполной или неопределенной информации, которую следует с помощью интеррогативности дополнить и конкретизировать. Именно для ликвидации подобных когнитивных лакун и используются в процессе познания вопросительные предложения.

В зависимости от когнитивной цели субъектом употребляются разные по своему информативному запросу интеррогативы. В науке логике вопросительные предложения принято подразделять на восполняющие и уточняющие, а в лингвистике — на общие и специальные.

К первому типу относятся интеррогативы, имеющие в своем составе такие вопросительные слова, как: *«кто?», «что?», «где?», «когда?», «qui?» «que?», «où?», «quand?», «wer?», «was?», «wo?», «wohin?», «wann?», «who?», «what?», «where?», «when?»*. Они передают интенцию говорящего получить отсутствующую у него информацию.

1.— Дорогая, что у нас сегодня на ужин?
— Котлеты с макаронами.

2.— Кого еще нужно пригласить на день рождения?
— Михайловых.

3.— Кто хотел бы подготовить доклад на конференцию?
— Мы сделаем доклад, но подскажите тему.

4. — Где и когда состоится выступление хора русской песни?
— В парке Горького, 17 июня. Начало в 19.00.

5.— What does he read?
— Detective stories.

6.—Who did Julie phone last Tuesday?
— Her aunt.

7.—Who runs this store?
— John

8.—When do you graduate?
— Next year.

9.— Schatz, was haben wir heute zum Abendessen?
— Buletten mit Nudeln.

10.— Wer möchte noch einen Vortrag zur Konferenz vorbereiten?
— Wir bereiten einen Vortrag vor, aber sagen Sie uns ein Thema vor.

11.— Wo und wann findet das Konzert des russischen Chors?
— In Gorkij-Park, am 17. Juni. Um 19 Uhr.

12.— Wann beginnt die Prüfungswoche?
— In einem Monat.

13.— Vous venez de chez la soeur de Marguerite?

— *Oui, qui vous l'a dit?*
— *Je le sais, et vous avez obtebu ce que vous vouliez?*
— *Oui encore; mais qui vous a informé du voyage et du but que j'avais en le faisant?*
— *Le jardinier du cimetière* [5, p. 46].

Вопросы второго типа используются в речи для уточнения/ подтверждения или опровержения определенного факта.

1.— Наши выиграли вчера в хоккей у американцев?
— *Да. Счёт 3—2.*

2.— Вы уже закончили писать контрольную работу?
— *Нет еще. Нам осталось одно задание.*

3.— Did I paraphrase what you said correctly?
— *No, not exactly.*

4.— Did I understand you when you said John was crazy about Mary?
— *Oh yes, you did! That's what I meant.*

5.— Hast du schon alle Hausaufgaben gemacht.
— *Ja, Mutti. Alle.*

6.— Tu as faim?
— *Non, merci.*

Таким образом, выраженная в вопросительном предложении мысль, направлена на уточнение или дополнение знаний [6, с. 95]. Вопросительные по своей лексико-грамматической структуре и интонационному оформлению предложения многофункциональны: развитие и обогащение языка способствовало тому, что вопросительное предложение, употребляясь в различных ситуациях, претерпело определенные семантические преобразования, вследствие чего приобрело дополнительные функции.

Вопросительные предложения помимо своей чисто интеррогативной функции способны выражать побуждение к действию, подтверждение или отрицание содержащейся в вопросе информации и использоваться во вторичной функции в качестве риторического вопроса и сокрытия семантического субъекта. В силу вышесказанного в лингвистике вопросительные предложения подразделяются на:

1. собственно-вопросительне предложения 1.— *Где находится нофелет?* (название советского художественного фильма), целеполаганием данного вопроса является установление контакта, таким образом проявляется фатическая (контактноустанавливающая) функция языка.

2.— Ребята, кто закончил сочинение?

3.— Jungs, wer hat schon den Aufsatz bis zum Ende geschrieben?

4.— Où est madame?

— *Madame est partie pour Paris, me répondit Nanine.*
— *Pour Paris!*
— *Oui, monsieur.*
— *Quand?*
— *Une heure après vous* [5, с. 212].

2. вопросительно-утвердительные — *Разве вы не понимаете, что натворили? Будто вы не видите, что здесь происходит? — Vous ne comprenez pas ce qui se passe ici? — Verstehen Sie nicht, was Sie gemacht haben? Sehen Sie ja nicht, was hier passiert?*

3. вопросительно-отрицательные — *Как этому можно верить?*
— *Comment peut-on le croire? — Wie kann man daran glauben?*

4. вопросительно-побудительные — *Ну, начнем? 8 часов! Поехали на работу? — Mettons-nous au travail? — Wollen wir das alle zusammen machen?*

5. вопросительно-риторические предложения — *Какой русский не любит быстрой езды? (Н. Гоголь).— Welcher Deutsche mag Salami nicht?*
— *Qui ne veut pas être heureux?*

6. вопросительные предложения, формально устраняющие семантический субъект [10] — *Кто с вами спорит? Кто тебя звал сюда? — Qui t'a fait venir? Qui t'a demandé de venir ici? — Wer hat Sie hierher eingeladen?*

Одной из наиболее релевантной в коммуникационном плане функций интеррогатива является запрос информации относительно семантического субъекта.

Как отмечал А.И. Смирницкий, обозначенное формой вопроса событие содержит заявление о том, что отношения реальности в этом событии не представляются до конца ясными, т.к. неизвестен один из членов отношения [9, с. 105]. В нашем случае таким неопределенным членом является семантический субъект.

Формальным маркером семантического субъекта в структуре предложения выступает, прежде всего, местоимения *«кто», «qui», «who», «wer»*. Семантика указанных местоимений придает статус вопросительности всему предложению.

С помощью вопросительных предложений с местоимениями «кто» и др. в позиции подлежащего говорящим производится поиск семантического субъекта. Вопросительное местоимение-подлежащее содержит в себе семантику дубитативности (сомнения, неуверенности), оно передает крайне ограниченную информацию о семантическом субъекте.

Кроме того, указанные местоимения являются носителями сем неопределенности, одушевленности, человечности. Подтверждением того, что референтом вопросительного местоимения является одушевленная, разумная субстанция — семантический субъект является сочетание антропонима *«кто»* и др. с предикатами, обладающими семами «усилие», «сознательность», «целенаправленность», «добровольность» и т.д. [1, с. 29].

Например: — *Кто* ***пойдет*** *сегодня с нами в театр? Кто* ***изобрел*** *телефон? Кто* ***ведет*** *сегодня* ***программу*** *«Вести»? Кто первый* ***проложил дорогу*** *в космос? Кто* ***интересуется*** *поэзией? и. т. д. — Qui joue au piano? Qui a découvert l'Amérique? — Wer wird diese Aufgabe erledigen?*

Формулируя вопросительное предложение с местоимением «кто» в роли подлежащего, для субъекта речи ясно только одно: в центре событий, действий, процессов, состояний находится живое разумное существо — человек, остальные его характеристики: род, лицо, число ему предстоит выяснить. Таким образом, вопросительные местоимения могут иметь референтом любой субъект или же вообще не иметь такового.

Обычно семантический субъект обнаруживается в так называемом «постцеденте» — лексической единице последующего текста (как правило, хотя и не всегда, в ответном предложении), к которому данное вопросительное слово отсылает [12].

Поиск и детерминация референтов местоимения «кто» проходит в два этапа: согласно теории психосистематики мысль идет от общего к частному, а затем от частного к общему, следовательно, в сознании говорящего возникают вначале весьма нечеткие представления о семантическом субъекте, он может быть обозначен неопределенными местоимениями *кто-то, кое-кто, кто-нибудь, некто, кто-л., никто, не важно кто, любой, quelqu'un, quiconque, personne, peu importe qui, n'importe qui,* jemand, (irgend)jemand, (irgend)welcher, *someone, somebody, anyone, anybody, no one,* none, *nobody everyone, everybody*

В связи с вышесказанным, лишний раз подчеркнем существующую в языке довольно тесную семантическую связь вопросительных местоимений с неопределенными местоимениями.

На втором этапе происходит сужение понятия «семантический субъект» в результате чего, «кто» может быть конкретизирован и соответствовать референтам: *ты, он, она, они, девушка, отец, Мари, Поль, команда, город и т. д.*

Вопросительное предложение с местоимением-подлежащим «кто» выполняет свою первичную, основную функцию, которая заключается в постановке задачи выявить и детерминировать семантический субъект. Первичная функция всегда значащая, так как она отражает реальные связи вещей и базируется на существовании оппозиции [13, с. 76].

Возникновение дополнительных, вторичных функций свидетельствует об асимметрии грамматической формы и семантического значения той или иной единицы языка. Соотношение одна форма — несколько значений объясняется тем, что семантика отличается большей подвижностью и изменчивостью, тогда как синтаксическим конструкциям свойственна структурная стабильность.

Ввиду того, что местоимение «кто» в подобного рода интеррогативах лишь указывает на наличие в структуре предложения реального деятеля, не раскрывая и не конкретизируя его лексико-грамматические характеристики, позволяет сделать вывод о полуформальном выражении семантического субъекта.

Полное формальное устранение субъекта имеет место в вопросительных конструкциях, сказуемое которых выражено инфинитивом.

Например: ***Как пройти*** *мимо такой красоты?* ***Зачем*** *так* ***поступать****?* ***Зачем*** *так громко* ***кричать****? «*Александр Македонский герой, но зачем же стулья ломать*?» (Н. Гоголь). — Comment réagir face à l'épreuve? Comment résoudre le problème de son sur windows 7? — Wozu aber nachfragen?*

Грамматическая форма вопросительных предложений может передавать разные семантические значения. Поскольку по отдельно взятому предложению весьма затруднительно определить истинный смысл высказывания для их идентификации требуется более широкий контекст.

Например, вопросительные предложения *1) — Кто вам это сказал? –Who told you that? –Wer hat Ihnen das gesagt? — Qui vous a dit cela? 2) — Кто его об этом просил? — Wer hat ihn darum gebeten? — Who asked him? —*

Qui le lui a demandé? могут пониматься как запрос информации о семантическом субъекте, неизвестном для адресанта, так и как реплики, подчеркивающие реакцию несогласия говорящего на предыдущие высказывания, они могут обозначать *1) — Я (никто) вам этого не говорил.— Moi, je ne vous ai pas dit ça.— I did not tell you this. (No one told you this).—Niemand hat Ihnen das erzählt. 2) — Я (никто) его об этом не просил.— Personne ne lui a demandé cela.— I did not ask him about it. (No one asked him about it).— Niemand hat Sie darum gebenten.*

Вопросительные предложения с подлежащим «кто» обладают целым набором вторичных функций.

Вопрос во вторичной функции — риторический вопрос по сути дела вопросом не является. Риторический вопрос, имея грамматическую форму вопросительного предложения, выступает в роле суждения — утверждения или отрицания чего-л. Говорящий при этом не нуждается в дополнительной информации, он владеет необходимыми сведениями относительно того, о ком или о чем идет речь.

Например:

1. — *Кто не очарован полотнами Рубенса, Шишкина, Репина,* Айвазовского?
2. — *Кто не мечтал в детстве о путешествиях, о приключениях,* о подвигах?
3. — *«…O Wind, If Winter comes, can Spring be far behind?» [16,* p. 232].
4. — *«Will no one tell me what she sings?»* [17, p. 196].
5. — *Qui n'aime pas les voyages?*
6. — *Wer will schon seinen Urlaub nicht am Meer verbringen?*

Формальным показателем изменения функции является, прежде всего, позиция вопросительной реплики в составе вопросо-ответного комплекса. Как известно, вопросительное предложение в своей первичной функции занимает позицию исходной реплики. Инициированное вопросом выявление семантического субъекта, как правило, реализуется в ответной реплике.

Вопросительные предложения, назначением которых является не запрос информации, а скорее намеренное сокрытие субъекта и, тем самым, выражение различных дополнительных смысловых нюансов, занимают позицию ответной реплики, т.е. обычный порядок следования в диалогической речи *вопрос — ответ* изменен на противоположный *реплика—ответ в форме вопроса.*

1. — *Это очень опасно. Он может не выдержать операции. Я переживаю за него. Вы меня напугали.*
— *Кто вам говорит о смерти?*

2. — *Здравствуй.*
— *Это ты? Кто тебе позволил прийти?*
— *Я хотела с тобой поговорить.*

3. — *Я хотел бы приобрести машину этой марки.*
— *Кто не хочет иметь «Гелендваген»?*

4. —*They might be working on a new album.*
— *Who knows?*

5. — *Friday is Kyle's last day at work.*
— *Kyle's leaving?*

6. — *Vous m'avez effrayé! J'ai peur qu' il ne meure.*
— *Qui vous parle de la mort?*

7. — *Ich möchte eine Frage an Sie stellen.*
— *Wer hat Ihnen gesagt, dass ich Ihre Frage beantworten werde?*

В рассматриваемых интеррогативах местоимение «кто» и др. из вопросительного трансформируется в обобщенное местоимение с созначением неопределенности.

Семантика этого местоимения значительно шире значений определенно-личных местоимений и имен собственных: *ты, он, мы, Петр, Александра, tu, il, er, sie, he, she, Pierre, you, he, we, Mrs. Smith, etc.*, что позволяет ему, не выделяя семантический субъект, представлять его совокупно с неопределенным количеством потенциальных, гипотетических субъектов. В результате этого семантический субъект предстает в неконкретизированном, «размытом» виде. Именно эта функция местоимения «кто» и др. позволяет говорящему по той или иной причине маскировать, затушевывать семантический субъект. Детерминация семантического субъекта осуществляется с помощью пресуппозиции, контекста, речевой ситуации.

Говорящий, присовокупив местоимением «кто» свое суждение к суждению других, усиливает свои аргументативные позиции. Формируя таким образом свое высказывание, говорящий совмещает себя с семантическим субъектом. При этом он мысленно сопоставляет свои знания и опыт со знаниями и опытом других субъектов, благодаря чему высказывание принимает форму обобщения. Следует отметить, что «кто» в вопросительных предложениях, употребленных во вторичной функции, представляет некое количество субъектов, среди которых только один или несколько реальны, а остальные — виртуальны.

Необходимо отметить одну важную закономерность, свойственную вопросительным предложениям

во вторичной функции, а именно: несоответствие лексико-грамматического контента высказывания выражаемому смыслу: интеррогатив со сказуемым в утвердительной форме соответствует, как правило, «отрицанию» и, наоборот, интеррогатив со сказуемым в отрицательной форме выражает утвердительное суждение.

Кроме того, выражение интеррогативом отрицания или утверждения чего-либо используется говорящим — семантическим субъектом, для выражения своего отношения к высказанному суждению.

Например:

1.— Я очень признателен своему педагогу Владимиру Григорьевичу.
— Кто из его учеников ему не признателен?

2.— Может, поедим? До экзамена еще целый час.
— Кто думает в такую минуту о еде?

3.— Ты уезжаешь. Печально. Расставание, наверно, будет долгим?
— Кто говорит тебе о долгом расставании?

4.— Она умерла такой молодой, такой красивой.
— Кто бы мог подумать?

5.— Think twice! He's got two little children and a sick wife to support!
— Who is talking about dismissal?

6.— I've made a coffee cake.
— That's a coffee cake?!

7.— She died so young.
— Only to think of that!

8.— Sie hat alle Prüfungen erfolgreich abgelegt.
— Wer könnte das glauben?

9.— Elle est morte, si belle et si jeune.
— Eh bien qui aurait pu croire?

Как видим, в роле сказуемых данных интеррогативов довольно часто выступают глаголы говорения и глаголы мышления *(verba dicendi, verba putandi) — глаголы (сказать, думать, talk, speak, think, mean, sagen, glauben; dire, demander, songer, penser, etc)*, семантика которых неразрывно связана с субъектом-антропонимом « кто», являющегося маркером одушевленного лица.

Суждение, содержащееся в вопросах, часто не отличается своей категоричностью. По-видимому, не случайно сказуемые анализируемых предложений нередко употребляются в сослагательном наклонении: сема «дубитативности», входящая в семантику местоимения «кто» соотносится со значением сослагательного наклонения: неконкретный, обобщенный субъект сочетается с действием, выполнение которого носит предположительный характер.

Например:

1.— Он такой замечательный человек. И он никому ничего не рассказывал о своих проблемах. Никто ничего не знал.
— Да, его все уважали и любили. И кто бы его не поддержал в такой ситуации? Все бы помогли!

2.— Все было продумано, подготовлено, рассчитано. И такая неудача!
— Кто бы знал, что так случится?

3.— He died at the age of 30 from a heart attack.
— Who would have thought that this was possible?

4.— The spirit of a man will sustain him in sickness.
— But who can endure a broken heart?

5.— Sie hat sich gründlich darauf vorbereitet.
— Wer konnte vermuten, dass da etwas falsch läuft?!

6.— Ils ont échoué à l'examen.
— Qui aurait pu prédire tout ça?

Обобщающее в интеррогативе «кто» и др. также сочетается с модальными глаголами, которые отмечают потенциальные возможности субъекта.

Напри мер:

1.— Ты прекрасно устроился. У тебя есть дом, семья,машина, интересная работа. А ты недоволен жизнью.
— Да, кто мог бы желать лучшего?

2.— У тебя такая замечательная жена: умница, красавица,прекрасная домохозяйка.
— Кто не хотел бы оказаться на твоем месте?

3.— You hit the jackpot!
— Who would refuse to be in your place?

4.— They had ripe berries and honey.
— Who could wish a better supper?

5.— Ich habe im Lotto gewonnen.
— Wer wollte kein Glückpilz sein?!

6.— J'ai beaucoup de problèmes.
— Qui pourrait t'aider à tout arranger?

В вопросе местоимение «кто», сочетаясь с глаголом «знать», образует фразеологизированную реплику-реакцию, в которой выражается сомнение говорящего относительно истинности высказанного суждения.

1.— Они обязательно добьются своего!
— Кто (его) знает?

2.— Я думаю, сегодня она не придет на свидание.
— Кто (его) знает?

3.—There will be no new Korean war.
— Who knows?

4.—Maybe that would be the best thing for you.
— Who knows?

5.— Il va pleuvoir.
— Qui sait?

6.— Ich komme rechtzeitig zum Termin.
— Wer weiß das schon?!

Таким образом, вопрос выполняет важную когнитивную миссию в познавательной деятельности человека. Дуализм процесса познания состоит, на наш взгляд, во взаимообусловленном вопросо-ответном единстве: вопрос предполагает облигаторность ответа.

В вопросах формируются интересующие людей проблемы обыденной, повседневной жизни и постулируются проблемы, решение которых требует глубоких научных исследований.

Вопросы в логике подразделяются на восполняющие и уточняющие, а в лингвистике — на общие и специальные, местоименные и неместоименные.

Интеррогативы, имеющие в своем составе местоимение «кто» полифункциональны, их первичная функция состоит в выявлении семантического субъекта, риторический вопрос и интеррогативы, обобщенно выражающие семантический субъект и, следовательно, служащие в значительной мере его сокрытию, выполняют вторичные функции.

Суждение, выраженное вопросительным предложением, имеет свое коммуникативное намерение. В процессе коммуникации говорящий поставлен перед выбором: какую номинацию (прямую, определенную или обобщенную) семантического субъекта ему использовать. Обобщение, по нашему мнению, он предпочтет в том случае, когда по каким-либо причинам объективного и субъективного характера не требуется акцентировать внимание на семантическом субъекте.

Компенсацией завуалированности семантического субъекта местоимением «кто» в суждении в вопросительной форме является выражение утверждения, отрицания, разных эмоциональных состояний субъекта речи.

Рассмотренные вопросительные предложения во вторичных функциях выражают позитивную или негативную речевую реакцию говорящего на высказанное собеседником суждение. Суждение семантического субъекта может по его воле сливаться с мнением других индивидуумов, благодаря чему увеличивается его аргументационная сила, подкрепленная опытом множественного субъекта. Использование в речи в качестве ответной реплики вопросительного предложения вместо предложения повествовательного, а также замена конкретно выраженного подлежащего вопросительным «кто» служит прагматическим целям усиления категоричности ответа.

Несмотря на обобщенное выражение семантического субъекта он обычно известен как для говорящего, с которым он может совпадать, так и для слушающего.

Сокрытие семантического субъекта вопросительным предложением — явление универсальное, оно свойственно языкам с разным грамматическим строем.

Употребление субъектом речи вопросительных предложений для выражения суждения свидетельствует о творческом потенциале языка, его гибкости и динамизме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алисова Т. Б. Семантико-коммуникативный субстрат безличных предложений // Инвариантные синтаксические значения и структура предложений М.: Наука, 1969.— С. 27–36.
2. Винокур Т. Г. Диалогическая речь // ЛЭС, с. 134 Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) — Москва: Советская энциклопедия, 1990.— 683 с.
3. Горский Д. П. Краткий словарь по логике / Д. П. Горский, А.А. А. А. Ивин, А. Л. Никифоров; Под ред. Д. П. Горского.— М.: Просвещение, 1991.— 208 с.
4. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание.— М.: ОЛМА-ПРЕСС Образование, 2003.— 795 с.
5. Дюма А.— сын. Дама с камелиями.— М.: Юпитре, 2004.— 276 с.

6. Кириллов В. И. и др. Логика учебник для юридических факультетов и институтов/ В. И. Кириллов, А. А. Старченко –М.: Юристъ, 1995.— 256 с.
7. Розенталь с. 43 Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов 3-е изд., испр. и доп.— М.: Просвещение, 1985.— 399 с.
8. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеол. выражений/ Российская АН. Ин-т рус. яз.; Российский фонд культуры.— М.: Азъ Ltd., 1992.— 960 с.
9. Смирницкий: 105 Синтаксис английского языка. М.: Изд-во лит-ры на иностр. языках, 1957.— 285 с.
10. Червоный А. М. Формы устранения семантического субъекта во французском предложении: дис…канд. филол. наук/ А. М. Червоный.— Москва, 1995.— 192 с.
11. Чупахин И. Я., Бродский И. Н. Формальная логика/ Отв. Ред. И. Я. Чупахин, И. Н. Бродский — Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1977.— 356 с.
12. Dubois 1965. Dubois J. Grammaire structurale de français. Nom et prénom. P.: 1965.— 177 p.
13. Gak V. G. Essai de grammaire fonctionnelle du français. M. 1974. 277p.
14. Dostojewski F. Schuld und Sühne (Reclams Universal-Bibliothek): Reclam, Philipp, jun. GmbH, Verlag, 1999.— 891 S.
15. Dostoïevski F. Crime et châtiment. traduit du russe par D. Ergaz. Tome II. La Bibliothèque électronique du Québec Collection À tous les vents. Volume 547: version 2.0 [Электронный ресурс] URL: https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Dostoievski-crime-2.pdf (Дата обращения 25.05.2019).
16. Shelley P. B. Ode to the West Wind // An Anthology of English and American Verse. Антология английской и американской поэзии (на английском языке). Захаров В. В., Томашевский Б. Б. (составители). Moscow: Progress publishers, 1972–720 с.
17. Wordsworth W. The Solitary Reaper // An Anthology of English and American Verse. Антология английской и американской поэзии (на английском языке). Захаров В. В., Томашевский Б. Б. (составители). Moscow: Progress publishers, 1972–720 с.

© Червоный Александр Михайлович (ckutrik@yandex.com), Павленко Александр Евгеньевич.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Таганрогский институт имени А. П. Чехова

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ КРАСОТЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Шуаипова Алина Абасовна
Аспирант, ГОУ ВПО Московский педагогический государственный университет
alina.shuaipova@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу понятия красоты, вербализованного в немецком языковом сознании. Задача статьи — выявление принципов вербализации понятия красоты в немецком языке — на эстетическом и лингвокультурологическом уровнях, на основе их современного мировосприятия, а также — исторически сформировавшейся ценностно-оценочной традиции. Проведено исследование отражения концепта красоты в немецком языковом сознании — на эстетическом и культурулогическом уровнях. Выявлено, что полноценное вербальное выражение понятие красоты достигается в совместимости внешней, эстетической красоты — с одной стороны, и внутренней, духовно-нравственной красоты человека — с другой. Анализ немецкого языкового мышления, вербального выражения визуального, аудиального и чувственно-эмоционального восприятия красоты выявил особенности рефлексии и реализации этого концепта, связанных со спецификой историко-культурного развития немецкого этноса, а также — со сформировавшейся в результате этого развития — национальной ментальностью. В статье показано, что хотя понятие красоты в его основополагающих принципах универсально для всех народов, однако вербальное его выражение в языковом сознании каждого из народов имеет свою специфику и свой отличительный подход к выбору лексико-семантических вариантов выражения этого понятия, связанными с преференциями оценочного определения эстетической и нравственной сторон концепта красоты. Оценочные критерии, также как ценностная шкала в сфере культуры и эстетики в целом — результат исторического формирования национального самосознания, отражённого в языке, литературе и культуре каждого из народов.

Ключевые слова: красота, языковое сознание, вербализация, языковое выражение эстетической красоты, восприятие прекрасного, онтологические основы красоты, лингвокультурологический уровень, лексико-семантический аспект.

VERBALIZATION OF THE CONCEPT OF BEAUTY IN GERMAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS

A. Shuaipova

Summary. The article is devoted to the analysis of the concept of beauty, verbalized in the German language consciousness. The objective of the article is to identify the principles of verbalization of the concept of beauty in the German language — on the aesthetic and linguistic-cultural levels, on the basis of their modern world perception, as well as on the historically formed value-evaluation tradition. A study of the reflection of the concept of beauty in the German language consciousness — at the aesthetic and cultural level. It is revealed that the full-fledged verbal expression of the concept of beauty is achieved in the compatibility of external, aesthetic beauty — on the one hand, and the internal, spiritual and moral beauty of a person — on the other. Analysis of German language thinking, verbal expression of visual, auditory and sensual-emotional perception of beauty revealed features of the reflection and realization of this concept associated with the specificity of the historical and cultural development of the German ethnic group, as well as with the national mentality formed as a result of this development. The article shows that although the concept of beauty in its fundamental principles is universal for all nations, however, its verbal expression in the linguistic consciousness of each of the peoples has its own specifics and its own distinctive approach to choosing lexical-semantic options for expressing this concept, associated with the preferences of the estimated aesthetic definition and moral aspects of the concept of beauty. Evaluation criteria, as well as the value scale in the sphere of culture and aesthetics as a whole, are the result of the historical formation of a national identity reflected in the language, literature, and culture of each of the peoples.

Keywords: beauty, linguistic consciousness, verbalization, linguistic expression of aesthetic beauty, perception of beauty, ontological foundations of beauty, linguocultural level, lexical-semantic aspect.

Каждая эпоха вносит свои коррективы и свои мотивации восприятия понятия красоты, в том числе на национальном уровне, но всё же онтологические основы этого восприятия, заложенные в человеке, продолжают оставаться незыблемыми. Национально-культурная традиция восприятия красоты и её вербальной рефлексии лежит в основе языкового сознания и в основе культуры каждого этноса.

Начиная с античных времён, каждая эпоха выдвигает своё понимание эстетической красоты, эстетического сознания, и свои формы её вербальной реализации. Если у Пифагора, а позже и у Платона, под красотой понималась гармония, пропорциональность, совершенство — как онтологическое явление, которое лежит в основе гармонии космоса, то у Сократа красота уже воспринимается как категория сознания, как одна из важнейших

категорий мироздания. А у Аристотеля понятие красоты является нравственной категорией — олицетворением блага и совершенства.

Наше восприятие красоты — это результат сознательного и бессознательного опыта множества предшествующих поколений. Вербальное выражение эстетического опыта — прерогатива «человека разумного», именно оно гармонизирует противоположные интенции внутреннего мира в человеке. Являясь неотъемлемой частью общего человеческого сознания, эстетическое сознание порождает нравственные отношения в обществе, благодаря чему в человеческой культуре формируется представление о нравственной, духовной красоте. Эта категория определяет отношение человека к таким понятиям, как честность, порядочность, невинность, неиспорченность.

Зрительное восприятие красоты чрезвычайно важно для человека: эстетическое наслаждение красотой природы, женской красотой — с одной стороны, и наслаждение произведением живописи, скульптуры и архитектуры — с другой. Но визуальная красота, без красоты внутреннего содержания, не может быть воспринята как полноценная. И только понятие красоты, вербализованное в языке, вбирает в себя гармоничную связь внешней и внутренней красоты. Благодаря этой исключительной функции вербального выражения красоты, этическая и эстетическая оценка человека оказывается на равно важном уровне.

Великий немецкий философ И. Кант ставит знак равенства между понятиями "суждение вкуса" и "эстетическое суждение". Тем самым он отрицает существование общепринятого «объективного» мерила вкуса, оценки красоты. Онтологический «прообраз» вкуса каждый индивид вырабатывает в себе сам. При этом он может основываться на общепринятых идеалах прекрасного, на «общем чувстве» (Gemeinsinn), которое является источником эстетического суждения. Когда человек выносит субъективное суждение о прекрасном, его вербальная оценка притязает на всеобщность, «объективность», в то время как опыт эстетической оценки — относится к области сознания, так как он независим от объекта, а зависим исключительно от субъекта. [1, 56].

Результатом созерцания прекрасного, как правило, является духовное очищение, эстетическое наслаждение. Отечественный исследователь Н. Лосский в своей работе "Мир как осуществление красоты", посвящённой категории красоты как ценности, выражает мысль о том, что эстетическое созерцание красоты даёт человеку чувство счастья, полноты бытия [2, 79].

Анализ вербализации красоты в немецком языковом сознании позволяет выявить специфику восприятия концепта на лексическом и этнокультурологическом уровнях, то есть на опыте восприятия немцами красоты окружающего мира.

Объектом настоящей статьи является языковое и эстетическое сознание немецкого этноса, в котором отражается своеобразие восприятия и выражения красоты. Предметом исследования является анализ вербального воплощения категории красоты и определения ценностной шкалы в культуре немцев. Материалом данной работы послужили лексические единицы немецкого языка из обиходной речи, из текстов культуры. Цель исследования — описание специфики восприятия немцами красоты и её вербального выражения в немецком языке.

Почти все немецкие исследователи, обращающиеся к проблемам восприятия понятия красоты на вербальном уровне, в своих подходах опираются на классический опыт языкового и эстетического восприятия этого концепта, исходя из историко-культурного развития данного этноса, специфики формирования его языкового сознания. Большинство немецкоязычных исследователей — Людвиг Эйхингер, Ленни Лёвенштерн, Фриц Герд — в своих работах главным образом пытаются анализировать вербальное восприятие и воспроизведение красоты через призму этнического языкового сознания.

Основными *методами* исследования являются описательный и сопоставительный, как на лексико-семантическом, так и на фразеологическом уровнях.

Этнокультурологический анализ вербального восприятия понятия красоты в немецком языке не проводился отечественными лингвистами, и очень мало разработан немецкими исследователями. Тема восприятие красоты в широком спектре впервые детально исследуется в представленной работе.

Вербальные дефиниции понятия красоты в немецком языке выявляют не только специфику восприятия данного концепта у немецкого этноса, но и своеобразие того культурно-исторического опыта, на основе которого и формировалось такое восприятие. Красота — категория общечеловеческая и универсальная, однако её языковое восприятие и рефлексия у каждого народа имеет свои национальные особенности, выраженные как в культуре повседневной речи, так и в вербально-оценочных подходах к понятию красоты вообще.

Красота вообще, как и красота, вербализованная в каждом конкретном языке, чрезвычайно важна не только в чисто эстетическом плане, но и в жизнедеятельности каждого индивида и целого народа. Каждый этнос на протяжении веков формирует свою языковую

картину мира, и категория красоты занимает центральное место в этой общей картине, отражая специфику душевного склада и характера данного народа, примат его ценностей.

В настоящей статье представлены результаты анализа этнокультурологической специфики вербализации понятия красоты в немецком языковом сознании.

Восприятие красоты в немецком языковом сознании по внешней форме лексем и по их звучанию

Понятие "красота" актуально всегда и везде, оно не имеет ни временных, ни пространственных границ. Это феномен культуры, который не может вмещаться только в рамки эстетики.

Будучи универсальным феноменом, красота, тем не менее, имеет у каждого этноса свою специфику, свой колорит, свой национальный "окрас". Это в первую очередь выражается в вербальном восприятии красоты на языке данного народа. Немецкий исследователь Людвиг Эйхингер отмечает, "любовь к языку выражается и в любви к каждому отдельному слову" [3, 31].

В немецком, как и в любом другом языке, красота, выраженная вербально, характеризуется главным образом структурной формой слова, его благозвучием, а также его смысловой насыщенностью. Особенно красиво воспринимаются в немецком языке слова, где внешняя форма гармонично связана с мягким, ласкающим слух звучанием.

Так, исследователь Ленни Лёвенштерн утверждает, что одним из самых любимых и красивых слов для детей в немецком языке является "Libelle" (стрекоза) [4, 328]. Это не только красиво звучащие согласные "l" и "ll", но и "воздушность" произношения слова, которое подсознательно связывается со свободным порханием стрекозы. Л. Лёвенштерн утверждает, что немцы — как взрослые, так и дети — считают стрекозу "королевой" насекомых, так как прекрасный окрас её крыльев переливается под солнечным светом всем богатством своих оттенков. Свободный и "беззаботный" полёт стрекозы рождает в немецком языковом сознании также словосочетание, обе составные которого, отдельно взятые, красивы для немцев своим звучанием: "Libellenglück" (здесь: беспечное счастье).

Сюда можно добавить, что слово "Libelle" априорно ассоциируется с одним из самых красивых слов немецкого (да и не только немецкого) языка: "Liebe".

Очень красивым и распространённым в немецком языке является слово "Gemütlichkeit" (уют, уютность). Внешняя форма слова, где мягкому "l" предшествует нежное и мелодичное "ü", полностью совпадает с тем представлением уютности, которое близко душе немцев — теплота родного очага, комфортность, раскрепощённость. Восприятие красоты данного слова в немецком языке объясняется ещё и тем, что в его основе лежит слово "Gemüt" (душа, нрав). То есть, наряду с теплотой, здесь присутствует также "душевность".

Применимо к понятиям уютности и комфортности, нельзя обойти стороной любимый и часто применяемый немцами в обиходе красивый глагол "kuscheln":

— "Ich kuschel mich gern ins Bett mit einer köstlichen Tasse Kaffee" (охотно сворачиваюсь калачиком в постели, с чашечкой ароматного кофе).

Слово "Kuschel" в качестве составной части сложного слова, придаёт красоту, а также ласкательный эффект всему слову: Kuschelbad (нежиться в ванне), Kuschelmusik (красивая, нежная, успокаивающая музыка); в Германии даже существует специальная радиопередача Kuschelrock (ласкающая, нежная рок музыка).

Слово Kuschel в сочетании с названиями зверьков чаще применяется в качестве понятия "плюшевый": Kuschelbär (плюшевый мишка), Kuscheltiger (плюшевый тигрёнок), и т.д.

Красивый по форме и звучанию глагол kuscheln (ласкать, нежиться) близок по значению и функциональной направленности к глаголам knuddeln и kosen.

В качестве первой составной части сложных слов, являющихся красивыми для вербального восприятия немцев, они также часто усиливают уменьшительно-ласкательный эффект данного слова: Kosekätzchen (нежная, ласковая кошечка), Knudelmaus (ласковый мышонок).

Особое место в ряду красивых слов, которые могут вызвать чувство радости, счастья (Glücksgefühl auslösen), составляют ласкательные слова (Kosewörter), имеющие один и тот же корень:

- Bärchen — медвежонок
- Bärli — мишка
- Bussibär — мишутка

В числе красивых для немцев слов в современном немецком языке являются существительные, оканчивающиеся на i. Слова типа Hasi (зайчонок, заенька), Mausi (мышонок), Schatzi (золотце, сокровище моё), Spatzi (воробушек) часто используются при обращении к детям, или супругами, молодой любящей парой при ласковом обращении друг к другу. Тут при выборе подходящего слова иногда важен субъект, к которому обращаются: так слово Bärli (мой ласковый медведь) используется ис-

ключительно женщинами при обращении к любимому. Однако существительные на i могут быть применены и к животным: du mein Hundi (ах ты моя собачка), du mein Pferdi (ах ты моя лошадка).

Применение суффикса "-ling" используется не только с существительными для передачи уменьшительно-ласкательного значения, но и с прилагательными — для передачи значения нежности: Süßling (сладкий мой, сладкая моя).

Суффикс "-ling" встречается с красивыми для немецкого языкового сознания словами, между которыми существует невидимая, но вполне определённая связь:

Так, слово Schmetterling ассоциируется с такими красивыми по форме, по звучанию и по смыслу словами, как "Frühling" (весна) — пора цветения природы, и "Jungling" (юноша, отрок) — пора "цветения" в жизни человека. Чтобы представить степень восприятия красоты слова Schmetterling в немецком языковом сознании, достаточно привести фразеологический оборот из немецкой разговорной речи: "Schmetterlinge im Bauch haben" — "быть страстно влюблённым".

Практически ту же функцию выполняет суффикс "-chen", приставленный к составному слову, первой частью которого является слово "Kuss" (поцелуй): "Kussmäulchen" (нежный, нежно целующий ротик), "Kusshändchen" (воздушный поцелуй(–чик)).

Особое место в жизни и сознании немцев занимают Рождественские праздники (Weihnachten) и вся сопутствующая этим праздникам лексика. Эти праздники любимы всеми европейскими народами, но несколько более глубокое чувство немцев к этим праздникам вероятно объясняется тем, что традиция их празднования в том виде, в каком она дошла до наших дней, своими корнями уходит именно в немецкое позднее средневековье: именно немцы впервые использовали ёлку на новый год — как символ продолжительности жизни, и первые ёлочные игрушки смастерили немецкие мастера. Лучшие немецкие рожденственские песни поются на многих европейских языках. Знаменательно то, что предрождественское время (Advent) доставляет немцам не меньшую, а скорее даже большую радость, чем само Рождество. Не случайно в одной из самых любимых песен, посвящённых этим праздникам есть такие строки:

- Vorfreude — schönste Freude, Freude in Advent. (Высшая радость- предвкушение радости, радости адвента).

Отдельную группу в лексике, касающейся Рождества, занимают слова, начинающиеся на "Christ-" (Христовый, Божий): Christbaum (Weihnachtsbaum) (рождественская ёлка) и производные от этого слова Christbaumkugeln (ёлочные игрушки, шары), Christbaumschmuck (ёлочные украшения), Christbaumduft (ёлочный аромат, создающий атмосферу праздника). Эту картину дополняют рождественские свечи, мерцание которых (Kerzenschimmer) создают некую "волшебную" атмосферу.

В круг красивых слов, выражающих общее настроение праздничности, входят словосочетания, выступающие в качестве прилагательных, первой составной частью которых является лексема "engel-": engelschön (ангельски красивый), engelsüß (ангельски сладкий), и т.д.

Особо важно для немецкого сознания и мировосприятия душевная красота, так как Рождество — это в первую очередь напоминание о милосердии, доброте; вербальным выражением этих высоких человеческих качеств являются такие слова, как "Herzensgüte" (добросердечие), Milde, Mildtätigkeit (милосердие), Herzenswärme (сердечная, душевная теплота). Даже любимый немцами рождественский имбирный пряник также связан с словом "Herz": "Lebkuchenherz".

Ключевым для Рождественских праздников является для немцев лексема "Bescherung" — раздача Рождественских подарков. Красота этой традиции для немецкого сознания заключается не только в том, что члены семьи дарят друг другу подарки, а в том, что они дарят подарки нуждающимся, совершая тем самым акт милосердия, человеколюбия. Красота данного поступка, как и красота его вербального выражения (от слова "scheren, bescheren" — "делиться" с ближним) находятся в полном созвучии друг с другом. Подобные слова относятся к разряду тех, которые немцы называют "Wohlfühlwörter" — красивые слова, доставляющие наслаждение, душевное удовлетворение.

Часто вербальная красота лексемы кроется уже в самом его красивом, "красочном" звучании (lautmalerisch). В немецком языке в числе их есть также слова, которые в то же время произносятся с особым чувством и голосом (Gefühl und Stimme). К разряду таковых относится, например, слово " Fernweh". К красивому придыхательному произношению этого слова добавляется его смысловая "красочность": с одной стороны оно выражает "тоску", тягу к дальним дорогам, то есть таит в себе определённую долю романтики, "таинство" неизведанного, а с другой стороны оно как бы антонимично слову "Heimweh" — тоска по родине. Следующие два предложения наглядно иллюстрируют семантику этих противоположных по направленности слов:

- Das beste Mittel gegen Fernweh ist eine Urlaubsreise (Лучшее средство от тоски по дальным дорогам — это путешествие).

- Heimweh?… nein, wahrlich ich glaube, ich habe gerade das Gegenteil, ich habe Fernweh. (Тоска по родине (по дому)?… Нет, думаю скорее наоборот — тоска к странствию (по дальним дорогам)) [5, 81].

- Часто красивые для немцев явления и понятия находят своё вербальное отражение в словах, этимология которых напрямую не связывается с современным его смыслом, либо же которые потеряли своё первоначальное значение и приобрели новое. К числу таковых относится слово "Schlaraffenland", которое по смыслу близко русскому фразеологическому обороту "молочные реки с кисельными берегами":

- Alpische Wiese — ist ein Schlaraffenland für die Kühe. (Альпийский луг — это земля изобилия для коров).
- Das «Boston» Geschäft — ist Schlaraffenland für die Kinder. (Магазин (сладостей — А.Ш.) Бостон — это настоящий рай для детей).
- Своеобразную красоту немецкие дети видят в сложно-составных словах, второй частью которых выступает слово "-männchen" (– человечек):
- Sandmännchen (человечек с песком) сказочный герой немецкого детского фольклора, который, согласно древнему поверью, приходит к детям, которые трудно засыпают, и, посыпая их глаза песком, навевают на них сон.
- Stehaufmännchen (Ванька-встань-ка) слово, которое и по своему построению, и по своему значению совпадает с русским эквивалентом.

Красивым для немцев являются те чувства и понятия, при выражении которых используется "усилительное" слово " Herz": " Herzenslust" (радость, исходящая из сердца), " Herzenswunsch" (желание сердца).

Определённую красоту для немцев представляют составные слова, в которых в качестве составного выступает слово "Butter". В разных сложно-составных словах лексема "Butter" используется в разных смысловых оттенках, но во всех случаях её основная функция — придание положительного заряда данному слову.

- Butterherzchen (печенье на Рождество) вызывает у немцев приятные ассоциации и положительные эмоции, связанные с праздником, с красивыми воспоминаниями детства.
- Butterblume (одуванчик) лёгкое воздушное растение, которое для немцев связано с красивым ландшафтом, занимающим в их жизни важное место. Кстати, английское слово butterfly (бабочка) имеет одни и те же этимологические корни с немецким словом Schmetterling, к которому мы уже обращались, но в ином контексте. В средние века немецкое слово «schmettern» означало также "взбивать масло". Немецкий исследователь Фриц Герд утверждает, что "многие слова имеют свойство менять свою смысловую окраску, первичное главное значение" [6, 17]. А английское слово butter, которое перешло из немецкого языка, сохранилось в английском варианте в первозданной форме.
- Butterweich (мягкий, нежный) применимо в самых разных контекстах, в которых очевидно желание подчеркнуть особо приятную, нежную мягкость. К перечисленному можно добавить широко распространённое и любимое немцами повседневное изречение «Alles in Butter» (буквально: всё в масле), которое более точно подходит к русским изречениям "всё в ажуре", или "всё идёт как по маслу".

По смыслу и по красоте звучания, немецкому языковому сознанию близки составные слова, начинающиеся на Blüte (цветение). Эти слова произносятся немцами подчёркнуто красиво и нежно:

- Blütezeit (пора цветения) — слово, которое красиво уже по форме и звучанию, независимо от того, применяется оно в прямом или в переносном смысле (как, например, пора высшего расцвета искусства, культуры и т.д.).
- Blütenzauber (волшебная пора цветения) отражает неповторимую красоту периода пробуждения природы, "волшебство" красочности процесса цветения.
- Blütejahre (годы расцвета) слово, применимое при упоминании о лучших (юношеских) годах жизни.
- Красивые по содержанию и по форме слова в немецком языке иногда могут состоять из трёх и более составных частей:
- Mondscheinprinzessin (буквально: принцессса лунного сияния) — с детства ласкает слух немок, и подразумевает чрезмерно чувствительную девушку. Это аналог русского словосочетания "принцесса на горошине", которая вошла в обиход из известной сказки. Причём, в немецком языке существуют также синонимы этого слова: Schneeflocke (снежинка), которая также указывает на чрезмерную хрупкость, изнеженность девушки.
- Mondscheingang (хождение при лунном свете) — слово, которое по смыслу более подходит русскому словосочетанию "прогулки при луне". Не случайно, что одним из самых красивых музыкальных произведений немецкого композитора Л. Ван Бетховена, которая любима не только немцами, но и всеми почитателями музыки во всём мире, называется именно "Лунная соната". Само название сонаты предвосхищает красочность и романтичность данного музыкального шедевра.

Одним из самых любимых немцами архитектурных памятников был и остаётся Кёльнский собор. Очень интересна разница подходов при определении критериев, почему именно это архитектурное строение является любимым, и в чём в первую очередь немцы видят его красоту. Так, исследователь Т. Нипенди считает, что в этом архитектурном шедевре сконцетрировались многочисленные элементы, которые отражают "рейнское чувство родины, рейнскую романтику и рейнский дух патриотизма" [7, 157]. А прусский король Фридрих Вильгельм IV, который видел в этом соборе отражение немецкого национального характера, в своей речи в сентябре 1842 года выразил убеждение в том, что строительство Кёльнского собора — стало залогом братства всех немцев, и что "здесь… должны возвышаться самые красивые ворота всего мира" [8, 42].

Красота природы в немецком языке часто проекционно переводится на человека. Самая распространённая форма этого проецирования является сравнение девушки, женщины с цветком.

Известно, что внешняя красота женщины, как и любая другая красота, носит субъективный характер. Вместе с тем, как было сказано, стереотип красоты, в том числе и женской, имеет и свои этнические особенности, связанные с культурно-историческим развитием данного народа.

В подсознании любого человека представление о красоте часто предстаёт в её национальном облике.

Красота лексемы "роза", по определению исследователя Рейнольда Гестриха, является не только отражением нашего представления о природной красоте этого цветка: само слово по своему звучанию ласкает слух немца [7, 149].

Важное место в обиходе немцев занимает "красочность" окружения, а также её вербальное выражение. Так, для того чтобы подчеркнуть особую красочность конкретного ландшафта, прекрасной одежды и т.д., немцы используют прилагательное "farbenprächtig" (красочно-пышный).

Таким образом, вопрятие немцами красоты мира — это в первую очередь национальный способ вербального выражения и восприятия мира в формах и категориях родного языка, способность истолковывать явления как их сущности.

Анализ вербализации понятия красоты в немецком языковом сознании показал, что полноценное выражение данного концепта достигается с помощью вербального описания его национального восприятия.

Даже такие универсальные понятия, как красота чувств, красота природы, красота человеческих отношений при их вербальном восприятии и воспроизведении имеют у разных народов — в данном случае у немецкого — свою специфику, связанную с языковым сознанием и ментальностью народа.

Понятие красоты не может ограничиваться рамками эстетики, так как её языковая, вербальная сторона очень часто важнее визуальной и аудиальной красоты. Вербальная реализация категории прекрасного имеет безграничные возможности передачи красоты внутреннего мира человека, красоты его чувств.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что вербализация понятия красоты, которое лежит в основе культуры любого народа, может способствовать определению специфики и уровня языкового и эстетического сознания данного народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кант И. Основы метафизики нравственности. М. Изд. Мысль, 1999
2. Лосский Н. Мир как осуществление красоты. М.: Прогресс-Традиция, 1998
3. Eichinger, Ludwig. Die Liebe zur Sprache und Sprachwissenschaft. Mannheim, Dudenverlag, 2010
4. https://www.bod.de/. . ./schoene-woerter-lenny-loewenstern
5. https://www.urlaubsheld.de/
6. Gerd, Fritz. Bedeutungswandel im Deutschen. Tübingen, 1974
7. Gestrich, Reinhold. Schönheit Gottes, Berlin, Lit.Verlag, 2007
8. Akar, Mathias. Die Kathedrale der Nation, Hamburg, 2012

© Шуаипова Алина Абасовна (alina.shuaipova@rambler.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕХАНИЗМЫ ЯЗЫКОВОЙ КОМПРЕССИИ В НОВОСТНЫХ ПУБЛИКАЦИЯХ В ТВИТТЕРЕ

Щербак Татьяна Игоревна
Соискатель, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации (Москва)
sherbak91@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию механизмов языковой компрессии на семантическом уровне в новостных публикациях в Твиттере. Анализ сообщений ведущих информационных агентств Великобритании и США в социальной сети позволил выявить такие приемы языковой компрессии семантического уровня, как использование разговорной и национально-специфичной лексики, фразеологизмов, ссылок и хэштегов, позволяющих существенно сократить размер публикации без потери его информативности.

Ключевые слова: медиадискурс, языковая компрессия, лингвистическая экономия, новостное сообщение, Твиттер, семантика.

LANGUAGE COMPRESSION MECHANISMS IN NEWS REPORTS ON TWITTER

T. Shcherbak

Summary. The article is devoted to the study of language means of compression on semantic level in news reports on Twitter. The analysis of publications of the leading news agencies of Great Britain and the USA in the social network allowed to reveal such methods of language compression on the semantic level as the use of colloquial and national specific lexicon, phraseologisms, references and hashtags, which allow to significantly reduce the size of publication without losing its informative value.

Keywords: media discourse, language compression, linguistic economy, news report, Twitter, semantics.

Наблюдаемое в современном мире бурное развитие интернет-технологий определяет интерес специалистов различных научных направлений к изучению коммуникативного пространства Глобальной сети, в котором находят отражение специфика современного общества и происходящие в нем языковые процессы.

Одним из наиболее популярных средств интернет-коммуникации является социальная сеть для публичного обмена сообщениями «Твиттер». В исследованиях Е. И. Горошко Твиттер выступает в качестве отдельного интернет-жанра, к функциям которого, помимо контактоустанавливающей, консолидирующей, презентационной, образовательной и др., относится информационная функция, позволяющая интернет-ресурсу служить платформой для обмена актуальной новостной информацией [2, с. 14].

Уникальность интернет-феномена «Твиттер» определяется представленностью в нем практически всех мировых средств массовой информации, вследствие чего мы полагаем необходимым исследование новостных сообщений, публикуемых СМИ в данном интернет-канале, на предмет выявления механизмов языковой компрессии.

Человеческое мышление отличает стремление к экономии ресурсов. В языке, неразрывно связанном с сознанием и отражающем особенности мышления индивида, экономия усилий проявляется в существовании языковой компрессии, под которой понимается упрощение поверхностной структуры текста с помощью повышения информативности языковых единиц [13, с. 64].

Закон экономии языковых средств как одно из глубинных свойств языка определяет механизм языковой компрессии: одна единица осуществляет функцию других языковых единиц, и в одном означающем сливается несколько означаемых [6, с. 606].

Главной целью языковой компрессии является сокращение плана выражения текста при сохранении плана содержания в полном объеме, при этом текст становится лаконичным, динамичным, происходит его обогащение неявно выраженными смыслами, редуцируется менее значимая информация [10, с. 40].

Причиной сжатия новостных сообщений в Твиттере является не столько экономия речевых ресурсов, свойственная языку, сколько установленное системой ограничение на публикуемый пост в 140 символов. Сообщения в Твиттере отличает лаконичность и сжатость «телеграфного стиля», которому свойственен отрывистый эллиптический характер [11, с. 71].

Источником исследования послужили сообщения, публикуемые в твиттер-аккуантах британских и американских новостных агентств, газет и телерадиовещательных организаций, таких как *The Daily Telegraph,*

The Independent, The Guardian, BBC News, NBC News, The White House, CNN, The New York Times, The Washington Post, CBS News, ABC News, The Wall Street Journal, Time, Reuters, The Associated Press и др.

Языковая компрессия в новостных публикациях СМИ в Твиттере на семантическом уровне проявляется в пропуске наименее существенной информации. Так, для получения дополнительных сведений, описывающих или конкретизирующих события, о которых говорится в сообщении, читателю предлагается **перейти по предложенной ссылке**:

ABC News: *«California firefighters saved 10 ducklings from a storm drain in Union City, before they were released in a nearby creek and reunited with their mother.* ***https://abcn.ws/2XAqtGt»***;

CNN Breaking News: *«ISIS says its fighters carried out the Easter Sunday attacks in Sri Lanka, but offers no evidence for the claim. Follow live updates:* ***https://cnn.it/2IAmFBJ»***;

Reuters Top News: *«Britain won't completely ban Huawei gear from its 5G phone networks. See more in this week's tech playlist* ***https://reut.tv/2B5rCfA*** *via @* ***ReutersTV»*** [12].

Общие принципы компрессии текста подразумевают свертывание высказывания при передаче и развертывание при восприятии без утери наиболее важной и значимой информации. По Т. А. ван Дейку мы понимаем текст в том случае, если понимаем ситуацию, о которой идет речь. В связи с этим для адекватной интерпретации сообщения необходимы «модели ситуаций», активизирующиеся в сознании человека и способствующие усвоению имплицитной информации [3, с. 9]. В социальной сети Твиттер к таким ситуационным моделям мы можем отнести **хэштеги** — слова или словосочетания с символом #, которые обозначают ситуацию, человека или место, релевантные теме сообщения. Так, в публикации BBC News (World)● *«Norway cruise ship #VikingSky heads to port after passenger airlifts»* [12] использование хэштега *#VikingSky* позволяет автору свернуть большое количество имеющей непосредственное отношение к теме сообщения информации о событиях в Норвегии в марте 2019 года, когда во время шторма у круизного лайнера «Викинг Скай» отказал один из двигателей, в результате чего судно потерпело крушение.

Использование хэштега в новостных публикациях англоязычных СМИ в Твиттере позволяет существенно сократить размер сообщения: *«#NotreDame — Victor Hugo's family split over how to rebuild his muse»* (The Telegraph) [12]. Всем посвященным в значение хэштега *#NotreDame* доступна имплицитно выраженная информация, которая подвергается компрессии на семантическом уровне: произошедшее в апреле 2019 года трагическое событие в Париже — пожар, уничтоживший шпиль и часть крыши и повредивший внутреннее убранство одного из главных символов Франции и католического мира — Собора Парижской Богоматери:

The Independent: «*Macron speaks as Notre Dame cathedral burns — follow live* ***#NotreDame»***;

NBC News: *«New footage from yesterday's #ParisAttack near* ***#NotreDame*** *shows people running to safety»*;

CBS News: *«AHEAD: @CBSThisMorning looks at the history behind* ***#NotreDame*** *Cathedral, plus its religious and cultural significance after the devastating fire in Paris»* [12].

Использование хэштегов в Твиттере позволяет не только кратко смоделировать ситуацию, но и достигнуть максимальной степени публичности сообщения. Наводя курсор на тот или иной хэштег, Интернет-пользователь получает возможность в режиме реального времени прочитать все сообщения, в которых используется данный хэштег. Данное свойство находит активное применение в новостных лентах при указании на событие (Reuters Top News: *«Hundreds of thousands march in London to demand new* ***#Brexit*** *referendum»*; BBC News (UK): *«"We are the party of Remain," says Sir Vince Cable launching the Lib Dem's European election campaign, saying it's time to ask people: "****#Brexit****: Now you've seen it, is this what you voted for?"»*; Sky News: *«Pro-Brexit convert Jeremy Hunt has claimed no-deal would be better than no* ***#Brexit»***) или место, где определенное событие произошло (The Telegraph: *«Comedian Volodymyr Zelenskiy upsets the president of* ***#Ukraine*** *in landslide election victory»*) [12].

На семантическом уровне языковая компрессия имеет тесную связь с такими явлениями, как имплицитность, скрытые смыслы, пресуппозиции и контекст. По утверждению И. В. Арнольд, вся информация, содержащаяся в тексте, подразделяется на эксплицитную и имплицитную. Под импликацией понимается наличие в сообщении не выраженных словесно, но угадываемых адресатом смыслов [1, с. 103]. При этом «угадывание» осуществляется с опорой на сам текст и на его организацию. Исследователями выделяются две сферы функционирования импликации: лингвистическая и экстралингвистическая, выраженная ассоциациями, возникающими в сознании человека на основании его жизненного опыта, общего уровня эрудиции и эмоционального состояния. Импликация может подразумевать как нечто, лежащее за пределами текста, например, реальную ситуацию, так и «внутритекстовые элементы, не получившие, однако, полного эмплицитного выражения, многоплановые и многозначные уже по самой природе использованного языкового материала» [4, с. 342].

Языковая компрессия на семантическом уровне основывается на прагматических предусловиях текста — фоновых знаниях аудитории. Увеличение доли имплицитных выразителей связи в тексте способствует словесной сжатости синтаксических единиц, смысловой емкости, экспрессивности и многозначности [14, с. 267]. Приведем в качестве примера публикацию в Твиттере британского интернет-издания The Independent: *«You can now stay in a cottage inspired by Hagrid's Hut in Harry Potter»* [12]. К экстралингвистической сфере имплицитно выраженной информации в данном сообщении относятся фоновые знания британской аудитории — знакомый практически ста процентам населения Соединенного королевства сюжет серии романов о Гарри Поттере английской писательницы Джоан Роулинг, одним из персонажей которого является друг главного героя великан Рубеус Хагрид, проживающий в хижине у магического леса. Использование средства семантической компрессии — сравнения коттеджа с домом известного литературного персонажа позволяет читателям поста в Твиттере без описания дома, о котором идет речь в новостной публикации, живо представить себе особенности внешнего и внутреннего убранства жилища.

Мы полагаем, что к средствам языковой компрессии семантического уровня относится и такое явление, свойственное новостным публикациям СМИ в Твиттере, как **разговорная лексика**. Использование экспрессивных слов и словосочетаний функционального стиля, служащего для неформального общения, дает автору публикации возможность как передать эмоционально-оценочное отношение к описываемому событию, так и существенно сократить размер сообщения. Приведем пример поста The Independent: *«Robert De Niro **tears into** Trump once again»* [12]. Употребление выражения *to tear into* 'разг. набрасываться; напасть; устроить разнос', в семантике которого, помимо общего значения, заключен мощный эмоционально-оценочный компонент, в Твиттер-посте британского интернет-издания позволяет не только создать атмосферу непринужденности и доверия, привлечь внимание читателя, передать эмоциональные оттенки, но и оказать мощное воздействие на сознание аудитории. Ряд вербально невыраженных смыслов, заключенных во внутренней форме разговорного выражения, делает возможным расценивать употребление лексики неформального общения в Твиттер-сообщениях мировых СМИ в качестве одного из средств семантической компрессии: *«Pres. Trump says sending illegal immigrants to sanctuary cities was his "**sick idea**"»* (CBS News) [12].

Еще одним средством языковой компрессии на семантическом уровне, используемым в новостных публикациях англоязычных СМИ в Твиттере, являются **фразеологические единицы**. Так, в сообщении информационного агентства The Associated Press: *«Ahead of Sunday's hotly contested presidential election, Ukraine is observing a so-called «**day of silence**» in which campaigning is forbidden»* [12] включение в состав высказывания устойчивого оборота *day of silence* 'день тишины' вместо развернутого определения описываемого понятия «день накануне дня голосования, в который любая агитационная деятельность считается незаконной и влечёт за собой последствия для кандидата или избирательного объединения» [5, с. 268] продиктовано стремлением к языковой экономии.

Еще одним эффективным средством языковой компрессии на семантическом уровне является использование авторами новостных публикаций в Твиттере фразеологических единиц. Приведем в качестве примера сообщение американского информационного агентства The Associated Press: «Ahead of Sunday's hotly contested presidential election, Ukraine is observing a so-called "day of silence" in which campaigning is forbidden». Употребление фразеологизма day of silence 'день тишины' вместо развернутого определения данного явления «день накануне дня голосования, в который любая агитационная деятельность считается незаконной и влечет за собой последствия для кандидата или избирательного объединения, в чьих интересах она проводится», позволяет существенно сократить размер новостной публикации.

Мы полагаем, что использование фразеологических единиц в новостных сообщениях относится к средствам языковой компрессии на основании самой природы семантически связанных слов и предложений: индивидуальные смыслы, изначально выраженные свободными словосочетаниями, постепенно превращаются в постоянные семантические единицы и высказывания становятся устойчивыми. По Л. В. Молчковой, процесс идиоматизации «приводит к компрессии в плане содержания (к появлению нелинейного приращенного смысла) и в плане выражения (к стяжению и эллиптизации)» [9, с. 127]. В качестве примеров использования фразеологических единиц как средств языковой компрессии на семантическом уровне приведем публикации в Твиттере англоязычных СМИ:

The Independent: *«Suicide machine kills users **in the blink of an eye**»*;

The Telegraph: *«Debenhams plans to close 22 stores next year in a bid to **stay afloat**. Here's the full list of locations being shuttered»*;

The Washington: *«Truck driver faces homicide charges after fiery **chain-reaction** crash near Denver»* [12].

Включение фразеологической единицы в состав высказывания в новостных публикациях продиктовано как стремлением к языковой экономии, так и необходимостью оказания максимального эмоционального воздей-

ствия на аудиторию. Так, использование фразеологизма *to be lost for words*, имеющего значение 'быть неспособным подобрать слова; быть обескураженным, растерянным' в сообщении The Independent: *«Trump, 72, claimed he is 'the youngest person' and people* ***are lost for words****»* [12], позволяет установить контакт с аудиторией и придать необходимый эмоциональный оттенок описываемому событию.

Воздействие на аудиторию использованием фразеологических единиц объясняется сущностью феномена устойчивых оборотов как знаков языка и культуры: фразеологизмы выступают своеобразными проводниками культуры, благодаря которым осуществляется взаимодействие семиотических систем языка и культуры. Внутренняя форма фразеологической единицы, ее образное основание, имеет тропеический характер и создает соответствие между объективной реальностью и устойчивым оборотом [7, с. 70–71]. Использование фразеологического оборота всегда носит экстралингвистический характер, подразумевает вербально невыраженные смыслы, заключенные в образном основании устойчивого оборота, имеет яркую национально-культурную обусловленность. Так, в основе создания фразеологической единицы *bite the dust*, имеющей значение «умереть, погибнуть» лежит метафорическое уподобление погибшего с человеком, лежащим лицом в пыли или грязи [8, с. 715]. Примеры использования фразеологизма находим в новостных публикациях ведущих англоязычных СМИ:

CBS: *«Two Ohio coal-burning power plants* ***bite the dust****: http://cbsn.ws/2nEC3Cu»*;

The Guardian: *«Noisy vacuum cleaners will* ***bite the dust*** *under new EU rules»* [12].

Подводя итог, следует отметить, что в последнее время Твиттер не только стал крупным, динамично развивающимся сервисом глобальной сети Интернет, но и заметно повлиял на ситуацию в мировом сообществе вне всемирной паутины. Одной из отличительных особенностей социальной сети Твиттер является лаконичность передаваемой информации, продиктованная как техническими ограничениями на размер публикуемых сообщений в Интернет-ресурсе, так и общими законами языковой экономии, применяемыми авторами новостных публикаций ведущих мировых средств массовой информации. В Твиттер-публикациях крупнейших новостных агентств США и Великобритании языковая компрессия на семантическом уровне проявляется в использовании разговорной и национально-специфичной лексики, фразеологизмов, ссылок и хэштегов, позволяющих существенно сократить размер публикации без потери ее информативности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: учеб. для вузов.— 4-е изд., испр. и доп.— М.: Флинта: Наука, 2002.— 384 с.
2. Горошко Е. И. «Чирикающий» жанр 2.0 Твиттер или что нового появилось в виртуальном жанроведении // Вестн. Твер. гос. ун-та.— 2011.— № 3.— С. 11–21.
3. Дейк ван Т. А. Язык, познание, коммуникация.— Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.— 308 с.
4. Жирмунская Н. А. Эпиграф и проблема импликации в поэтическом тексте (на материале поэзии Анны Ахматовой) // Res philologica. Филологические исследования. Памяти академика Г. В. Степанова.— М.; Л.: Наука, 1990.— С. 342–351.
5. Иванец Г. И., Калининский И. В., Червонюк В. И. Предвыборная агитация // Конституционное право России: Энциклопедический словарь / Под общ. ред. проф. В. И. Червонюка.— М.: Юридическая литература, 2002.— 432 с.
6. Кибрик А. Е. Язык // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева.— 2–е изд.— М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.— 685 с.
7. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры.— Изд. 3-е.— М.: ЛЕНАНД, 2016.— 456 с.
8. Лупанова Е. В. Мировосприятие представителя англо-американского армейского социума в зеркале фразеологизмов военной тематики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика.— 2017.— Т. 8.— № 3.— С. 714–723.
9. Молчкова Л. В. Идиоматизация как способ компрессии информации // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2. Языкозн.— 2012.— № 2 (16).— С. 124–128.
10. Мурзин Л. Н. Основы дериватологии. Конспект лекций.— Пермь: Перм. ун–т, 1984.— 56 с.
11. Сидорова М. Ю., Савельев В. С. Русский язык и культура речи.— М., 2002.— 260 с.
12. Твиттер [Электронный ресурс].— Режим доступа: https://twitter.com/.
13. Трошина Н. Н. Стилистические параметры текстов массовой коммуникации и реализация коммуникативной стратегии субъекта речевого воздействия // Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации.— М.: Наука, 1990.— С. 62–69.
14. Умерова М. В. Языковая компрессия и уровни реализации // Актуальные вопросы современной науки.— 2011.— № 17–1.— С. 260–269.

© Щербак Татьяна Игоревна (sherbak91@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ ГРУППЫ FEATURES

LINGUO-STYLISTIC PECULIARITIES OF ENGLISH MEDIATEXTS OF THE FEATURES GROUP

N. Shchitova
E. Anokhina

Summary. The article is devoted to the topical problem of studying the feature media text. The peculiarities of the concept of "media text", the typology of the media text, its functioning are considered. The research novelty is in the attempt of the analysis of the characteristics of the English-language media text and the linguistic stylistic means used in it. Attention is paid to stylistic techniques and expressive language means at various levels. The results have shown that image and evaluation characteristics are expressed both explicitly and implicitly.

Keywords: mass media, stylistic devices, descriptive constructions, media text, feature-text.

Щитова Наталья Георгиевна
К.филол.н., доцент, Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
natali2670@mail.ru
Анохина Екатерина Сергеевна
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
kate.anokhina@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме исследования медиатекстов группы features. Рассматриваются особенности понятия «медиатекст», типология медиатекста, его функционирование. Новизна исследования заключается в предпринятой попытке анализа особенностей англоязычного медиатекста и лингвостилистических средств, используемых в нем. Внимание уделяется стилистическим приемам и выразительным языковым средствам различных уровней. Полученные результаты показали, что образно-оценочные характеристики в исследуемом материале выражены как эксплицитно, так и имплицитно.

Ключевые слова: средства массовой информации, стилистические приемы, описательные конструкции, медиатекст, feature-текст.

Конец XX — начало XXI веков характеризуются значительными изменениями в процессах коммуникации. Эти изменения не могли не отразиться на современных массмедиа, которые сейчас все чаще называют медиатекстами. Термин «медиатекст» соединил в себе различные понятия — массово-коммуникативный, журналистский, массмедийный, публицистический, рекламный, газетный тексты, телетекст, рекламный текст, PR-текст, Интернет-текст и др.

Настоящее исследование посвящено анализу современных медиатекстов группы features и стилистических приемов, широко используемых в текстах этого вида.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что языковая личность в современных условиях находится в окружении медиатекстов, представленных разнообразными средствами массовой информации. Медиатексты описывают происходящие события здесь и сейчас, при этом используются языковые реалии того или иного лингвосообщества. Современная пресса в полной мере раскрывает особенности как культуры страны, так и самого языка. Поэтому газетный текст широко используется при изучении языка и культуры англоговорящих стран. Интерес к выявлению лингвостилистических особенностей данного вида текстов также не ослабевает, что свидетельствует о многоаспектности исследуемой проблемы и делает предложенную тему актуальной, обладающей определенной новизной и практической ценностью.

Цель работы — выявить лингвостилистические особенности англоязычного медиатекста. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач: рассмотреть понятие медиатекста, его место и роль в языке; проанализировать лингвокультурологические особенности и стилистические свойства англоязычных текстов группы features; охарактеризовать медиатексты как средство формирования познавательного интереса.

В качестве методов исследования используются метод сплошной выборки, описательно-аналитический метод, включающий наблюдение исследуемых явлений, их анализ и интерпретацию полученных результатов. Практическая значимость работы заключается в возможности использования ее результатов в лекционных и учебных курсах по стилистике и лексикологии английского языка.

Следует отметить, что под термином «медиатекст» понимается любой носитель информации, начиная от наскальных рисунков, традиционных книг, произведений искусства и заканчивая суперсовременными феноменами технического прогресса. Но как обобщающий термин медиатекст закрепился именно за текстами массовой коммуникации.

Если обратиться к истории, понятие «медиатекст» возникло в научной литературе в 90-х годах прошлого столетия в Англии. Термин стал широко использоваться в XXI веке в исследованиях, посвящённых массовым коммуникациям. Зарубежные специалисты (А. Белл [1], Т. ван Дейк [2], М. Монтгомери [3], Р. Фаулер [4]) изучали функционально-стилевые особенности языка СМИ: типологию медиатекстов и лингвомедийные технологии. В настоящее время медиатекст приобрел статус базовой категории в новых направлениях лингвистической, философской, педагогической науки, например, в медиалингвистике, медиастилистике, медиакультуре, медиаобразовании (Е. Г. Добросклонская) [5], Н. Б. Кириллова [6], Г. Я. Солганик [7], А. В. Федоров [8] и др.).

Медиатекст — это такой вид текстов, который можно охарактеризовать особым типом и характером информации — «без жесткого определения содержания такой информации — лишь бы она рассматривалась отправителем как существенная, важная или даже необходимая обществу как массовому ее потребителю» [9, с. 185].

Безусловно, ключевой характеристикой медиатекстов является медийность, т.е. опосредованность текста техническими возможностями передающего канала. К важным особенностям медиатекста относят многофункциональность массовых коммуникаций, которые оказывают влияние на читателя и зрителя через информирование, убеждение и воздействие. В отличие от всех других типов текста, медиатексты имеют особый характер обратной связи — он ограничен, минимизирован или совсем отсутствует [10].

Медиалингвистика только начинает развиваться как самостоятельная наука, поэтому вопрос о классификации медиатекстов остается открытым. Лингвисты объясняют отсутствие общепринятой классификации «свойствами текста вообще и невозможностью задавать какое бы то ни было исчисление текстов, в частности» [11, с. 223]. Типология может базироваться на любом из текстовых признаков — информационных, функционально-стилистических, структурно-семиотических или коммуникативных,— на пересечении которых один и тот же текст будет отнесен к различным группам [12, с. 113].

На сегодняшний день, медиатексты являются одним из лучших и действенных способов вовлечения школьников и студентов в процесс изучения языка, в оживленную беседу на актуальные темы. Существуют различные типологии медиатекстов, исследователи выделяют их подтипы. Одними из них являются тексты группы features — это тексты публицистического характера, относящиеся к англоязычной журналистике, построенные на фактическом материале о явлениях, событиях в обществе, совмещающие черты документального и художественного текстов. С точки зрения стилистических приемов, feature-тексты демонстрируют всю вариативность стилистических средств выразительности [13].

В текстах группы features поднимаются темы последних событий, актуальных новостей, глобальных проблем, представляющие интерес для читателя. В этом заключается главная ценность материалов группы features. Более того, в текстах этого вида представлены лексические единицы, отражающие современное состояния языка. Тексты содержат в равной степени ценную информацию о деятельности международных финансовых организаций, отражают реальный мир бизнеса и предлагают широкую палитру взглядов и мнений, лингвистического, страноведческого, профессионального характера [14]. Исследуемые медиаматериалы характеризуются определенной тематической привязанностью, ориентированной также на самообразование читателя, его приобщение к миру искусства, моды, спорта, хобби, путешествий.

Понять, что объединяет столь разнохарактерные материалы, помогает само значение слова «feature». Для описания лингвокультурологических особенностей англоязычных текстов группы «features» необходимо разобраться в природе текстов feature типа.

Важным признаком feature-текстов является их тематическая привязанность и специальное освещение конкретной темы. Тексты группы feature отличаются от новостей, где освещают определенный список устойчивых медиа-топиков. Они фокусируются на факторе человеческого интереса, на индивидуально-авторском видении той или иной проблемы [12].

На морфосинтаксическом уровне главным признаком текстов группы features является большое количество описательных конструкций. Показательной в этом плане является статья популярного англоязычного СМИ Sky News *"Julian Assange: What happens next after embassy arrest"*, в которой выявлен самый распространенный тип прилагательное + существительное (Adj + N) *possible extradition; official charge* и др.:

…Assange will return to Westminster via video-link on 2 May, in relation to his ***possible extradition*** *to the US…* [16]. / *Слушания по делу Ассанжа, в связи с его возможной экстрадицией в США, продолжатся в Вестминстере 2 мая по видеосвязи* (здесь и далее перевод авторов статьи.— Е. А. и Н. Щ.).

Имеют место метафорические описательные конструкции. В качестве примера приведем статью *"The Latest: Trump says America must win race to build 5G"*

из интернет-издания "Fox Business". В заголовке статьи используется выражение *must win race to build 5G*. Фраза *«выиграть гонку»* означает, что Дональд Трамп желает, чтобы именно Америка, а не Южная Корея, о которой также упомянуто в статье, была первой в мире страной, которая массово запустит технологию 5G. Метафорические конструкции приведены и в самом тексте статьи:

...Trump says, «We must not rest. The ***race is far from over****»* [17]. / *Трамп говорит, мы не должны расслабляться. Гонке еще далеко до завершения.*

... Trump understands the country must invest in visionary projects to "dominate the industries of the future and ***lead America into the 21st century****"* [17]. / *… Трамп понимает, что страна должна инвестировать в дальновидные проекты, чтобы «доминировать над отраслями будущего и вести Америку в 21-й век».* В данном примере имеется еще одна метафора — *«вести Америку в 21-й век»*, т.е. речь идет о технологическом прогрессе.

Даже самые простые описательные конструкции в текстах features несут в себе лингвострановедческое содержание наряду со стилистическими особенностями текстов.

Говоря о синтаксических словосочетаниях в текстах группы features, важно отметить, что они характеризуются более сложной внутренней структурой. В их состав могут входить не только несколько компонентов, но и сами эти компоненты могут иметь сложную морфологическую структуру. Это можно видеть в тексте статьи Angus Watson "*Indonesia election: violence-wracked province calls for independence*", опубликованной в издании CNN (такие словосочетания, как *violence-wracked province; self-imposed exile; second-class citizens*):

"Everywhere you go there are armed soldiers and police. This is normal. West Papua is seen as a colony of ***second-class citizens*** *where Indonesia's army can do whatever it likes," added Wenda* [18]. */ Куда бы вы ни пошли, везде вооруженные солдаты и полиция. Это нормально. Западная Папуа считается колонией для граждан второго сорта, где индонезийская армия может делать все, что захочет»,— добавил Венда.*

Среди описательных конструкций выделяются словосочетания, образованные на основе приема «уподобление слову», который достаточно широко распространен в рамках индивидуально-авторского стиля. Прием «уподобление слову» основан на единичном объединении отдельных слов в единую лексическую единицу, обладающую внутренней формой или внутренним синтаксисом, строение которой по определению А. И. Смирницкого внешне похоже на синтаксическое строение словосочетания или предложения [15, с. 253].

В статье Anastasiia Sapon из New York Times *"Gene-Edited Babies: What a Chinese Scientist Told an American Mentor "* находим именно такую лексическую единицу:

"Asked about the scientist's reaction, Dr. Quake said, "Also not terribly surprised, not an ***oh-my-god*** *thing, like it's inevitable, like the inevitable has happened"* [19]. / *Отвечая на вопрос о реакции ученого, доктор Квейк сказал: «Также не очень удивлен, никакого "боже мой", как будто это неизбежно, как будто неизбежное уже случилось».*

Авторы feature-материалов выбирают и другие средства выразительности: от употребления параллельных конструкций, риторических вопросов, приемов разговорной речи до использования юмора. Приведем пример использования параллельных конструкций в тексте статьи Sophie Scott из "The Guardian" *"I'm a scientist studying laughter — and it's funnier than you might think"*:

*…****Parrots do it, rats do it, and we do it*** *partly for social reasons. But to learn more, I need the help of comedy fans…* [19]. / *Попугаи делают это, крысы делают это, и мы делаем это частично по социальным причинам. Но чтобы узнать больше, мне нужна помощь фанатов комедии.*

Юмористический подход к изложению материала отмечен в начале этой статьи: *…The American writer E. B. White famously said, "****Analysing humour is like dissecting a frog****. Few people are interested and the frog dies of it"* [20]. */ Американский писатель Э. Б. Уайт однажды сказал: «Анализировать юмор — все равно, что препарировать лягушку. Процедура эта мало кому интересна, а лягушка от нее умирает».*

Следует отметить, что уровень коннотативности каждого feature-текста во многом определяется тематическим фактором. Например, в материалах, посвященных музыке, культуре, театру, концентрация коннотативных словосочетаний обычно выше, чем в материалах, которые освещают вопросы образования, здравоохранения, спорта.

По мнению Т. Г. Добросклонской, в текстах группы features коннотативные словосочетания приобретают особую ценность самодостаточного характера, т.к. становятся инструментом художественно-эстетического

воздействия. При этом фрагменты, содержащие коннотативные единицы, не только придают текстам выразительность, воздействуя на аудиторию, но и отражают особенности определенного индивидуально-авторского стиля [5, с. 152].

Кроме того, feature-тексты характеризуются наличием идиоматических соединений. Идиомы используются для более ярких и оригинальных способов экспликации. Например, в статье *"It's actually cheaper to eat healthily — here's why"* (издание Independent).

...Yet nutritious food needn't ***cost the earth****...* [21]. / *Полезная пища не должна стоить бешеных денег.*

Для привлечения внимания читателей авторами используется антитеза. Именно антитезу мы находим в статье The Guardian автора Ammar Kalia *"Can you really stay close friends with an ex? Meet the people who have": ... When someone* ***has died, they are gone forever****, whereas with an ex they're* ***still alive*** *and may be with someone else. You have to grieve the loss and watch them move on without you...* [22]. / *... Когда люди умирают, то они уходят навсегда, бывшие же все еще живы и могут встречаться с кем-то еще. Вы приходится лишь скорбеть о потере и смотреть, как они живут без вас ....*

Безусловно, медиатексты группы features характеризуются использованием и других стилистических приемов. Например, подзаголовки в статье издания Independent *"It's actually cheaper to eat healthily — here's why"* имеют вид эллипса (пропущен определенный артикль, глагол и т.д.): *"Changing habits early", "Time poor", "Top tips"* [23].

В статье "Web therapy 'calmed my irritable bowels'", опубликованной на BBC NEWS, находим полисиндетон (союз "и" повторяется многократно):

What often happens when we have chronic conditions that impact on our ability to get on ***and*** *do what we want in our lives, is that we adapt* ***and*** *try* ***and*** *live our lives despite the problem* ***and*** *sometimes the adaptations that we make in the long term are unhelpful* [24]. / *То, что часто происходит, когда у нас есть хронические состояния, влияет на нашу способность продолжать и делать то, что мы хотим в нашей жизни, мы адаптируемся и пытаемся жить своей жизнью, несмотря на проблему, а иногда наши адаптации в долгосрочной перспективе, бесполезны.*

Т. Г. Добросклонская считает, что огромную роль в текстах группы features играют словосочетания, маркированные в плане категории культуроспецифичности, которую образуют синтагматические единицы, обозначающие реалии данной культуры, данного языкового коллектива, адекватное понимание этих единиц невозможно без соответствующих бэкграунда и экстралингвистических факторов [5, с. 156]. Культуроспецифичные единицы свойственны всем типам текстов массовой информации. Однако в медиатекстах, в большей степени ориентированных на воздействие, в частности, в текстах группы features, использование культуроспецифичных словосочетаний имеет свои особенности: здесь оно носит более творческий, креативный характер. Культуроспецифичные словосочетания используются не только для обозначения реалий и артефактов, но часто выступают в качестве компонентов различных стилистических приемов и средств художественных изображений: аллюзий, метафор, сравнений и т.п.

Таким образом, медиатекст является одним из самых распространенных, актуальных и популярных текстов в современном мире. На сегодняшний день с помощью медиатекстов передаются основные потоки информации, воздействующей на формирование массового, группового, индивидуального сознания и поведения людей.

Значимым признаком текстов группы features является их тематическая привязанность и детальное освещение конкретной темы. Важная роль в построении feature-текста отводится компонентам, способствующим реализации функции воздействия как на уровне морфосинтаксиса, так и на уровне лексикофразеологии. Ценность текстов группы features заключается в представленных лексических единицах, которые являются актуальными на сегодняшний день, в обсуждении последних событий, новостей, фактов из жизни известных персон. Также, эти материалы будут более понятны тем, кто имеет лингвокультурологический бэкграунд англоговорящих стран. Медиатексты группы features на современном этапе наполняются новыми характеристиками и становятся уникальным феноменом, требующим дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bell A. The Language of News Media. Oxford: Blackwell, 1991.— 277 p.
2. Ван Дейк Т. Язык. Познание. Коммуникация. Изд. 2.— URSS.— 2015.— 320 с.
3. Montgomery M. Introduction to Language and Society. OUP, 1992.— 358 p.

4. Fowler R. Language in the News: Discourse and Ideology in the Press. London: Routledge, 1991.— 254 p.
5. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь.— М.: Флинта: Наука, 2008.— 264 с.
6. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. 2-е изд.; перераб. и доп.— М.: Академический Проект, 2006.— 448 с.
7. Солганик Г.Я. К определению понятий «текст» и «медиатекст» // Вестник МГУ. Серия 10. Журналистика.— 2005.— № 2.— С. 7–15.
8. Федоров А. В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов. М.: МОО «Информация для всех», 2012.— 182 с.
9. Кубрякова Е.С., Цурикова Л. В. Вербальная деятельность СМИ как особый вид дискурсивной деятельности // Язык средств массовой информации: Учебное пособие для вузов.— М.: Академический проект, Альма Матер, 2008.— С. 183–209.
10. Костомаров В. Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики.— М.: Гардарики, 2005.— 287 с.
11. Кронзауз М. А. Семантика.— М.: Академия, 2005.— 352 с.
12. Валгина Н. С. Теория текста.— М.: Логос, 2004.— 250 с.
13. Волков А. А. Филология и риторика массовой информации // Язык средств массовой информации: учебное пособие для вузов.— М., 2008.— С. 118–132.
14. Богуславская В. В. Моделирование текста: лингвосоциокультурная концепция. Анализ журналистских текстов.— М.: УРСС, 2008.— 280 с.
15. Смирницкий А. И. Синтаксис английского языка. Изд. 2.— М.: ЛКИ, 2007.— 296 с.
16. «Julian Assange: What happens next after embassy arrest». [Электронный ресурс]. URL: https://news.sky.com/story/julian-assange-what-happens-next-after-embassy-arrest-11692316 (дата обращения: 26.04.2019).
17. «The Latest: Trump says America must win race to build 5G». [Электронный ресурс]. URL: https://www.foxbusiness.com/features/the-latest-trump-says-america-must-win-race-to-build-5g (дата обращения: 14.04.2019).
18. «Indonesia election: violence-wracked province calls for independence» [Электронный ресурс]. URL: https://edition.cnn.com/2019/04/15/asia/indonesia-election-papua-and-west-papua-intl/index.html (дата обращения: 17.04.2019).
19. «Gene-Edited Babies: What a Chinese Scientist Told an American Mentor» [Электронный ресурс]. URL: https://www.nytimes.com/2019/04/14/health/gene-editing-babies.html (дата обращения: 18.04.2019).
20. «I'm a scientist studying laughter — and it's funnier than you might think» [Электронный ресурс]. URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/apr/15/scientist-studying-laughter-funny-comedy (дата обращения: 16.04.2019).
21. «It's actually cheaper to eat healthily — here's why» [Электронный ресурс]. URL: https://www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/features/healthy-eating-cheap-cost-unhealthy-food-obesity-diabetes-poverty-a8535701.html (дата обращения: 16.02.2019).
22. «Can you really stay close friends with an ex? Meet the people who have» [Электронный ресурс]. URL: https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2019/apr/16/can-you-really-stay-close-friends-with-an-ex-meet-the-people-who-have (дата обращения: 18.04.2019).
23. «It's actually cheaper to eat healthily — here's why» [Электронный ресурс]. URL: https://www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/features/healthy-eating-cheap-cost-unhealthy-food-obesity-diabetes-poverty-a8535701.html (дата обращения: 04.04.2019).
24. «Web therapy 'calmed my irritable bowels'» [Электронный ресурс]. URL: https://www.bbc.com/news/health-47884038 (дата обращения: 14.04.2019).

© Щитова Наталья Георгиевна (natali2670@mail.ru), Анохина Екатерина Сергеевна (kate.anokhina@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАШИ АВТОРЫ

Anokhina E. — Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (brunch) of Rostov State University of Economics (RSUE) (Rostov University of National Economy (RUNE))
kate.anokhina@mail.ru

Aparina I. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University
juliaparina@mail.ru

Aynazarova S. — PhD in Pedagogics, Associate Professor of the North Caucasus Federal University
Svetlb2005@mail.ru

Berezina T. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow State Pedagogical University
berezinatamara@gmail.com

Boiarchuk A. — Candidate of Historical Sciences, teacher, Moscow Higher Military Command School
istra1985@mail.ru

Bradetskaya I. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Russian State University of Justice
irabradetska@bk.ru

Butovsky A. — Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy
bytovskyialex@mail.ru

Chernyshov P. — Graduate student, Higher category teacher, Omsk State Technical University
toredo@mail.ru

Chervony A. — Doctor of Letters, Associate professor, A.P. Chekhov Institute of Taganrog (branch of) Rostov State University of Economics (RSUE)
ckutrik@yandex.com

Druzhinina I. — Candidate in history, Associate Professor, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev, Kazan, Russia
ilona.druzhinina@rambler.ru

Dudkin A. — Graduate student, Tyumen State Institute of Culture
dudkin_antosha@mail.ru

Dzhalchinova T. — Kand. technical Sciences, associate Professor of Kalmyk state University, Russia, Elista

OUR AUTHORS

Elesina Y. — Postgraduate, senior lecturer, The Ural Institute of State Firefighting Service of Ministry of Russian Federation for Civil Defense
elesina-uc@mail.ru

Ermolaeva N. — Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Inspector of the Federal State Institution "Main Center of Administrative, Economic and Transport Support of the Ministry of Internal Affairs of Russia", Major of Internal Service
Eva5727@mail.ru

Fedorova E. — Candidate of Pedagogic Sciences, Professor at the Moscow State Pedagogical University
fedorova.mpgu@yandex.ru

Figlovskaya O. — Teacher, Children's School of Arts No.9; Teacher, Municipal Budgetary Educational Institution «Gymnasium № 10 of Chelyabinsk»; South Ural State Institute of Arts named after P.I. Tchaikovsky
olga.andreevna1995@gmail.com

Gadzhieva A. — PhD, Assistant Professor, Military University
nuanar@yandex.ru

Gao Yanjun — Ph'D, Moscow State University
Yantszyun.gao@mail.ru

Gudkova E. — PhD student of the Lomonosov Moscow State University
katjagudkova@gmail.com

Kakvaeva S. — Dagestan State Medical University Makhachkala
sabri82@mail.ru

Kameneva O. — Leading editor of the Journal of Spiritual and Moral Culture «Pokrov», an applicant at the Moscow State Pedagogical University
olkameneva@bk.ru

Kolomeitsev E. — Senior teacher of Siberian State University of Railway Transport
pro-english@mail.ru

Kornienko E. — Northern State Medical University (Arkhangelsk)
er-kor@mail.ru

Korotun V. — Moscow Aviation Institute (National Research University)
vladakor@mail.ru

Kurbanov I. — Cand. Sc. Philology, Professor, Surgut State University
ibragimkurbanov@mail.ru

Lova E. — Kabardino-Balkarian State Agrarian University named after V.M. Kokov (Nalchik)

Lukinova M. — Associate Professor, Crimean Federal University. V. I. Vernadsky
mlukinova@gmail.com

Makarenko N. — Candidate of Philological Science, Associate Professor, Moscow State Institute for International Relations
makarenko-etudes@mail.ru

Maksudova S. — Postgraduate Student, Dagestan State Pedagogical University
suajnatmaksudova@gmail.com

Mamishev A. — Associate Professor of Kalmyk state University, Russia, Elista

Mandzhieva A. — Assitant of Kalmyk state University, Russia, Elista
Okonova.a@mail.ru

Martynyuk E. — Senior lecturer, Crimean Federal University. V. I. Vernadsky

Masyutina N. — Senior lecturer of the PHIA MAI (NRU)
masyutina-nataly@mail.ru

Mezhina A. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University
anna-mezhina@yandex.ru

Moskalenko M. — Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Moscow State Pedagogical University
m_m_s_86@mail.ru

Naumenko N. — Senior Lecturer, Moscow State Institute for International Relations
j19302@yandex.ru

Nikiforov Y. — Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the FSBEI HE «Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky «, Yaroslavl, RF
nikifor2108@yandex.ru

Papina O. — Khakass Technical Institute (branch) of Siberian Federal University (Abakan)
rrr385@rambler.ru

Pavlenko A. — Doctor of Letters, Associate professor, A.P. Chekhov Institute of Taganrog (branch of) Rostov State University of Economics (RSUE)

Petrova N. — Candidate of philosophical sciences, Associate Professor, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev, Kazan, Russia
natnic18@yandex.ru

Ponomareva V. — Surgut State University
vika.viktoria.ponomareva@mail.ru

Rogozhina L. — Associate Professor of the PHIA MAI (NRU)
ladouchka1967@gmail.com

Shcherbak T. — Applicant, Military University of the Russian Defense Ministry (Moscow)
sherbak91@rambler.ru

Shchitova N. — PhD in Philology, associate professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (brunch) of Rostov State University of Economics (RSUE) (Rostov University of National Economy (RUNE))
natali2670@mail.ru

Sheriyev A. — PhD, Assistant Professor, Military University
oshagci@rambler.ru

Shuaipova A. — Postgraduate, Moscow Pedagogical State University
alina.shuaipova@rambler.ru

Sidorenko L. — Candidate of philosophical sciences, Associate Professor, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia

Skripak I. — PhD in Philology, Associate Professor of the North Caucasus Federal University
irinask2002@mail.ru

Sokolov K. — Candidate of science in Philology, Associate professor, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
kirill.sokolov@fulbrightmail.org

Soloveva N. — Candidate of Art Criticism, Associate professor, Russian State University of Justice
nayusol@rambler.ru

Stavruk M. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Surgut State University
marinastav-17@yandex.ru

Stelnik E. — Candidate of Historical Sciences, assistant professor, FGAOU VO "Volgograd State University"
analitika@volsu.ru

Svyatoslavsky A. — Moscow State Pedagogical University
platoacademia@yandex.ru

Tatochenko V. — Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Yaroslavl Higher Military School of Air Defense, Yaroslavl, RF
tatochenko.84@mail.ru

Titova S. — Lecturer, Postgraduate Student, South Ural State Institute of Arts named after P.I. Tchaikovsky; Teacher, Municipal Budgetary Institution of Additional Education «Children's Youth Center» Children's Development Center «Sintay»
titova.svetlanasergeevna@yandex.ru

Tkachenko A. — PhD in Politics, Associate Professor of the North Caucasus Federal University
nan-05@rambler.ru

Ustova M. — Kabardino-Balkarian State Agrarian University named after V.M. Kokov (Nalchik)
albion767@mail.ru

Vaganov A. — Ph.D. of Philology, associate professor, Taganrog Institute named by Anton Chekhov (branch of the University) RSUE
vaganov.65@mail.ru

Vladimov N. — PhD, Military University
vladimov@mail.ru

Wang Jianing — Postgraduate, Ural Federal University
805870962@qq.com

Yanovskaya G. — Senior lecturer of the PHIA MAI (NRU)
yanovskaya-galya@mail.ru

Zhang Huai Xiang — Senior lecturer, Heihe University
haokan@mail.ru

Zhdanovich D. — Graduate student, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Immanuel Kant Baltic Federal University Kaliningrad»
DZHdanovich@kantiana.ru

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале

Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе "Антиплагиат".

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением ".doc", или ".rtf", шрифт 14 Times New Roman.
- Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не 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).