

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№8-2 2020 (АВГУСТ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

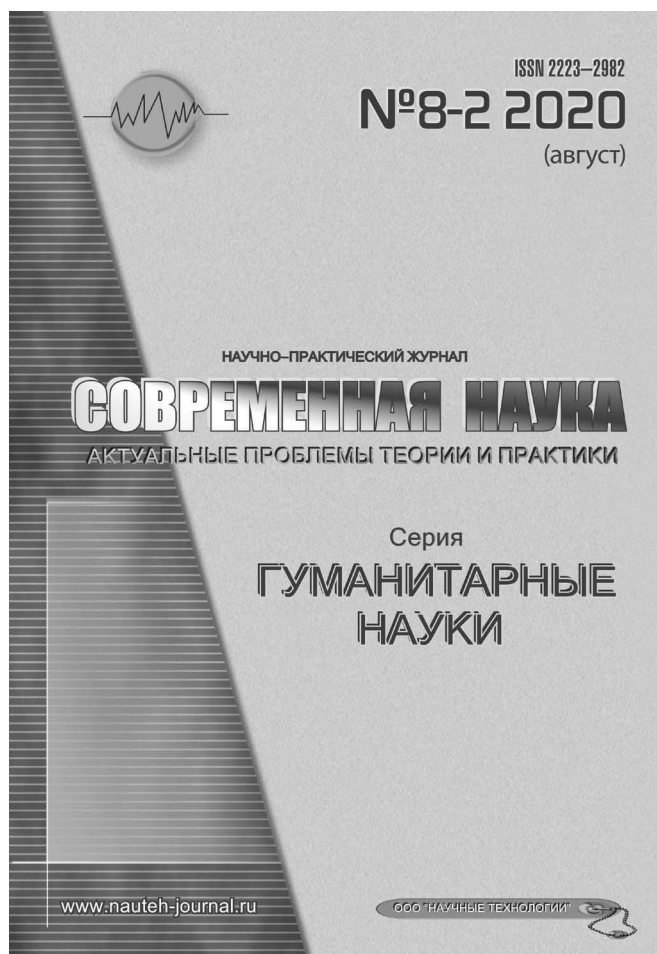
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 8-2 (август) 2020 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 26.08.2020 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Бондарь И.А., Малышкина Е.В., Дарендорф М.В. – Общественное сознание крестьян в период коллективизации сельского хозяйства
Bondar I., Malyshkina E., Dahrendorf M. – Peasants public consciousness during the collectivization of agriculture. 5

Николаев Д.А., Дорофеев Ф.А. – Формирование и походный марш 4-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)
Nikolaev D., Dorofeev F. – Formation and marching of the 2nd regiment of the Nizhny Novgorod militia in 1812 (September 1812-April 1813) 8

Рогатых А.Д. – Освобождение Аушвица-Биркенау и его филиалов Красной Армией
26-27 января 1945 г.
Rogatykh A. – Liberation of Auschwitz-Birkenau and its sub camps by the Red Army on January 26-27, 1945. 12

Фазлиев А.М., Бродовская Л.Н., Буравлёва В.В., Саттарова А.И. – «Наше дело правое... победа будет за нами!» (концептуальные проблемы освещения Великой Отечественной войны в современных учебниках)
Fazliev A., Brodovskaya L., Buravleva V., Sattarova A. – «Our case is right! The victory will be ours...» (conceptual problems of coverage of the Great Patriotic war in modern textbooks) 17

Педагогика

Бакаева С.А., Самородова Е.А., Беляева И.Г. – Дистанционное обучение иностранным языкам в неязыковом ВУЗе: о результатах, трудностях и перспективах (на примере французского и немецкого языков)
Bakaeva S., Samorodova E., Belyaeva I. – Foreign languages distance learning in a non-linguistic school: speaking about results, difficulties and prospects (teaching French and German experience) 22

Ботвинева Н.Ю., Москвитин А.А., Иванова И.Б. – Фундаментализация педагогического и профессионального образования способствует целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности

Botvineva N., Moskvitin A., Ivanova I. – The fundamentalization of pedagogical and professional education contributes to the holistic perception of the scientific picture of the world around us, the intellectual flourishing of the individual. 26

Емельянов С.С., Емельянова Е.В. – Формирование компетенций в процессе освоения дисциплины «Физическая культура»

Emelyanov S., Emelyanova E. – Formation of competencies in the process of mastering the discipline «Physical culture» 30

Золоткова Е.В., Лаврентьева М.А., Гришина О.С. – Формирование готовности студентов к коррекционной работе по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Zolotkova E., Lavrentieva M., Grishina O. – Formation of students readiness for correctional work on the development of the emotional and volitional sphere in mentally retarded preschoolers with autism spectrum disorders 33

Иванова А.В. – Социокультурные факторы и их влияние на формирование речи обучающихся коренных малочисленных народов Севера
Ivanova A. – Socio-cultural factors and their influence on the formation of speech of students of indigenous minorities of the North. 38

Карев Б.А., Прокопцев В.О., Прокопцева Н.В. – Вопросы организации практико-ориентированного обучения в сфере инфокоммуникационных технологий

Karev B., Prokoptsev V., Prokoptseva N. – Issues of organization of practice-oriented training in the sphere of infocommunication technologies. 43

Петрова Р.И., Литвинцева О.А. – Элективный курс «Постоянный ток» с применением макетной платы станции NI ELVIS II

Petrova R., Litvintseva O. – Elective course «Direct Current» with the use of the breadboard of the station NI ELVIS II 47

Тааев И.Д. – Факторы, определяющие эффективность региональной системы аттестации и повышения квалификации педагогических кадров

Taayev I. – Factors influencing the efficiency of the regional system of certification and increasing the qualification of pedagogical staff 50

Филология

Агафонова К.Ю. – Система ценностей военного социума США в зеркале профессионального подязыка

Agaphonova K. – The U.S. military community axiology reflected by professional sublanguage 56

Аклян Ж.-К.А. – Лингвистические и культурологические традиции языковых и гендерных исследований

Aklyan J. – Linguistic and cultural studies traditions of lingual and gender studies 60

Бербиц К.Э., Якушкина Е.И. – Лексика хорватского славянского говора в сопоставительном аспекте

Berbić K., Yakushkina E. – Siche vocabulary in comparison to other Croatian dialects 65

Гао Яньцзюнь – Современный русско-китайский словарь в России и Китае: структура словарной статьи

Gao Yanjun – Modern Russian-Chinese dictionary in Russia and China: structure of the dictionary entry 71

Новикова О.В. – К вопросу о стилистическом приеме двойной актуализации значения фразеологических единиц с компонентом зоонимом в английских и американских художественных текстах XX века

Novikova O. – On the issue of stylistic device of double actualization of the phraseological units meaning with a zoonym component in the English and American fiction texts of the XXth century 75

Томашевич С.Б., Куприянова М.Е., Кузнецова Ю.В. – Понятие «термин» и «академический термин» в языке

Tomashevich S., Kupriyanova M., Kuznetsova Yu. – The concept of «term» and «academic term» in the language 81

Троцюк С.Н. – Понятие «концепт» в современной лингвистике и смежных областях знания

Trotciuk S. – The term «kontsept» in modern linguistics and related fields of knowledge 87

Труфанова И.В. – Лингвистический портрет что нужны

Trufanova I. – Linguistic portrait what needs 93

Фаломкина И.П. – Речевая агрессия в комментариях социальных сетей и мониторинг социальной напряженности (на материале комментариев в профиле @kuzbass_news)

Falomkina I. – Verbal aggression in social media comments and monitoring of social tension (as exemplified by comments in @kuzbass_news) 101

Чумакаев А.Э. – О сферах функционирования алтайского языка и его диалектов: проблемы и перспективы

Chumakaev A. – About the spheres of functioning of the Altai language and its dialects: problems and prospects 106

Шарафутдинова Р.Т. – Именные конструкции английского языка на материале СМИ

Sharafutdinova R. – Nominal constructions of English on the material of mass media 110

Янь Сяо – Синонимичные лингвистические термины в китайской языковедческой традиции

Yan Xiao – Synonymous linguistic terms in Chinese linguistic tradition 113

Информация

Наши авторы. Our Authors 116

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 118

ОБЩЕСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ КРЕСТЬЯН В ПЕРИОД КОЛЛЕКТИВИЗАЦИИ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА

PEASANTS PUBLIC CONSCIOUSNESS DURING THE COLLECTIVIZATION OF AGRICULTURE

**I. Bondar
E. Malyshkina
M. Dahrendorf**

Summary: The article attempts to identify the features of agricultural collectivization in the Kuban, Don, Stavropol and some other Slavic districts of the North Caucasus. The reorganization of the regional agrarian sector and the enlargement of newly created farms through the union of small collective farms and artels are traced. The central place is devoted to the question of rural everyday life, which was a clear reflection of the peasant community age-old traditions of life organizing.

Keywords: agricultural sector, collective farm, agricultural reform, the peasants, collectivization.

Бондарь Ирина Алексеевна

Д.и.н., доцент, Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский
государственный педагогический институт»
в г. Ессентуки
Sloikin89@rambler.ru

Малышкина Елена Владимировна

К.и.н., доцент, Институт сервиса, туризма и дизайна
(филиал) Северо-Кавказского федерального
университета в г. Пятигорске
soft_25@mail.ru

Дарендорф Марианна Викторовна

К.и.н., Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки
history-yesspi@mail.ru

Аннотация: В статье предпринята попытка выявить особенности коллективизации сельского хозяйства в Кубанском, Донском, Ставропольском и некоторых других славянских округах Северного Кавказа. Прослеживается реорганизация краевого аграрного сектора, укрупнения вновь созданных хозяйств посредством объединения мелких колхозов и артелей. Центральное место занимает вопрос сельской повседневности, которая являлась наглядным отражением вековых традиций организации жизнедеятельности крестьянского сообщества.

Ключевые слова: аграрный сектор, колхоз, реформирование сельского хозяйства, крестьяне, коллективизация.

Создание крупных колхозов являлось одной из особенностей коллективизации сельского хозяйства в Кубанском, Донском, Ставропольском и некоторых других славянских округах Северо-Кавказского края. Даже после того, как основные мероприятия в сфере колхозного строительства в крае вступили в стадию завершения, началась реорганизация краевого аграрного сектора на предмет укрупнения вновь созданных хозяйств посредством объединения мелких колхозов и артелей. Центральное и краевое руководство исходило из того, что крупные колхозные хозяйства смогут быстрее наладить производство и добиться высоких показателей. Однако они не учли при этом слабую материально-техническую оснащенность аграрной отрасли, которая отнюдь не способствовала эффективной работе колхозов-гигантов. Из-за недостатка спецтехники приходилось составлять графики ее использования на различных производственных участках, что в итоге привело к необходимости дробления крупных хозяйств на мелкие колхозы. Только после решения вопросов технической оснащенности сельского хозяйства к концу 1931 года в отрасли вновь стали появляться колхозные объединения. Но даже в это время колхозный строй все еще находился на этапе становления, поскольку около 20%

крестьянских хозяйств продолжали заниматься индивидуальным производством аграрной продукции. Это соотношение между коллективными и индивидуальными производителями не устраивало политическую власть, но вполне удовлетворяло ее хозяйственно-экономические потребности и соответствовало возможностям дальнейшего реформирования сельского хозяйства [7, л. 2].

Что касается крестьянского населения, то статистические параметры реформ его не волновали. Крестьяне, смирившись с утратой хозяйственной самостоятельности, все больше задумывались о дальнейшей жизни в коллективизированном селе, о том, какое место им будет отведено в структуре общественных отношений. В социальной памяти каждого сельского жителя еще свежи были воспоминания о прошлых временах, когда жизнь была не менее сложной, но ее наполняли привычные традиции и ценности, передававшиеся из поколения в поколение. При советской власти традиционный уклад жизни претерпел значительные изменения и в ней появились новые, до сих пор неведанные элементы. Сначала они воспринимались настороженно и даже агрессивно, но потом крестьяне начали постепенно при-

выкать и приспосабливаться к изменениям в хозяйстве и быту. Это касается, в том числе и отношения к колхозам. Со временем крестьяне стали понимать бессмысленность противодействия коллективизации и писать заявления о готовности к обобществлению имущества не по убеждению, а из безысходности сложившегося положения. Противостояние с властью ничего хорошего не сулило. Однако, вступив в колхоз, они решали текущую проблему, а будущее все еще оставалось неизвестным и таинственным. Ощущение неизвестности удручало и заинтересовывало одновременно большинство сельских жителей. Спросить было не кого, посоветоваться не с кем, опыта реформ такого рода просто не существовало. В то же время неопределенность порождала многочисленные слухи и домыслы, которые нередко использовались противниками колхозного строительства в провокационных целях.

Несколько успокаивающе на общественное сознание крестьян действовал фактор постепенной стабилизации процесса обобществления, нарушений и злоупотреблений стало меньше. При описи имущества составлялись необходимые документы, заверенные подписями и печатями, что для крестьян являлось гарантией справедливости и соблюдения законности. Правда, они не всегда могли найти ответы на злободневные для них вопросы. Непонятен был, например, запрет на продажу продукции, произведенной на собственном участке с разрешения властей. Приусадебный участок всегда являлся средством пропитания крестьянской семьи и получения дополнительных доходов от реализации на рынке излишков продовольствия, теперь же возможность использования этого источника выживания не зависела от воли хозяина, а регламентировалась начальством. Крестьяне не могли также самостоятельно и осмысленно объяснить действия властей, направленные на ликвидацию традиций натурального обмена, который помогал им поддерживать необходимый уровень жизнеобеспечения. Они никак не могли осознать причины насильственного закрытия сельских и городских рынков, наивно ожидая появления вместо них новых механизмов и средств товарообмена [6, с. 147-149].

В своих мыслях крестьяне постоянно возвращались в прошлое и сравнивали его с настоящими временами. На основе только им одним известных критериев они делали вывод о том, что раньше жить было проще и понятней. Современность пугала не только высокими налогами, но и не решенными вопросами оплаты труда по трудодням. Попытки выяснить все тонкости новой аграрной политики через обращения в компетентные органы ни к чему не приводили, поэтому им казалось, что весь мир вокруг настроен против них. В таких условиях жизни и работы без видимых перспектив вполне естественным представляется обособленность от внешнего окружения, замкнутость в себе и собственных размышлениях.

Часть крестьянского населения края возлагала надежды на центральную власть. Через почтовые отделения различных населенных пунктов в Москву были направлены тысячи коллективных и индивидуальных письменных обращений по самым различным вопросам жизни в новых условиях. Однако большинство крестьянских писем в силу неведомых им причин оказывались у местных чиновников, которые давали неоднозначные ответы на поставленные вопросы, предупреждали, а иногда и прямо угрожали принять меры к авторам посланий, если они не откажутся от практики обращений в правительственные инстанции. Такие факты также озадачивали крестьян, поскольку они не считали себя виновными в совершении каких-то противоправных действий, а просто воспользовались данным им самой властью правом обращаться к ней по любым вопросам [5, с. 198].

Не осталась неизменной и сельская повседневность, которая, как известно, являлась наглядным отражением вековых традиций организации жизнедеятельности крестьянского сообщества. Опять же из своей прошлой жизни крестьяне знали, что иной бедняк был способен устроить свой быт намного комфортней и интересней, чем самый удачливый и обеспеченный хозяин. При всех внешних различиях крестьянского жилища именно быт являлся той самой сферой, которая отличала крестьянина от представителей других сословий. Несомненно, зажиточные крестьяне имели потенциальные возможности вести достойный их доходам образ жизни, однако, чаще всего эти возможности оставались невостребованными [1, с. 174]. За хозяйственными заботами и трудовыми буднями для их реализации не оставалось времени. Конечно, были и такие крестьяне, для которых благополучная бытовая сторона жизни являлась самоцелью, но они исповедовали другие ценности и не составляли большинство сельского населения. Речь идет, в первую очередь, о так называемых отходниках, выезжавших на заработки в города, занимавшихся выполнением строительных работ по найму и т.п. Возвращаясь домой, они привносили в сельскую повседневность элементы городской культуры и порой становились ее заложниками на всю жизнь. Но, в отличие от других односельчан, они не были обременены хозяйственными заботами, поэтому могли позволить себе бытовое благополучие.

Если взять, например, типичный дом крестьянина славянских районов Северо-Кавказского края, то в основном эта была саманная хата с земляным полом и несколькими жилыми помещениями. В исследуемый период саман был самым распространенным и доступным строительным материалом и на Дону, и на Кубани, и на Ставрополье. Построенные из него дома покрывали соломенными или камышовыми крышами [3, л. 14]. Эти же материалы в селах и станицах использовались и для хозяйственных построек [2, л. 3].

Приведенные и многие другие примеры свидетельствуют о том, что зажиточность в сельской среде далеко не всегда являлась синонимом благополучия. К тому же свою роль играли и внутрисельские традиции, которые не подпадали под влияние хозяйственной предпри-

имчивости. Нужно заметить, что коллективизация не сильно отразилась на крестьянском быте. Изменения коснулись, в первую очередь, сферы взаимоотношений между представителями различных поколений сельского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бежкович А.С. и др. Хозяйство и быт русских крестьян. Памятники материальной культуры. – М.: Советская Россия, 1959. – 329 с.
2. Государственный архив Ставропольского края (ГАСК). Ф. 127. Оп. 1. Д. 7. Л. 3.
3. ГАСК. Ф. 806. Оп. 1. Д. 410. Л. 14.
4. Крестьянские представления о социализме в письмах 20-х гг. // Неизвестная Россия. XX век. Архивы. Письма. Мемуары / сост. В.А. Козлов, С.В. Завьялов. В 4-х т. Т. 3. – М.: Историческое наследие, 1993. – 416 с.
5. Литвак К.Б. Жизнь крестьянина 20-х годов: современные мифы и исторические реалии // НЭП: приобретения и потери: сборник статей / Р.У. Дэвис; Ин-т российской истории РАН. – М.: Наука, 1994. – С. 199-202. – 217 с.
6. Малафеев А.Н. История ценообразования в СССР (1917-1963 гг.). – М.: Мысль, 1964. – 439 с.
7. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 7446. Оп. 1. Д. 225. Л. 2.

© Бондарь Ирина Алексеевна (Sloikin89@rambler.ru), Малышкина Елена Владимировна (soft_25@mail.ru),
Дарендорф Марианна Викторовна (history-yesspi@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Ставропольский государственный педагогический институт

ФОРМИРОВАНИЕ И ПОХОДНЫЙ МАРШ 4-ГО ПОЛКА НИЖЕГОРОДСКОГО ОПОЛЧЕНИЯ 1812 Г. (СЕНТЯБРЬ 1812 – АПРЕЛЬ 1813 ГГ.)

FORMATION AND MARCHING OF THE 2ND REGIMENT OF THE NIZHNY NOVGOROD MILITIA IN 1812 (SEPTEMBER 1812-APRIL 1813)

**D. Nikolaev
F. Dorofeev**

Summary: In this article, on the basis of archival materials of the Central archive of Nizhny Novgorod region (TSANO) discusses issues about the peculiarities of formation of one of the divisions of the Nizhny Novgorod militia in the era of 1812 – 2-d regiment, and, on the basis of the regimental reports, provides information about Hiking the March, coupled with data about numbers, logistics and other information that characterize the «private» episode of fighting for the nomination militia units of the Russian army to the borders of the Russian Empire to further commission of a foreign campaign.

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

Николаев Дмитрий Андреевич

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

Дорофеев Федор Александрович

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

Аннотация: В данной статье на основе архивных материалов Центрального архива Нижегородской области (ЦАНО) рассматриваются вопросы об особенностях формирования одного из подразделений нижегородского ополчения в эпоху 1812 г. – 2-го полка, а также, на основе полковых рапортов, приводятся сведения о его походе, в том числе с данными об изменении численного состава, снабжении и прочими сведениями, характеризующими «частный» эпизод боевого выдвижения ополченского подразделения русской армии к границам Российской Империи для дальнейшего совершения заграничного похода.

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

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

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

4-й пехотный полк под командованием полковника Ф.Ф. Ралля формировался в крупном селе Лыскове из ратников макарьевского, княгининского и лукояновского уездов. Согласно расписанию и декларируемой явке в полк к 1-му сентября назначенного офицерского состава, предполагалось сразу начать прием и сопровождение «партий» воинов на первоначальные сборные места в соответствующих уездных центрах (Макарьева, Княгинине и Лукоянове) и командировать для этого сотенных и пятидесятных начальников. Но, по докладу Ралля, сразу

были зафиксированы опоздания офицеров к полку: «посие число (7 сентября-авт.) явились ко мне батальонные начальники подполковник Воинов, коллежский асессор Стремоухов и пятидесятные Троицкий...Козмин...более же еще никто ко мне не явился...» [22, л.1], а явившийся позднее пятидесятник Косткин, отправленный в Лукоянов для сопровождения набранных ратников на сборное место, вместо этого «...привезен был в Княгинин к тамошнему городничему в самом неблагопристойном виде (был сильно пьян – авт.), имея при себе билет на выдачу лошадей никем не подписанный, который при сем прилагаю...прошу Ваше Сиятельство для прекращения подобных беспорядков и в пример другим выключить господина прапорщика Косткина из 4-го полка...» [22, л.2]. Тем не менее, провинившийся не был «выключен» из полка ввиду слишком очевидного дефицита кадров командного состава.

Согласно донесений Ралля Грузинскому 16 сентября 1812 г. в полк была принята первая партия ратников числом в 300 человек (доставил из Княгинина пятидесятный начальник Козьмин) [22, л.3]; 19 сентября сотенный Карпов доставил 200 чел. (из Княгинина) [22, л.6]; 22 сентября сотенный Запольский привел 200 чел.; 24 сентября сотенный Аверкиев доставил 200 чел. [22, л.6]; 26 сентября сотенный Ружевский доставил 350 лукояновских ратников [22, л.6]. «Сверх того, поступило из Макарьевского уезда 247 человек. Итого (к концу сентября поступило – авт.) -1497 человек» [22, л.6]. Полковник Ралль с тревогой отмечал, что «число обмундированных воинов во всех сих партиях весьма незначительно и доставление как амуниции, так и провианта происходит чрезвычайно медленно» [22, л.6]; вместо многих элементов положенной амуниции «многими вотчиноначальниками (помещиками – авт.) даны были ... партионным офицерам деньги, а именно: на покупку ранца, патронташа, ремней и пряжек по 8 рублей, на пики с древками по 250 копеек, на крест и герб по 50 копеек» [25, л.30]. Был случай, когда Ралль вернул обратно ассигнацию в 50 руб., «казавшуюся сомнительною». К тому же имела место организационная неразбериха начального этапа формирования ополчения, что повлекло за собой некоторые проблемы в продовольственном снабжении, в частности, 4-го полка: провиантский «комиссар» Суцев информировал Ралля о невозможности снабжения полка солью по причине, что «... даже к приему оной от вотчинных начальников еще не приступил, потому, что в предписании, данном ему от комитета ничего о соли не упомянуто...» [22, л.22]. Медленный, по донесениям Ралля, прием ратников, и проблемы со снабжением, усугубились, на время, невозможностью приема возраставшего количества больных в лысковскую больницу, так как главный лекарь ее «объявил», что не может принимать в больницу без личного приказания Грузинского [22, л.23], но, впрочем, эту проблему быстро разрешили.

Весьма интересным моментом процесса формирования 4-го полка являлись просьбы многих офицеров (на имя командира полка) о перемещении «в свои» роты и батальоны «собственных людей» из других подразделений, т.е., их собственных крепостных, отданных ими же в ратники и попавших в другие части и просьбы эти, по возможности, удовлетворялись [22, л.28]. На 3-е ноября 1812 г. «состояние» формируемого 4-го полка выглядело следующим образом:

«По списку состоит»: полковых начальников-1, батальонных-4, сотенных-17, пятидесятных-28, урядников-19, писарь-1, барабанщиков-27, воинов-2419

«Больных воинов»: в лазарете-13, в околотке-39

«Недостает»: сотенных-3, пятидесятных-10, урядников-157, писарей-23, воинов-70

«Налицо»: полковых начальников-1, батальонных-4, сотенных-15, пятидесятных-24, урядников-17, писарь-1, барабанщиков-нет, воинов-2297

«Больных офицеров»: сотенный начальник Нефедьев [26, л.1] «Состояние» полка на 13-е ноября 1812 г.:

«По списку состоит»: полковых начальников-1, батальонных-4, сотенных-13, пятидесятных-27, урядников-24, писарь-5, барабанщиков-37, воинов-2407

«Больных воинов»: в лазарете-16, в околотке-55

«Недостает»: сотенных-2, пятидесятных-10, урядников-150, писарей-21, воинов-28

«Налицо»: полковых начальников-1, батальонных-4, сотенных-16, пятидесятных-25, урядников-20, писарей-5, барабанщиков-нет, воинов-2321

«Больных офицеров»: сотенные начальники Болтин и Пантусов

«Прибыли»: пятидесятные начальники Воинов, Фоглер, Надежин, Тито, Зверев, Карасев, Правиков, Серафимов, Платковский, Редлен, Персон

«Уволен за болезнью»: Нефедьев [26, л.7]

По рапорту от 30 ноября 1812 г.:

«По списку состоит»: полковых начальников-1, батальонных-4, сотенных-18, пятидесятных-26, урядников-27, писарь-5, барабанщиков-37, воинов-2393

«Больных воинов»: в лазарете-16, в околотке-55

«Недостает»: сотенных-2, пятидесятных-13, урядников-151, писарей-20, воинов-21

«Налицо»: полковых начальников-1, батальонных-4, сотенных-18, пятидесятных-22, урядников-23, писарей-4, барабанщиков-нет, воинов-2289

«Прибыли»: «из духовного звания» урядники Е. Сергиевский, А. Иванов, М. Степанов [26, л.9]

В декабре 1812 г. пятидесятный Зверев получил приказ о конвоировании 41 чел. французских военнопленных, с чем успешно справился и доставил их в пункт назначения [20, л.1]. 24 декабря 1812 г., перед самым началом похода, списочный состав 4-го полка выглядел следующим образом:

«По списку состоит»: полковых начальников-1, батальонных-2, сотенных-15, пятидесятных-22, урядни-

ков-124, писарь-5, барабанщиков-37, воинов-1999

«Больных воинов»: в лазарете-нет, в околотке-34

«Недостает»: сотенных-2, пятидесятных-8, урядников-11, воинов-41

«Налицо»: полковых начальников-1, батальонных-2, сотенных-14, пятидесятных-19, урядников-120, писарей-4, барабанщиков-37, воинов-1961

«Больных офицеров»: Пантусов, Зверев

Как видно из приведенных данных, накануне выступления полка в поход удалось несколько снизить дефицит офицеров и существенно пополнить ряды урядников, очевидно, «произведением в оные» лиц, в основном, из крестьянской ополченской среды (и, отчасти, среды духовной и дворянской). Налицо было также некоторое снижение количества больных ратников «в лазарете и околотке», а также пополнение рядов барабанщиков [26, л.10].

С 25 сентября по 1 ноября 1812 г., согласно «ведомости о больных», которую представил Грузинскому смотрителю лысковской больницы Курганов, в больнице побывали 14 ратников 4-го полка (Д. Рязанов, Я. Чиженков, М. Серов, Н. Цыпленков, П. Горин, Н. Мякишев, С. Касковцов, Ф. Мякишев, М. Баранников, Ф. Григорьев, М. Кашин, А. Широков, Е. Гурьянов, А. Конской), из которых 5 человек были выписаны, а 9 – продолжали лечение [21, л.3]. К середине декабря 1812 г., т.е., ближе к выступлению полка в поход, Ралль представил Грузинскому списки офицеров и нижних чинов, «неспособных следовать в поход». Среди «неспособных» офицеров значились: Львов, Князев, Мустафин, Косткин, Сенцов. «Неспособных» воинов насчитывалось 181 чел., которые были «сданы (под командование - авт.) пятидесятому начальнику Косткину...с именными, формулярными и арматурными списками (и) аттестатами на получение жалованья и провианта» [23, лл.3-5]. По рапортам Косткина Грузинскому, положение этой «команды» было достаточно трудным, поскольку «...на вышеописанных воинов провианта в получении не имеется, а посему и вынуждены питаться по развезенным квартирам от жителей ... но оные недовольны...» [23, л.6] и просил отпускать воинов, хотя бы на некоторое время, домой «для пропитания», что и было сделано, поскольку уже в следующем рапорте сотенного Львова (позднее принявшего командование над этими людьми), отмечено, что из 181 чел. в отпуск находятся 60 (!) чел. [23, л.9] Среди чрезвычайных, либо заметных происшествий, случившихся в период формирования 4-го полка следует отметить расследование «зажигательства», которое совершил на почве личной мести (либо «на классовой почве») ратник М. Маркелов перед поступлением в ополчение [24, л.569]; предотвращение, в декабре 1812 г., готовившегося массового побега из полка и вероятного совершения конокрадства группой ратников, готовившихся, к тому же, обзавестись

фальшивыми паспортами [22, л.48], а также поставленный Раллем перед руководством вопрос о «нерадении к службе» и самовольной отлучке сотенного начальника Панова [22, л.62]. Еще одним заслуживающим внимания эпизодом стало предписание Грузинского (специально для офицерского состава 4-го полка) о прекращении «неумеренных наказаний» ратников в ходе военного обучения [24, л.337]. Среди отрывочных и далеко не полных сведений о походе 4-го полка до назначенных мест в Киевской и Волынской губерниях, известно, что в январе 1813 г. в ходе движения полка «проходя Меленковской уезд (Владимирской губернии-авт.), в деревнях, в которых останавливался вверенный мне полк для ночлегов по назначению провожавших оной земского суда чиновников, а особливо в селе Дмитриевы Горы господина Баташева находились больные, зараженные свирепствующими здесь болезнями и что по замечанию моему, число больных воинов приметно увеличивается...» [22, л.66]. По рапорту Ралля от 7 января 1813 г., «состояние» полка было следующим:

«По списку состоит»: полковых начальников-1, батальонных-3, сотенных-15, пятидесятных-22, урядников-121, барабанщиков-37, воинов-2007, нестроевых-91

«Больных воинов»: в лазарете-23, в околотке-89

«Недостает»: пятидесятных-7, урядников-11, воинов-33

«Налицо»: полковых начальников-1, батальонных-2, сотенных-12, пятидесятных-18, урядников-115, барабанщиков-36, воинов-1895

«Больных офицеров»: Пантусов, Зверев [22, л.17]

По рапорту от 4 февраля 1813 г. о «состоянии» 4-го полка:

«По списку состоит»: полковых начальников-1, батальонных-3, сотенных-15, пятидесятных-22, урядников-121, барабанщиков-37, воинов-2006

«Больных воинов»: в лазарете-46, в околотке-60

«Недостает»: пятидесятных-7, урядников-11, воинов-34

«Налицо»: полковых начальников-1, батальонных-3, сотенных-12, пятидесятных-15, урядников-113, воинов-1896, нестроевых-84

«Больных офицеров»: Пантусов, Пирожков [22, л.9]

В феврале же Раллем были приняты деньги (1610 руб. 40 коп.) [19, л.6] от комитета пожертвований на «мясную и винную порцию» для личного состава полка. Действительно, число больных воинов «приметно увеличилось», но еще не достигло своего пика, который, для нижегородского ополчения и ополчений прочих губерний, достигнет в марте-апреле 1813 г., когда первые ополченские подразделения достигнут Киевской и Волынской губерний и завершат первый этап своего похода. Впереди будет долгий заграничный поход и сражения на немецкой земле.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2018. №1. С.116-117
2. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2019. №2. С.129-131
3. Дорофеев Ф.А., Николаев Д.А. Особенности формирования офицерского корпуса в нижегородском ополчении 1812 г./Вопросы истории. 2020. №1. С.121-128
4. Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Народное ополчение 1812 г. и общественный договор//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. 2012. №6 (3). С.95-99
5. Егоров Г.В., Николаев Д.А. Формирование «подвижного магазейна» по снабжению армии в Нижегородской губернии в 1812 г./Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. №5 (96). С.95-98
6. Кауркин Р.В., Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Отечественная война 1812 г. Нижегородское ополчение и его участие в заграничных походах 1813-1814 гг. Н.Новгород: НО ИРИ, 2012. 158 с.
7. Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском ополчении 1812 г.: исторические реалии и историографические мифы//Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2018. №2. С.67-77
8. Николаев Д.А. Заболеваемость офицеров нижегородского ополчения 1812 г. (по материалам официального делопроизводства начала XIX века)// Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.96-99
9. Николаев Д.А. Как и чем вооружалось нижегородское ополчение в 1812 году//Военно-исторический журнал. 2019. №2. С.75-79
10. Николаев Д.А. Комплекс документов по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г./Торговля, купечество и таможенное дело в России в XVI – XIX вв. Сборник материалов Четвертой международной научной конференции. Редактор-составитель А.И. Раздорский. Редколлегия: В.Н. Беляева [и др.]. 2018. С.345-349
11. Николаев Д.А. Материалы официального делопроизводства по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г./Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе. Сборник статей участников XVI Региональной научно-практической конференции. Под редакцией В.И. Грубова, А.А. Исакова. 2019. С.39-43
12. Николаев Д.А. Некоторые аспекты развития военного производства Нижегородской губернии в начале XIX века (на примере вооружения нижегородского ополчения 1812 г.)//Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.58-62
13. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г./Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». -2017. -№12. -С.58-61
14. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224
15. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». -2019. -№9. -С.35-37
16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «...Упражняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.)// Гуманитарные и социально экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
19. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО), Ф.1822, Оп.1, Д.12
20. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.43
21. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.46
22. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.50
23. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.79
24. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.83
25. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.97
26. ЦАНО, Ф.1822, Оп.3, Д.6

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСВОБОЖДЕНИЕ АУШВИЦА-БИРКЕНАУ И ЕГО ФИЛИАЛОВ КРАСНОЙ АРМИЕЙ 26-27 ЯНВАРЯ 1945 Г.

LIBERATION OF AUSCHWITZ-BIRKENAU AND ITS SUB CAMPS BY THE RED ARMY ON JANUARY 26-27, 1945

A. Rogatykh

Summary: The article is devoted to liberation of the concentration camp complex in Poland known as Auschwitz-Birkenau by Red Army. Also the article considered the issue of the background of this event: did the highest Soviet command know about this camp, and did it set a special task for its liberation to the troops of the First Ukrainian Front?

Keywords: concentration camp; Vistula-Oder operation; First Ukrainian Front; Auschwitz-Birkenau; Auschwitz.

Рогатых Алексей Дмитриевич

Российский Государственный гуманитарный
Университет, г. Москва
alex-ro-dm@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена освобождению бойцами Красной армии сети концентрационных лагерей в Польше, известной как Аушвиц-Биркенау. Также в статье рассмотрен вопрос о подоплёке этого события: знало ли высшее советское командование об этом лагере, и ставило ли оно специальную задачу по его освобождению войсками Первого Украинского фронта?

Ключевые слова: концентрационный лагерь; Висло-Одерская операция; Первый Украинский фронт; Аушвиц-Биркенау; Освенцим.

27 января – Международный день памяти жертв Холокоста. В этот день в 1945 году войска Красной армии освободили оставшихся в живых узников концентрационного лагеря Аушвиц-Биркенау. Захват «Фабрики смерти» осуществили бойцы Первого Украинского фронта в ходе Висло-Одерской операции. После войны советское правительство в силу разных причин, говоря о жертвах нацизма, предпочитало делать акцент на том, что его жертвами были все народы Европы. Тема геноцида еврейского народа отдельно не выделялась. Из-за этого обстоятельства основным источником знаний по вопросу освобождения узников Аушвица была мемуарная литература. Об этом писали маршал Советского Союза И.С. Конев (в те достопамятные дни он был командующим Первого Украинского фронта) в своих воспоминаниях «Сорок пятый» (М.: Воениздат, 1970), генерал-лейтенант В.Я. Петренко «До и после Освенцима» (М., 2000). Сведения, интересующей нас темы мы можем также почерпнуть из работы Костина П. Г., В.И. Михеева «От Вологды к Берлину. (Череповец, 1994) – в этой книге, в частности, описывается боевой путь 100-й стрелковой дивизии (именно её бойцы освободили город Освенцим в январе 1945 года). В наше время довольно основательную работу написал известный публицист П.М. Полян: «Свитки из пепла. Еврейская «зондеркомmando» в Аушвице-Биркенау и её летописцы» (М. — Ростов-на-Дону, 2013). В ней подробно анализируется не только освобождение концентрационного лагеря, но и его трагическая история. Однако, на сегодняшний день эта тема требует более детального разбора, особенно это касается вопроса о боевых действиях (нужно разобраться какие именно воинские части принимали непосредственное участие в деле освобождения

узников Аушвица-Биркенау и его филиалов). Цель данной статьи заключается в выяснении этого вопроса.

Лагерь Аушвиц был создан в 1940 году для политзаключенных рядом с польским городом Освенцим. Он представлял собой огромный комплекс, в который входило около 40 различных объектов. По решению нацистских руководителей, принятому в декабре 1941 г. на печально известной Ванзейской конференции данному лагерю суждено было сыграть решающую роль в печально известном «Окончательном решении» еврейского вопроса. Как бы предвидя грядущий масштаб работы по проведению в жизнь политики геноцида Гитлера, лагерная администрация начала подготовку к решению данной задачи. Летом-осенью 1941 г. в лагере трижды проводился эксперимент над советскими военнопленными. Цель этого эксперимента заключалась в проверке нового способа массового уничтожения людей с помощью газа «Циклон Б». В 1943 г. в этом лагере доктор Менгеле начал проводить свои опыты над живыми людьми. В 1944 г. в Аушвице началось массовое истребление евреев из всех стран Европы. За год в лагере было уничтожено около 1,4 млн. человек. Шанс прекратить истребление европейских евреев выпал на долю войск Первого Украинского фронта.

Для войск Первого Украинского фронта Висло-Одерская операция и его начальника И.С. Конева началась 12 января 1945 года. Согласно плану высшего командования войска фронта (в том числе и 60 армии) должны были прорваться в Силезский промышленный район, лишив тем самым Германию военного производства. Но для того, чтобы выполнить эту задачу, нашим войскам

предстояло сначала освободить Краков.

Это было сделано 19 января 1945 года, т.е. спустя семь дней после начала наступления РККА. Представляется характерным, что и саму первую часть операции командование предпочитало называть Краковской. Перед наступлением политический отдел даже разработал лозунг – «Даёшь Краков!» для поднятия духа красноармейцев (данное обстоятельство может говорить о приоритетах нашего командования во время проведения операции) [1, Л. 49.].

Но, в тоже время, руководство фронта не забывало полностью об участии тех, кто был насильно отправлен гитлеровцами на работы в Рейх. Войскам фронта зачитывали доклады на тему «За что мы ненавидим немцев». Упоминание именно узников Аушвица в политической работе судя, по всему, появилось только после его освобождения (по крайней мере, так сказано в журнале боевых действий 60 армии). Но информация о плохом обращении с угнанным в Рейх мирным населением всё же была. Об этом свидетельствует изготовление плаката с изображением девушки Нины Комиссаровой, пленённой гитлеровцами. На плакате была надпись – «Воин Красной армии – освободи меня!» [1, Л. 49.]. Впрочем, она не рассматривалась как узница Аушвица.

К 26-у января, части 472-го стрелкового полка 100-й стрелковой дивизии 106-го стрелкового корпуса 60-й армии Первого Украинского фронта подошли к польскому городу Освенцим. К этому времени они уже успели с боем овладеть пригородом Освенцима Моновице (где находился один из филиалов лагерного комплекса Аушвиц) [2, Л. 1.]. К 16:00 наши войска смогли выйти к северо-восточной окраине города. В это время в центре Освенцима располагалось около 2-х батальонов пехоты противника, 5 бронетранспортёров, около 10 танков и четыре артиллерийских батареи. В то время как 472-й полк овладел северо-восточным районом города (в 16:00), противник начал вести артиллерийскую подготовку по нашим позициям [3, Л. 86.]. В 17:00 немцы предприняли атаку на второй и третий батальоны 472-го полка силами до двух рот пехоты, несколькими бронетранспортёрами и 4-я танками (в мемуарной литературе эта цифра была несколько завышена, там, в частности, говорится о трёх батальонах противника). Наступление это было отбито с существенными для противника потерями. Но овладеть центром города нашим войскам долгое время не удавалось из-за отсутствия артиллерийской поддержки [3, Л. 86.]. Вражеские артиллерийские точки были установлены в жилых домах, к середине дня так и не были подавлены. Отсутствие артиллерийской поддержки обуславливалось неготовностью инженерных служб к переправке орудий через р. Вислу на 26 января [2, Л. 1.]. Частично решить данную проблему помог

личный состав 1-го стрелкового батальона 472-го полка, бойцы которого смогли, на следующий день возвести подходящую переправу [2, Л. 1.]. До этого момента, наши солдаты вынуждены были таскать артиллерийские снаряды на своих руках.

К 21:00 наши войска вышли к южной окраине города. За этот день полк потерял 13 человек убитыми (среди них был и командир полка подполковник С.Л. Безпрозванный, который погиб 26 января на своём наблюдательном пункте) и 22 ранеными [4, Л. 58.]. Полностью освободить город удалось только к 11-ти часам утра следующего дня. Противник отступил к деревне Бжезинка.

27-го января в 16:00 2 стрелковый батальон 472-го стрелкового полка вышел к деревне Бжезинка и быстро овладел ею.

Информации о боях в самом лагере Аушвиц-Биркенау 1/2/3 в журналах боевых действий и в боевых донесениях штабов нет. Правда она встречается в литературе, например, в книге от «Вологды к Берлину», но подтверждение в документах находят только отдельные факты. Здесь речь идёт о пленении немецкого офицера в ходе боёв за город [14, С. 102.]. В книге его имя не названо, но в документах указан некий лейтенант Ганеман Вернер [1, Л. 14.].

Заслуга в освобождении города Освенцим и деревни Бжезинка (также, как и филиал Мановиц, бывшей частью комплекса Аушвиц-Биркенау III), скорее всего, всецело принадлежат личному составу 472-го стрелкового полка 100-й стрелковой дивизии.

Информация о том был ли командир 107-й стрелковой дивизии В.Я. Петренко (об этом факте можно узнать из его мемуаров) в Аушвице-Биркенау на второй день после его освобождения, в архивных документах не подтверждается. Его дивизия в те дни наступала севернее Освенцима, по направлению Берун [5, Л. 26-27.]. Скорее всего, он мог побывать в одном из филиалов лагеря смерти (коих было немало на территории Польши). Некоторые из таких филиалов могли быть освобождены как другими полками 100-й стрелковой дивизии, например, 454-м или 460 (его бойцы в январе 1945 года наступали южнее города Освенцим) полками, так и частями 286-й стрелковой дивизии. В частности, 994 стрелковый полк овладел филиалом Аушвица Яворно.

Подошли к этому польскому городу бойцы 994-го СП в ночь с 21 на 22 января. Первым к Яворно вышел 1-й стрелковый батальон полка [6, Л. 13-14.]. На следующий день противник засел в дотах на южной и северо-западной окраине города, где оказывал нашим бойцам упорное сопротивление [6, Л. 14.]. И, тем не менее, первому

батальону всё же удалось к вечеру 23 января завладеть Яворно и отбить три контратаки пехоты противника. В это время 3-й стрелковый батальон вёл бой в Юго-Западной части города, где смог взять в плен 22 солдата противника [6, Л. 13-14.; 9, Л. 41]. Скорее всего, и филиал Аушвица-Биркенау был освобождён бойцами 994 стрелкового полка. В боях за город Яворно погибло 16 красноармейцев и ранено 46 [9, Л. 42].

В журнале боевых действий 60-й армии за январь, февраль и март содержится интересная информация о судьбе свыше 3000-х тысячах узников – «С освобождением освенцимского лагеря, все мужчины призывного возраста отделом укомплектования были призваны в качестве пополнения, всего свыше трёх тысяч человек. Это пополнение находясь под постоянной угрозой смерти в немецких лагерях испытало много мучений от немцев и с желанием взяв оружие, жестоко мстит немцам в рядах регулярных войск Красной армии» [1, Л. 39]. Про этот факт нам рассказывают и страницы «От Вологды к Берлину» (правда там говорится исключительно о добровольцах) [14, С. 103.]. Возможно, имелись в виду узники, освобождённые в различных филиалах лагеря смерти, так как в самом Аушвице-Биркенау вряд ли могло найтись боеспособное пополнение в таком большом количестве. Об этом свидетельствует Докладная записка военного корреспондента газеты «Комсомольская правда» капитана С. Крушинского начальнику политуправления 1-го Украинского фронта о лагере Освенцим от 31 января 1945 года. В ней, в частности, сказано, что все освобожденные 3 тыс. человек, за редким исключением, являются калеками [10, Л. 2а-2б.].

Стоит отметить то обстоятельство, что советское командование уже прибегало к подобной практике в годы войны. В воспоминаниях К.К. Рокоссовского мы можем найти информацию о том, как столкнувшись с проблемой нехватки личного состава для соединений 16-й армии, армейское командование решило использовать бывших узников концентрационных лагерей для исправления данной ситуации [11, С. 137-138.]. Дело было в феврале 1942 г., когда бойцам Западного фронта удалось нанести ощутимое поражение группе армии «Центр». В результате, нашим войскам удалось частично освободить, захваченную немцами в ходе осеннего наступления на Москву территорию. Концентрационные лагеря, о которых идёт речь в мемуарах будущего маршала, находились недалеко от города Сухиничи. Как отмечает К. Рокоссовский: «Эти люди столько испытали за время оккупации, что готовы были идти на любую опасность, лишь бы отомстить ненавистному врагу» [11, С. 138.].

В целом же, если говорить о воспоминаниях, можно столкнуться с рядом трудностей. Дело в том, что там слишком много уникальных сведений, как например, в

случае с эпизодом нахождения красноармейцами больших запасов алкоголя в городе [14, С. 100.]. Иногда мы можем встретить и ошибочную информацию, например, о награждении героев январских боёв. В мемуарах сказано, что капитан В.Е. Орлов получил орден Отечественной войны II степени за освобождение этого польского города, хотя на самом деле, он заслужил его входе сентябрьских боёв 1944 г [7, Л. 63.]. Также, читая книгу «От Вологды к Берлину» мы можем отметить то обстоятельство, что в воспоминаниях участников боевых действий освобождение города Освенцим и освобождение концентрационного лагеря Аушвиц-Биркенау слились в одно событие [14, С. 99-100.]. При этом авторами подчёркивается, что серьёзные бои велись за концентрационный лагерь, хотя, судя, по всему, немцы предпочли оставить без боя как сам Аушвиц, так и его филиалы (по крайней мере, в журналах боевых действий дивизий и полков, не говорится о боях за лагерные комплексы). Этот факт, скорее всего, можно объяснить тем, что лагерь и его филиалы не были предназначены для обороны от нападения регулярной армии. Это обстоятельство делало их оборону делом бессмысленным. Но города, такие как Освенцим и Яворно Вермахт старался защищать.

Другой проблемой, с которой можно столкнуться, читая мемуары, является вопрос о том, знало ли советское высшее командование о лагере смерти Аушвиц-Биркенау, а если знало, ставило ли оно специальную задачу перед войсками Первого Украинского фронта освободить оставшихся в живых узников. Данная тема особо сильно волновала командира 107-й стрелковой дивизии В.Я. Петренко. В своих мемуарах он писал, что однажды, во время мероприятия в США, посвящённого жертвам гитлеровского режима, его начали расспрашивать о деталях Висло-Одерской операции, которые касались непосредственно освобождения лагеря смерти. Он писал, что не мог ответить на многие вопросы. Тогда один из сотрудников Госдепартамента прямо спросил Советского генерала о том хотело ли вообще советское командование спасти жертв нацизма [12, С. 73.].? Это вопрос возмущал В. Петренко до глубины души, но и в тоже время, заставил надолго задуматься над достопамятными событиями первого месяца 1945 г.

Он поднял документы Ставки ВГК и обнаружил то обстоятельство, что Верховный главнокомандующий действительно не ставил перед войсками фронта отдельной задачи по освобождению Освенцима (как города, так и лагеря) [8, Л. 6.]. Так может советское высшее военное командование не знало о «Фабрике смерти» в южной Польше? В. Петренко делает здесь однозначный вывод о том, что всей необходимой информацией Сталин располагал, но из-за своих антисемитских воззрений и нежелании показывать общественности трагическую судьбу пленных красноармейцев, не стал делиться ею с командова-

нием Первого Украинского фронта [12, С. 82-84.].

Можно ли как-нибудь подтвердить или опровергнуть данную гипотезу? Для этого, как мне думается, нужно понять какие сведения были у лидеров СССР на счёт геноцида еврейского народа на оккупированной немцами территории Польши. Знаменитый российский географ-демограф и публицист П.М. Полян в своей работе «Свитки из пепла. Еврейская «зондеркоммандо» в Аушвице-Биркенау и её летописцы» пишет, что информация об лагере уничтожения Аушвиц-Биркенау у советского руководства была.

Во-первых, в газете «Правда» и «Труд» печатались сведения об этом лагере, которые смогли найти союзники (не всегда правда там указывались данные об уничтожении именно евреев, иногда упоминались лишь польские патриоты, расстрелянные за свое неприятие нацистского режима) [13, С. 45-46.]. Во-вторых, у нашей стороны имелись сведения от двух советских граждан, которым удалось вырваться из Аушвица в 1943 г. [13, С. 45-46.]. В-третьих, в 1944 г. в распоряжение 50-й армии перебежал охранник лагеря, который смог дать ясную картину воплощения в жизнь «окончательного решения еврейского вопроса» [13, С. 45-46.]. И, на конец, в руки Красной армии попали важные документы администрации другого лагеря смерти – Майданека (освобождённого летом 1944 г.), в которых содержалось много информации, в том числе, и о других лагерях на территории Польши [13, С. 45-46.].

Казалось бы, все приведённые П. Поляном факты, ясно свидетельствуют о безразличии советского командования к судьбе несчастных узников Аушвица-Биркенау и, тем самым подтверждают версию генерала В. Петренко о желании Сталина, пассивными действиями поспособствовать их гибели. Но к этой версии можно предъявить следующие возражения. Для начала нужно отметить то обстоятельство, что цель, которую должны были достигнуть части южного крыла Первого Украинского фронта (60-я и 59-я армии) заключалась в захвате Домбровского угольного бассейна. Чтобы добраться до него, частям 60-й армии, так или иначе, нужно было освободить город Освенцим, так как он находился между угольным районом и Краковом (захват которого, согласно плану, был первой целью для 60-й армии), пусть и не совсем по прямой линии. Таким образом, Аушвиц и его филиалы становились вражескими пунктами на пути войск Красной армии, которые надо было освободить (пусть они и не имели особого военного значения), чтобы двигаться, вперёд не опасаясь внезапных контратак со стороны противника.

Далее нужно обратить внимание на следующую деталь: Майданек был освобождён частями Первого Белорусского фронта. Соответственно, фронт маршала Конева мог не получить информацию от своих соседей (которые могли счесть её не столь важной для ведения последующих боевых действий). Что касается информации, полученной от бывших пленников и одного перебежчика, то П. Полян пишет, что она находилась во владении сотрудников народного комиссариата внутренних дел и народного комиссариата иностранных дел [13, С. 47.]. Эти могущественные советские ведомства, могли просто не посчитать нужным делиться данной информацией с сотрудниками генерального штаба и штаба Первого Украинского фронта, а именно они и должны были разработать план Висло-Одерской операции, который Сталин мог и не читать, из-за нехватки времени, а просто поставить свою подпись. И, на конец, можно с большой долей вероятности предположить, что штабные офицеры могли из-за своей загруженности просто не иметь времени читать газеты (особенно те, которые не являлись военными по своему содержанию). А если даже они нашли возможность ознакомиться с этими печатными изданиями, то содержания номеров от 1943 г. (а именно, тогда выходили заметки о Аушвице) могло выветриться из их памяти к началу 1945 г.

Нельзя, также, забывать и о возможности банальной бюрократической путаницы. За годы войны руководством СССР было создано много различных институтов военного и политического командования, как-то, Ставка ВГК (Ставка Верховного Главнокомандования), ГКО (Государственный Комитет обороны) представители/уполномоченные Ставки ВГК, представители ГКО, представители Генерального штаба, военные, помощники командующих армиями/фронта и т.д. В добавок ко всему этому, при штабах, Военных советах армий и фронтов присутствовали сотрудники Особого отдела НКВД и СМЕРШа. Информация о преступлениях нацистского режима в Польше могла просто затеряться в каком-нибудь из этих ведомств, не дойдя до командования Первого Украинского фронта.

Подводя итог всему выше сказанному, можно сделать следующий вывод: не смотря на наличие определённых данных о геноциде еврейского народа в застенках лагерного комплекса Аушвиц-Биркенау, мы не можем полностью поддержать выводы генерала В. Петренко о нежелании Сталина спасти жертв нацистского режима, т.к. могут быть найдены другие объяснения тому обстоятельству, что Ставка ВГК никогда не ставила войскам Первого Украинского фронта задачу как можно быстрее освободить узников Аушвица.

ЛИТЕРАТУРА

1. ЦАМО РФ. Ф. 236. Оп. 2673. Д. 1980.
2. ЦАМО РФ. Ф. 7117. Оп. 74717. Д. 7.
3. ЦАМО РФ. Ф. 1277. Оп. 1. Д. 78.
4. ЦАМО РФ. Ф. 998. Оп. 1. Д. 225.
5. ЦАМО РФ. Ф. 1296. Оп. 1. Д. 38.
6. ЦАМО РФ. Ф. 7654. Оп. 62083. Д. 4.
7. ЦАМО РФ. Ф. 33. Оп. 690155. Д. 6809. Л. 63.
8. ЦАМО. Ф. 148а. Оп. 3763. Д. 213. Л. 6.
9. ЦАМО РФ. Ф. 7654. Оп. 0062083. Д. 0001.
10. ЦАМО РФ. Ф. 236. Оп. 2675. Д. 340.
11. Рокоссовский К.К. Солдатский долг. М.: Вече, 2013.
12. Петренко В.Я. До и после Освенцима. М., 2000
13. Полян П.М. Свитки из пепла. Еврейская «зондеркоммандо» в Аушвице-Биркенау и её летописцы. М. — Ростов-на-Дону, 2013.
14. Костин П.Г., В.И. Михеев От Вологды к Берлину. Череповец, 1994.

© Рогатых Алексей Дмитриевич (alex-ro-dm@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



«НАШЕ ДЕЛО ПРАВОЕ... ПОБЕДА БУДЕТ ЗА НАМИ!» (КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОСВЕЩЕНИЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКАХ)

«OUR CASE IS RIGHT! THE VICTORY WILL BE OURS...» (CONCEPTUAL PROBLEMS OF COVERAGE OF THE GREAT PATRIOTIC WAR IN MODERN TEXTBOOKS)

**A. Fazliev
L. Brodovskaya
V. Buravleva
A. Sattarova**

Summary: The analysis of the events and realities of the Second World War confirms the significance of the collective historical memory that elevates the constructed images to the level of ideologies and mythologies. The latter are perceived by the mass consciousness as archetypes with little dynamic potential and this necessitates further research. In the post-war decades, humanitarians predicted that disputes and conflicts over the images of the Second World War would fade as generations that survived the war died out. These projections have not materialized, and in most European countries, such disputes are intensifying. The materials of the article can be useful in modern public discussions about the place of a history textbook in the multicultural educational space of Russia, as well as in the development of new manuals and educational and methodical complexes.

Keywords: school literature, History of Russia, Second World War, Great Patriotic War, USSR.

Фазлиев Айваз Миннегосманович

К.и.н., доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
aivazik@mail.ru

Бродовская Людмила Николаевна

К.и.н., доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
ludmilabrod@mail.ru

Буравлёва Вера Викторовна

К.и.н., доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
buravlevav@inbox.ru

Саттарова Аделя Ильхамовна

старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
satadel@inbox.ru

Аннотация: Анализ событий и реалий Второй Мировой войны подтверждает значимость коллективной исторической памяти, возводящей сконструированные образы до уровня идеологем и мифологем. Последние воспринимаются массовым сознанием как архетипы, практически лишенные динамического потенциала, и это обуславливает необходимость их дальнейшего исследования. В послевоенные десятилетия специалисты-гуманитарии предрекали затухание споров и конфликтов по поводу образов второй мировой войны по мере вымирания поколений, переживших войну. Эти прогнозы не сбылись, и в большинстве европейских стран подобные споры обостряются. Материалы статьи могут быть полезны в современных общественных дискуссиях о месте учебника истории в поликультурном образовательном пространстве России, а также при разработке новых пособий и учебно-методических комплексов.

Ключевые слова: учебная литература, история России, Вторая мировая война, Великая Отечественная война, СССР.

Исполнилось уже 75 лет со дня победы Советского Союза в Великой Отечественной войне. Но война, ее предпосылки и итоги по-прежнему волнуют не только российских историков, но и мировую общественность. И все громче звучат голоса тех, кто не согласен с тем, что именно Советский Союз и советский народ внес наибольший вклад в общую победу над фашизмом. 19 сентября 2019 года ПАСЕ приняла резолюцию «О важности сохранения исторической памяти для будущего Европы». Резолюция осуждает «Договор о ненападении

между Германией и Советским Союзом» и «Договор о дружбе и границе между СССР и Германией», так как они, по мнению авторов, «поделили Европу и территории независимых государств между двумя тоталитарными режимами, что проложило дорогу к началу Второй мировой войны»¹.

Резолюция ПАСЕ вызвала резкую реакцию со стороны Президента РФ Путина В.В. и в обзорной статье, посвященной 75-летию Великой победы он отметил, что

¹ Заметим, что это была не первая резолюция ПАСЕ подобного рода. 3 июля 2009 года Парламентская ассамблея Совета Европы приняла резолюцию «О воссоединении разделённой Европы», в которой фактически уравнивался нацизм и сталинизм и была сделана попытка возложить ответственность за развязывание Второй мировой войны и её жертвы не только на Германию, но и на Советский Союз.

«подобные «бумаги» – ... при всем явном расчете на скандал несут опасные, реальные угрозы. Ведь ее принял весьма уважаемый орган. И что он продемонстрировал? Как это ни печально – осознанную политику по разрушению послевоенного мироустройства, создание которого было делом чести и ответственности стран, ряд представителей которых проголосовали сегодня за эту лживую декларацию. И таким образом, подняли руку на выводы Нюрнбергского трибунала, на усилия мирового сообщества, создававшего после победного 1945 года универсальные международные институты. Напомню в связи с этим, что сам процесс европейской интеграции, в ходе которой были созданы соответствующие структуры, в том числе и Европейский парламент, стал возможен только благодаря урокам, извлеченным из прошлого, его четким правовым и политическим оценкам. И те, кто сознательно ставит под сомнение этот консенсус, разрушают основы всей послевоенной Европы» [1]. В.В. Путин принципиально заострил внимание на нравственной, моральной стороне проблемы. «Глумление, издевательство над памятью – это подлость. Подлость бывает намеренной, лицемерной, вполне осознанной, когда в заявлениях по поводу 75-летия окончания Второй мировой войны перечисляются все участники антигитлеровской коалиции, кроме СССР. Подлость бывает трусливой, когда сносят памятники, воздвигнутые в честь борцов с нацизмом, оправдывая постыдные действия лживыми лозунгами борьбы с неугодной идеологией и якобы оккупацией. Подлость бывает кровавой, когда тех, кто выступает против неонацистов и наследников бандеровцев, убивают и сжигают» [1].

Необходимо подчеркнуть, что долгое время и в зарубежной, и в отечественной историографии в установлении причин и истоков Второй мировой войны имели место два основных стереотипа. Один из них связан с евроцентристским подходом к оценкам источника угроз. Это вело к недооценке японского фактора. А Гитлер еще только рвался к власти, а японские генералы уже имели грандиозные планы мирового господства, согласно которым одним из главных объектов агрессии являлся Советский Союз. «Мюнхенская политика» родилась на Дальнем Востоке в первой половине 1930-х гг., когда страны Запада, особенно США и Англия проявили полное равнодушие к судьбе народов Китая, Советского Союза и Монголии. У Советского Союза в борьбе за выживание в предвоенные годы фактически не было союзников. Иной вариант – сведение сути глобального конфликта второй половины XX века к столкновению «нацизма с большевизмом» является весьма обтекаемым и поверхностным.

Сегодня историки предпочитают рассматривать противоречия между ведущими мировыми державами через призму геополитики, исследующей роль природ-

но-географического фактора в формировании политики и военной стратегии государств. Цели Германии в отношении Советского государства далеко выходили за рамки борьбы идеологий и включали уничтожение государственности, культуры русского и других народов СССР, физическое истребление народов Восточной Европы. Современные отечественные специалисты, опираясь на достижения предшественников, анализируя успехи и просчеты советской внешней и внутренней политики в 1930-е гг., неизменно подчеркивают незаинтересованность советского руководства в обострении международной обстановки. Как известно, в межвоенный период возникла реальная угроза объединения наиболее развитых в экономическом отношении держав против СССР. Важнейшая задача советской внешней политики в 1920-1930-е гг., таким образом, заключалась в том, чтобы найти союзников, предотвратить сплочение могущественных противников на антисоветской платформе и не допустить (или, по крайней мере, максимально отсрочить) вступление страны в войну.

Кроме того, в канун Второй мировой войны основными государствами-агрессорами во главу угла (особенно с 1939 г.) ставились не только и, подчеркнем, не столько идеологические, сколько геополитические, геоэкономические и геостратегические интересы, подпитываемые великодержавными и националистическими, вплоть до расистских и фашистских, воззрениями.

По распоряжению Президента РФ в 2009-2012 гг. работала Комиссия по противодействию фальсификации истории в ущерб интересам России. И, как отмечал, председатель комиссии Нарышкин С.Е., одной из задач, которой комиссия намерена, прежде всего, заняться – это качество отечественных учебников по истории. Отметим успехи комиссии по мобилизации усилий ученых и архивистов в деле публикации новых документов, но качество российских вузовских учебников истории, как показал их анализ, мало изменилось.

Проблема «качества» учебников по истории возникла потому, что в учебниках, изданных в 90-е гг. XX века негативные описания прошлого (особенно советского) превалировали над положительными и это не способствовало воспитанию патриотизма и гражданственности. И хотя в начале XXI века государство вернулось в сферу образования и постаралось привести образование в целом и историческое, в частности, в соответствие с требованиями национального развития, проблемы оставались.

В 2008 году президент России В.В. Путин подписал распоряжение, согласно которому Министерству обороны РФ поручалось подготовить и издать к 9 мая 2015 г. фундаментальный исторический труд «Великая Отече-

ственная война 1941-1945 годов». В отличие от ранее издававшихся в Советском Союзе солидных работ о войне перед авторским коллективом стояла задача показать не только вооруженное противоборство, но и экономическую, политическую, дипломатическую, социальную, духовную, повседневно-бытовую и другие составляющие такого сложнейшего общественного явления, каким была Великая Отечественная война.

Авторский коллектив составили около 200 специалистов различного профиля (военные и гражданские историки, экономисты, политологи, юристы), представляющие научные институты РАН и общественные академии, военные и гражданские учебные заведения, государственные и ведомственные архивы, оборонно-промышленный комплекс, ветеранскую общественность.

Новое издание ввело в оборот сотни документов, находившихся ранее на закрытом хранении в отечественных и зарубежных (в том числе Фрейбург, Потсдам) архивохранилищах. На этой уникальной документальной базе – более 50 архивов – были вскрыты истинные причины и цели преступной войны Германии против СССР, опровергнуты мифы о «превентивной войне» с её стороны. Показано, что цели Советского Союза в войне против фашистского блока отвечали жизненным интересам, как народов нашей страны, так и народов других стран; раскрыт справедливый характер войны СССР за право на существование, независимость и территориальную целостность.

Критическому осмыслению подвергнута вся сумма знаний о Великой Отечественной войне, в том числе вся англоязычная и германоязычная историография. Хочется подчеркнуть, что новый труд не отменил ни одной из основополагающих концепций истории Великой Отечественной войны, разработанных советской историографией, считая, что большинство историков «даже в условиях однопартийности и идеологического единомыслия делали свое дело профессионально, и отбрасывать их наработки антинаучно». Таким образом, концептуальные представления о войне, утвердившиеся в нашей науке, выдержали испытание временем. Достоверно установленные факты отделены от вымыслов, исправлены допущенные ранее в освещении войны ошибки и просчёты. Вне сомнения, очень многое корректировалось. Историческое полотно подано по-современному без идеологического и политизированного налёта.

В 2010 г. Российский институт стратегических исследований при поддержке Комиссии при Президенте Российской Федерации по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России и при участии Фонда исторической перспективы организовал Международную конференцию «Вторая мировая

и Великая Отечественная войны в учебниках истории стран СНГ и ЕС: проблемы, подходы, интерпретации». Основным итогом работы конференции стал вывод о том, что учебники как особая форма научной литературы должны не разъединять, а объединять народы. Анализ учебной литературы показал, что с этой задачей российские вузовские учебники истории пока не справились. В большинстве учебников практически отсутствуют материалы о вкладе народов СССР, союзных республик в нашу общую победу. В качестве примера возьмем Казахстан.

Одними из первых удар фашистов приняли на себя защитники Брестской крепости – казахстанцы В. Фурсов и К. Турдиев. Воины-казахстанцы участвовали в битве за Москву. Отличившаяся в боях 316 стрелковая дивизия, сформированная в Алма-Ате, была преобразована в 8-ю Гвардейскую Панфиловскую. Звания Героя Советского Союза за участие в битве за Москву были удостоены Т. Тохтаров, М. Габдуллин и др [2]. В период Сталинградской битвы осенью 1942 года Западно-Казахстанская область стала прифронтовой. Здесь были размещены личный состав и службы более 120 частей Сталинградского фронта. В операции участвовали пять стрелковых, а также кавалерийская дивизия, морская стрелковая бригада, минометный полк и отдельный мотостроительный батальон, сформированные в Казахстане. Звания Героя Советского Союза были удостоены летчик Н. Абдиров, минометчик К. Спатаев. Тысячи казахстанцев сложили свои головы в боях под Курском, освобождали Украину, Белоруссию, Польшу, Венгрию, Чехословакию, Вену. Одним из первых водрузил знамя Победы над рейхстагом Р. Кошкарбаев. Тысячи казахстанцев были участниками партизанского движения и движения Сопротивления.

За подвиги в Великой Отечественной войне около 500 казахстанцев были удостоены звания Героя Советского Союза, в том числе две девушки М. Маметова и А. Молдагулова [2].

По нашему мнению, пусть в обобщенном виде, но материалы с данными бывших союзных республик должны быть отражены в российских учебниках. Иначе мы видим участие в войне народов современной России, а не Советского Союза.

Проблема участия в войне всех народов, населявших Советский Союз, тесно связана с проблемой репрессированных народов. Эта проблема, так или иначе, нашла отражение во всех учебниках, хотя и не в полном объеме (не везде можно найти материал, о том, как решался вопрос реабилитации этих народов). Тем более, в учебниках нет материалов о вкладе этих народов в победу Советского Союза в Великой Отечественной войне [3]. А ведь практически каждая часть Красной Армии (за ис-

ключением национальных формирований) являла пример боевого братства воинов разных национальностей. В защите Брестской крепости приняли участие представители более 30 национальностей и вместе с русскими, украинцами, татарами сражались советские немцы, калмыки, чеченцы, ингуши, представители других репрессированных народов.

Для обороны Москвы из числа добровольцев Ставрополя, Кубани, Карачаевской автономной области был образован кавалерийский корпус Л.Д. Доватора. Представители репрессированных народов участвовали в Сталинградской битве, партизанили на Брянщине, в Белоруссии, Украине и европейских странах. Кроме того, представители всех репрессированных народов были представлены и получили звание Героя Советского Союза. Так, только за первые два месяца войны 11 советских немцев были удостоены этого звания [4].

Крымские татары летчики Ахмет-хан Султан (дважды Герой Советского Союза), Абдураим Решидов, Асан Мамин, Якуб Меметов, Идрис Лятифов повторили подвиг Н. Гастелло. В 2014 г. посмертно звание Героя РФ было присвоено 19-летней разведчице Алиме Абдедановой. Героем Польской республики стал командир партизанского отряда им. Г. Котовского Адаманов Умер Акмолла [5].

Проблема воспитания патриотизма, также не до конца решенная новыми учебниками, напрямую связана с тем, что в учебниках произошла дегероизация борьбы советского народа против немецко-фашистских захватчиков. Учебники и учебные пособия только называют имена героев, не расшифровывают их подвиги. Например, в пособии Деревянко сообщается: «Массовым явлением стали героизм и самопожертвование. Подвиги И. Иванова, Н. Гастелло, А. Матросова, А. Маресьева повторили многие советские воины» [6]. А ведь массовый героизм, который проявляли советские люди во время Великой Отечественной войны, не имел прецедентов в истории. Английский писатель Г. Солсбери, писавший о защитниках Ленинграда, подчеркивал, что советские люди в войне проявляли героизм, просто недоступный его пониманию. Ему вторит Д. Даннинген: «Истоки мужественного поведения больших масс советских людей трудно поддаются нашему традиционному анализу».

22 июня в 4 часа 15 минут совершил воздушный таран Д. Кокорев. Около 10 часов утра в небе над Брестом молодой офицер Рябцев, израсходовав весь боекомплект, протаранил фашистский «Мессершмитт». В тот день это был 9-й воздушный таран. В первый же день войны около двадцати летчиков таранили вражеские самолеты [7].

24 августа 1941 г. младший политрук роты 125-го танкового полка 28-й танковой дивизии А.К. Панкратов под Новгородом закрыл своей грудью вражескую амбразу-

ру. Это был первый в истории Великой Отечественной войны подвиг такого рода, который впоследствии стали называть «подвигом Александра Матросова» [8].

Говоря о героизме советских людей в годы войны, необходимо обратить особое внимание на массовый детский и подростковый героизм. Это и Зоя Космодемьянская, и героини-молодогвардейцы, и пионеры-герои Лёня Голиков, Марат Казей, Валя Котик, Зина Портнова. Число молодых героев, награжденных званием Героя Советского Союза, а также орденами и медалями, исчисляется тысячами. И в учебниках нужно не просто перечислить их имена, а нужно рассказать об их подвигах. Без этого их сверстники из XXI века не смогут понять, почему эти мальчики и девочки, юноши и девушки готовы были положить свои юные жизни на алтарь Отечества, почему они погибали, но не сдавались.

Так же, говоря о человеческом факторе, который оказал серьезное влияние на исход войны, можно подчеркнуть ту героическую роль, которую сыграли военные медики. В годы войны через руки медицинских работников фронта и тыла прошли более 22 млн. военнослужащих и вольнонаемных. Наши медики вернули в строй 72,3% раненных и 90,6% больных воинов, а это около 17 млн человек. А из числа раненных после излечения продолжали сражаться с врагом более 10,5 млн человек. Если сопоставить эту цифру с численностью наших войск в годы войны (около 6 млн 700 тыс. человек в январе 1945 г.), то становится очевидным, что победа была одержана в значительной степени солдатами и офицерами, возвращенными в строй медицинской службой. Орденами и медалями были награждены свыше 116 тыс. врачей и более 30 тыс. других работников здравоохранения, а 47 медиков удостоены звания Героя Советского Союза [9].

Именно массовый героизм делает правомерными и понятными обороты речи, типа «мужество армии», «город-герой», «подвиг народа», и т.п. [10].

Авторы учебников «за поддержкой» могут обратиться к зарубежным оценкам периода Второй мировой войны (хотя нужно помнить, что впоследствии эти оценки изменились). Например, У. Черчилль неоднократно утверждал, что «именно русская армия выпустила кишки из германской военной машины» [11]. В докладе в конгрессе США Госсекретарь К. Хэл, выступавший по возвращении с конференции министров иностранных дел СССР, США, Великобритании (октябрь 1943) подчеркнул: «Мы должны всегда помнить, что своей героической борьбой против Германии русские, возможно, спасли союзников от сепаратного мира с немцами. Такой мир унизил бы союзников и открыл бы двери для следующей тридцатилетней войны» [12].

ЛИТЕРАТУРА

1. Путин В.В. 75 лет Великой победы: общая ответственность перед историей и будущим // Российская газета – федеральный выпуск. 2020. №133(8187).
2. Кан Г.В. История Казахстана. Алматы, 2007. С. 184.
3. Боханов А.Н., Морозова Л.Е., Рахматуллин М.А., Сахаров А.Н., Шестаков В.А. История России с древнейших времен до наших дней. М.: ООО «Издательство АСТ», 2016; История России с древнейших времен до наших дней: учебник / под. ред. А.Н. Сахарова. М.: Проспект, 2016; Орлов А.С., Георгиев В.А., Георгиева Н.Г., Сивохина Т.А. История России. 2-е изд, перераб. и доп. М.: Проспект, 2016.
4. Вклад репрессированных народов СССР в Победу в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. Монография. Том I. Элиста: ЗАОр «НПП «Джангар», 2010. С. 104.
5. Куртсеитов Р.Д. Боевые заслуги военнослужащих крымских татар в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. (по данным ЦАМО РФ по Крымской АССР) // Великая Отечественная война 1941-1945 гг. в судьбах народов и регионов: сборник статей / отв. ред. А.Ш. Кабирова. – Казань: Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2015. С. 201-211.
6. Деревянко А.П., Шабельникова Н.А., Усов А.В. Истории России: с древнейших времен до наших дней: учебное пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Проспект, 2016. С.436.
7. Великая Отечественная война 1941-1945 годов: в 12 т. Т. 1. Основные события войны. Изд. доп. и испр. М.: Кучково поле, 2015. С. 229.
8. Великая Отечественная война 1941-1945 годов: в 12 т. Т. 2. Происхождение и начало войны. Изд. доп. и испр. М.: Кучково поле, 2015. С. 683.
9. Смирнов Е.И. Фронтовое милосердие. М., 1991. С. 98.
10. Волкогонов Д.А. Феномен героизма. О героях и героическом. М.: Политиздат, 1985. С. 25; 91.
11. Черчилль У. Вторая мировая война. Т.1-2. Надвигающаяся буря. М, 2011. С. 229.
12. Пустовалов С.И. Великая Отечественная война Советского Союза. Документы и материалы. В 3-х томах. Т3. Н. Новгород: Нижегород. ГУ, 2002. С. 289.

© Фазлиев Айваз Миннегосманович (aivazik@mail.ru), Бродовская Людмила Николаевна (ludmilabrod@mail.ru),
 Буравлёва Вера Викторовна (buravlevav@inbox.ru), Саттарова Аделя Ильхамовна (satadel@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский (Приволжский) федеральный университет

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: О РЕЗУЛЬТАТАХ, ТРУДНОСТЯХ И ПЕРСПЕКТИВАХ (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

**FOREIGN LANGUAGES DISTANCE
LEARNING IN A NON-LINGUISTIC
SCHOOL: SPEAKING ABOUT RESULTS,
DIFFICULTIES AND PROSPECTS
(TEACHING FRENCH AND GERMAN
EXPERIENCE)**

**S. Bakaeva
E. Samorodova
I. Belyaeva**

Summary: Traditional distance learning until March 2020 was rather an additional option for the system of traditional full-time education, which could be used as needed. The current spontaneous pandemic situation has fully unleashed the potential of DR.

The authors of this article are discussing about the special experience of working in a distance format, especially the foreign language teaching in a non-linguistic university. They also managed to identify and comprehend the main difficulties of teaching foreign languages online, test some methods and understand the general prospects for the development of distance education, which, of course, will now firmly enter our lives.

Keywords: distance education, teaching a foreign language in a non-linguistic university, traditional full-time education.

Бакаева София Андреевна

к.филол.н., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»
sophiebakaeva@gmail.com

Самородова Екатерина Александровна

к.ю.н., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»
e.samorodova@inno.mgimo.ru

Беляева Ирина Георгиевна

к.филол.н., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»
irinatomakova@mail.ru

Аннотация: Традиционное дистанционное образование до марта 2020 года представляло собой скорее дополнительную опцию для системы традиционного очного, которой можно было воспользоваться по мере необходимости. Сложившаяся стихийная ситуация с пандемией полностью раскрыла потенциал ДО.

Авторы настоящей статьи говорят об особом опыте работы в дистанционном формате, а именно о преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. Им также удалось выявить и осмыслить многие сложности преподавания иностранных языков онлайн, протестировать некоторые методики и понять общие перспективы развития дистанционного образования, которое, безусловно, отныне прочно войдет в нашу жизнь.

Ключевые слова: дистанционное образование, преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, традиционное очное образование.

Пандемия коронавируса, так внезапно поглотившая мир в первой половине 2020 года, коснулась всех без исключения сторон жизни человека и общества. Нет ни одного сектора, который бы не претерпел тех или иных изменений. Особое испытание выпало на долю систем образования в большинстве стран мира. Очная форма обучения, подразумевающая процесс, основанный на аудиторных занятиях, проводимых в группах, в классах, в лабораториях и огромных лекционных занятиях оказалась недоступной, уступив место дистанционному образованию.

Еще в начале 90-х годов канадский исследователь Д. Шейл (Doug Shale) описал «дистанционное образование» (далее – ДО) как «примечательный парадокс»: «оно – дистанционное образование – утвердило своё суще-

ствование, но оно не может найти себе определения». [1] Эта меткая характеристика актуальна и по сей день: новые технологии, а вместе с ними и методика преподавания развиваются столь стремительно, что зафиксировать единое каноническое толкование данного термина довольно сложно. Интересным на взгляд авторов является определение данное ЮНЕСКО: «учебный процесс, при котором обучающий и обучаемый отделены друг от друга временем и пространством» [2]. В «Толковом словаре терминов понятийного аппарата информатизации образования» дистанционное обучение [8] трактуется как «процесс передачи знаний, формирования умений и навыков при интерактивном взаимодействии как между обучающим и обучающимся, так и между ними и интерактивным источником информационного ресурса, отражающий все присущие учебному процессу ком-

поненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), осуществляемый в условиях реализации средств ИКТ» [3]

В современной педагогической науке существует значительное количество работ российских и зарубежных исследователей, посвященных как общей концепции дистанционного обучения, так и его применения на практике: Пантелеева Т.В. и Затонский А.В. Нагаева И.А., Шевченко О.И., Сарафанов А.В., Чибисова Е.Ю, Ивко В.И., Birova J. Perraton, Н., Potashnik и многие другие. Мнения коллег во многих вопросах разнятся, тем не менее они единодушны (и авторы данной работы разделяют их позицию) в том, что дистанционное образование – это довольно богатый комплекс образовательных услуг, который посредством новых технологий позволяет осуществлять широкий обмен информацией в целях приобретения знаний в различных сферах. Формы дистанционного образования довольно разнообразны и могут быть представлены в виде открытых аудио и видео чатов, видео уроков, конференций и мн. др.

Традиционное дистанционное образование до марта 2020 года представляло собой скорее дополнительную опцию для системы традиционного очного образования, которой можно было воспользоваться по мере необходимости. Сложившаяся стихийная ситуация с пандемией позволила более широко раскрыть потенциал ДО.

Авторы настоящей статьи говорят об особом опыте работы в дистанционном формате, а именно о преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. В качестве примера рассматривается Московский государственный институт (Университет) международных отношений (МГИМО). Авторам удалось выявить и осмыслить многие сложности преподавания иностранных языков онлайн, протестировать некоторые методики и обозначить общую тенденцию развития дистанционного образования, которое, безусловно, отныне прочно войдет в нашу жизнь.

Само по себе преподавание иностранного языка в дистанционном виде развивается довольно давно, а известный исследователь в области образования Х. Перратон (Hilary Perraton) даже называет такой формат безоговорочно «эффективным» [4]. Наличие равного количества преимуществ и недостатков такого подхода очевидно, и они напрямую зависят от конкретной формы удалённого взаимодействия обучающего и обучающегося. Например, один из самых популярных порталов открытого образования Coursera предлагает курсы французского языка на уровне В1 в формате записанных видео по избранным темам. В качестве промежуточного контроля учащимся необходимо пройти тест с автоматической проверкой. Прямая консультация с преподавателем отсутствует, учащемуся лишь предоставлен

доступ к форуму, где он может обсудить свои вопросы с другими студентами и модератором. Степень эффективности такого метода работы вызывает дискуссии, и его оценка зависит от исследования индивидуальных потребностей каждого обучающегося. Кроме того, в более унифицированной университетской среде преподавания иностранных языков также встречаются различные спорные методы удалённой работы. Распространена модель, при которой преподаватель высылаёт студентам список тем, которые они должны пройти самостоятельно, а также список письменных упражнений, которые студент должен выполнить и переслать преподавателю до установленной даты, чтобы позже в письменном виде получить обратно проверенную работу.

Вопрос исследователей «Является ли такой подход удачным?» также не имеет однозначного ответа и требует отдельного детального рассмотрения, тем более что в период пандемии исследование развития методики преподавания на дистанте представляется наиболее актуальным. Однако, даже такие форматы дистанционного обучения иностранным языкам имеют свои преимущества: гибкость рабочей среды, в которой учащийся получает свободу выбора действий, темпа и графика, возможность более комфортного и глубокого (перцептивного) погружения в учебный материал, динамичность учебного контента, который учащийся при желании может расширять с помощью сторонних информационно-компьютерных технологий (дополнительные языковые сайты, тренажёры и приложения, интернет-словари, аудио/видео-ресурсы, etc) и так далее.

Если же взять за основу то, что у преподавателя и учащегося есть возможность использовать в максимальном объеме все доступные ресурсы ИКТ (Интернет-конференции, мгновенное онлайн-общение, видео, аудио-ресурсы, etc), то список преимуществ дистанционного обучения значительно расширяется. При наличии стойкого видео-соединения в приложении для онлайн-конференций (допустим, Zoom или Google Hangouts), а также соответствующей методической подготовленности преподавателя (продуманный план урока, тематические презентации, видео/аудио-упражнения, умение пользоваться виртуальной доской и чатом) и, безусловно, вовлечённости студентов (включенные видео и аудио, ответственный подход к работе) процесс дистанционного обучения может быть максимально приближен к формату реального урока. Более того, видео-конференция подразумевает быстрый прямой контакт со студентом (индивидуально и в группе), оперативное сотрудничество, сиюминутный обмен материалами, привлечение современных программных и технических средств для более доступной подачи материала. Учитывая, что большинство нынешних студентов визуалы и аудиалы [5] их восприятие информации, подкреплённое аудио и видеорядом, становится более персонифицированным

и эффективным [6]. Определенного успеха в работе со студентами позволяют добиться новейшие технические средства, которые мы опишем, частично опираясь на классификацию, предложенную А.В. Сарафоновым [7]

- неинтерактивные технологии (подготовленные печатные, pdf-/doc-, аудио-, видеоматериалы, подкасты, вебинары);
- текстовое взаимодействие (электронная почта, whatsapp и прочие мессенджеры, блоги, социальные сети, форумы, чаты, Google classroom);
- видео-лекции в онлайн-формате (без прямого взаимодействия с аудиторией);
- аудио-, видеоконференции (семинары) с пространством для обмена информацией, проводимые на различных платформах (Skype, Zoom, Google Hangouts, Discord, Whereby и т.д.);
- массовые публичные онлайн-курсы (MOOK) (Coursera, Открытое образование, Udacity, Moodle и т.д.) и образовательные сайты;
- мобильные приложения.

Авторы данной статьи в своей работе со студентами 1-4 курсов МГИМО (дистанционное изучение французского и немецкого языков) обращались, в основном, к видеоконференциям и текстовому взаимодействию со студентами, сопровождая процесс обучения всевозможными дополнительными не интерактивными технологиями.

Со студентами, изучающими французский язык как основной на уровне A2 – B1, видеоконференции (80 минут) проводились 5 раз в неделю, со студентами, изучающими французский язык в качестве второго на уровне A2-B1 – видеоконференции (80 минут) проводились 3 раза в неделю. Все без исключения занятия были проведены в формате онлайн-семинара на платформе ZOOM, для каждой группы был создан чат в WhatsApp для мгновенного обмена срочной информацией, а также были созданы Google Classrooms, где публиковались все необходимые учебные материалы, домашние задания, а также работы студентов. Базовый учебник и рабочая тетрадь к нему, предусмотренные программой, при переходе на дистант остались прежними – Le Français.ru A2 (Е.Б. Александровская, Н.В. Лосева, Л.Л. Читахова) Le Français.ru B1 (Е.Б. Александровская, Н.В. Лосева, О.Е. Манакина) Для изучающих французский как первый язык в электронную форму была переведена рабочая тетрадь, каждый урок из которой отдельно публиковался в Classroom, учащиеся выполняли все задания поурочно согласно семестровому плану без скидок на сменившийся режим работы. Изучающие французский язык как второй выполняли задания из рабочей тетради выборочным образом. Для оптимизации процесса усвоения материала все грамматические и лексические правила, а также упражнения к ним были преобразованы в формат презентаций. Аудио-упражнения из учебника выполнялись в полном объеме во время урока,

видео-упражнения задавались, преимущественно, на дом. Основные проблемы возникали с таким неотъемлемым типом работы как пересказ или реферирование текста. Во-первых, нестабильное интернет-соединение, рассинхронизация звука и видео-связи логичным образом мешали не только устным ответам студентов (в том числе, отработке ситуативных упражнений и диалогов), но и временами затрудняли весь процесс в целом. Во-вторых, любое упражнение, подготовленное заранее и исключаящее спонтанное высказывание, ставилось под сомнение в силу ряда психологических причин: у студента всегда присутствует шанс и соблазн воспользоваться определенными уловками для улучшения своего ответа, в то время как преподавателю приходится изобретать всё новые и новые виды промежуточного контроля даже для тех упражнений, которые ранее этого не требовали. Это же относится и к письменным работам: к сожалению, классические задания на перевод фраз с русского на французский/немецкий язык были многократно саботированы использованием автоматических интернет-переводчиков.

Нельзя не отметить, что в организации уроков преподаватели кафедр французского и немецкого языков могли реализовывать практически все методы преподавания иностранных языков, которые они использовали при очном обучении: дискуссия, круглый стол, ролевая игра, деловая игра, имитационная игра, учебная фирма, тандем, кооперативное обучение, дилемма, кейс-стади, методы мнемотехники, проектный, SCRUM, мозговой штурм.

Удачной системой для самостоятельной отработки лексических и грамматических навыков уровней A1-B1 можно назвать систему Moodle. В этой системе студенты получили возможность самостоятельно учить, закреплять, тренировать грамматический и лексический материал при помощи созданных на этой платформе тестовых заданий. Все студенты оценили данный вид деятельности, который повысил их оценки за текущий, промежуточный и итоговый контроль, как в высшей степени эффективный. Для тренировки, закрепления лексического и грамматического материала преподавателями кафедры немецкого языка были созданы следующие задания:

- Выберите один или несколько правильных ответов из заданного списка
- Выберите пропущенные слова
- Переведите предложение с русского языка на немецкий
- Составьте предложение из слов
- Найдите соответствие (управление глагола, формы глагола, ед/мн. число, род, синонимы/антонимы)
- Вставьте в текст пропущенные слова
- Преобразуйте активный залог в пассивный и наоборот.

Помимо платформы Moodle, хочется отметить платформу lingust.ru, основным преимуществом которой является очень богатый спектр грамматических упражнений, необходимых для выполнения при изучении основ французского языка онлайн. Для студентов начального уровня предложена платформа tapis.com, содержащая объемный грамматический материал и тренировочные упражнения, формирующие понимание речи на слух, а также les-verbess.com – платформа для обучения спряжению французских глаголов, которые всегда вызывают трудности у студентов. Для контроля приобретенных знаний можно также использовать hosgeldi.com.

Студентам уровня A2-B1, умеющим и любящим читать можно предложить взять на вооружение платформу polarfle.com (обучение языку на чтении детективных историй), а также bbc.co.uk (видеорепортажи Ma France канала BBC по всей Франции). Данные платформы вызвали несомненный интерес студентов всех направлений подготовки МГИМО.

Использование ДО в работе преподавателя очень обогащает учебный процесс, превращая уроки (например страноведения) в увлекательные путешествия. Кроме того, благодаря некоторым платформам, преподаватель сам может создавать он-лайн свои курсы и программы. Для подобной работы можно использовать платформы Online Test Pad, Udemy, Flora LMS, Stepik (см. [https://www.eduneo.ru/7-platform-dlya-sozdaniya-](https://www.eduneo.ru/7-platform-dlya-sozdaniya-sobstvennogo-onlajn-kursa)

[sobstvennogo-onlajn-kursa](https://www.eduneo.ru/3-besplatnye-sistemy-distancionnogo-obucheniya-obzor/), <https://www.eduneo.ru/3-besplatnye-sistemy-distancionnogo-obucheniya-obzor/>) и другие.

ДО, по мнению большинства преподавателей МГИМО, несмотря на имеющиеся минусы, о которых было упомянуто выше, обладают рядом неопровержимых преимуществ, предоставляют широкое поле для творчества и развития и по праву могут активно использоваться в качестве альтернативных. Одним из самых важных плюсов является доступность практически любого материала. При условиях хорошего и устойчивого подключения к Интернету у каждого обучающегося есть возможность стать слушателем любого курса и программы по иностранному языку. Условия посещения подобных занятий, безусловно, оговариваются с авторами и организаторами. Но, находясь в Москве или в Сургуте и Сызрани, можно стать слушателем интернет-уроков китайского языка университетов Парижа, Пекина или Берлина. Это привлекает обучающихся, но нельзя забывать, что очная форма обучения, базирующаяся на аудиторных занятиях, на прямом взаимодействии с преподавателем и участниками группы и иных особенностях, и нюансах, является основой стабильного и качественного языкового образования. А ДО во всех видах, в которых они есть на сегодняшний день, в перспективе могут служить, как было сказано выше, качественным дополнением для эффективности и оптимизации учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Doug Shale (1988) Concepts: Toward a reconceptualization of distance education, American Journal of Distance Education, 2:3, 25-35, DOI: 10.1080/08923648809526633]
2. Carlsen A., Holmberg C., Neghina, C., Owusu-Boampong A. Closing the gap: opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education. Hamburg: UIL, 2016. P. 106 (113) URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243264> (Дата обращения: 30.06.20).
3. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / составители И.В. Роберт, Т.А. Лавина. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 69 с.
4. Perraton, H., Potashnik, M. Teacher education at a distance // Education and Technology Technical Notes Series, Vol. 2, No. 2, 1997. P.39.
5. Чибисова Е.Ю. Обучение иностранному языку с учетом модальностей восприятия студентов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. №13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-s-uchetom-modalnostey-vospriyatiya-studentov> (дата обращения: 01.07.2020).
6. Воробьева Т.А. Психологические особенности электронного обучения // Сибирский педагогический журнал. 2015. №2. С.100
7. Сарафанов А.В. Интерактивные технологии в дистанционном обучении. Электронное учеб.-метод. Пособие. Красноярск: ИПЦ КГТУ. 2006. – 132 с
8. Пьянников М.М. К вопросу о понятиях «Дистанционное обучение» и «Дистанционное образование» // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2010. С.41-45

© Бакаева София Андреевна (sophiebakaeva@gmail.com), Самородова Екатерина Александровна (e.samorodova@inno.mgimo.ru),
Беляева Ирина Георгиевна (irinatomakova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПОСОБСТВУЕТ ЦЕЛОСТНОМУ ВОСПРИЯТИЮ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ РАСЦВЕТУ ЛИЧНОСТИ

THE FUNDAMENTALIZATION OF PEDAGOGICAL AND PROFESSIONAL EDUCATION CONTRIBUTES TO THE HOLISTIC PERCEPTION OF THE SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD AROUND US, THE INTELLECTUAL FLOURISHING OF THE INDIVIDUAL

**N. Botvineva
A. Moskvitin
I. Ivanova**

Summary: The main goal of our research is to form a competent specialist who is ready for continuous self-development and self-education.

The methodological basis of the research was the concepts of integral and systematic approaches at the General scientific level; at the concrete scientific level-the concepts of axiological, cultural, personal – activity, polysubject (Dialogic) approaches to the study of pedagogical phenomena.

As a basis for fundamentalization, the author proclaims the creation of such a system and structure of education, the priority of which is not pragmatic, highly specialized knowledge, but methodologically important, long-lived and invariant knowledge that contributes to the holistic perception of the scientific picture of the world around us, the intellectual flourishing of the individual and its adaptation to rapidly changing socio-economic and technological conditions.

Keywords: fundamentalization, formation of a competent specialist, modern scientific picture of the world, analytical rationality, pedagogical and professional education.

Ботвинева Наталья Юрьевна

доцент, Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

в г. Ессентуки

botvineva@yandex.ru

Москвитин Анатолий Алексеевич

профессор, Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

в г. Ессентуки

moskvit47@mail.ru

Иванова Ирина Борисовна

старший преподаватель, Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

irinagern@yandex.ru

Аннотация: Основная цель нашего исследования заключается в формировании компетентного специалиста, готового к непрерывному саморазвитию и самообразованию.

Методологической основой исследования явились на общенаучном уровне – концепции целостного, системного подходов; на конкретно-научном уровне – концепции аксиологического, культурологического, личностно-деятельностного, полисубъектного (диалогического) подходов к изучению педагогических явлений.

В качестве основы фундаментализации провозглашается создание такой системы и структуры образования, приоритетом которых являются не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, долго живущие и инвариантные знания, способствующие целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности и ее адаптации в быстроизменяющихся социально-экономических и технологических условиях.

Ключевые слова: фундаментализация, формировании компетентного специалиста, современная научная картина мира, аналитическая рациональность, педагогическое и профессиональное образования.

Сегодня мы говорим о построении общества, в котором для достижения антропосоциетального соответствия «приоритет отдается свободам и ответственности людей, которые так стремятся изменить сложившиеся структуры, чтобы они соответствовали возросшим потребностям и способностям индивидов и их коллективов» [1]. Таким образом, одной из задач педагогического образования оказывается не только обеспечение включенности педагогов в существующую социо-

культурную ситуацию, но формирование представлений о закономерностях ее развития и тем самым о возможности ее изменения.

Основная цель нашего исследования заключается в формировании компетентного специалиста, готового к непрерывному саморазвитию и самообразованию.

Методологической основой исследования явились

на общенаучном уровне – концепции целостного, системного подходов; на конкретно-научном уровне – концепции аксиологического, культурологического, личностно-деятельностного, полисубъектного (диалогического) подходов к изучению педагогических явлений.

В ходе исследования был использован комплекс методов: диагностические, экспериментальные, теоретические. Современное социокультурное общество предъявляет новые требования к системе образования. Новый образ образовательного пространства меняет отношение к личности, акцентирует повышенное внимание на его неповторимые индивидуальные свойства: направленность, особенности психики и способности. Вместе с этим меняется стиль преподавания, появляется необходимость в создании и применении в процессе обучения новых методик, новых форм обучения с использованием ИКТ.

Важными становятся уровень знаний обучающегося, умение их применять в той или иной ситуации, умение самостоятельно добывать необходимую информацию, в соответствии с изменениями, овладевать новыми навыками и способностями, в рамках новой общественной ситуации менять свою программу развития и обучающегося.

В области образовательного процесса возникают принципиально новые тенденции развития научного знания, которые привели к воссозданию общенаучной картины мира как целостной системы научных представлений о природе, человеке и обществе. [2]

Возникает необходимость в определении принципиально новых идей в современной педагогической деятельности, что за собой влечет создание новых методик и технологий преподавания естественно-научного цикла предметов, которые основаны на прямой и обратной связи преподавателя и обучающегося. Эти идеи не вписываются в традиционное обучение. Вопрос о поисках новых возможностей в образовательном пространстве, новых ценностей современной технологии обучения сейчас стоит очень остро. В новом формате цивилизационного развития фундаментальных наук, таких как математика, физика, играют особую роль. Они не только обеспечивают технологический прогресс обучения и формируют новый менталитет общения преподавателя и ученика, глубинные структуры мышления, но и реализуют свои гуманитарные функции. Естественно-научный цикл наук формируют особый тип рациональности, рациональности критически-аналитической [3]. Формируют новые принципы и методики преподавания фундаментальных наук естественно-научного цикла. Наступает новый этап очень важный для современного образовательного процесса, для современного уровня культуры способ мышления.

Анализируя и обобщая смысл происходящих изменений в образовательном пространстве при изучении естественно-научного цикла дисциплин, можно утверждать, что цивилизация и культура сегодня обязаны именно естественным наукам новым смыслом познания. На смену примитивному представлению о знаниях, приходит новое понимание всеобщей взаимосвязанности.

В качестве основы фундаментализации провозглашается создание такой системы и структуры образования, приоритетом которых являются не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, долго живущие и инвариантные знания, способствующие созданию новых форм и методов обучения, интеллектуальному расцвету как преподавателя так и обучаемого и их адаптации в быстроизменяющихся социально-экономических и технологических условиях.

В разработанной А.Д. Сухановым концепции фундаментального учебного курса фундаментальность понимается не *ex definicio*, т.е. автоматически, соотносением с фундаментальной областью научного знания, а соответствием ряду критериев, которые могут быть сформулированы следующим образом [5]:

- выполнение трех взаимосвязанных функций: образования, воспитания и развития;
- адекватность современным принципам структурирования научного знания в области изучения естественно-научного комплекса предметов;
- целостность курса на основе изучения всех его разделов вокруг стержневых методологических концепций, теорий и принципов;
- концентрированное и сбалансированное изложение наиболее фундаментальных законов и принципов науки с единых методологических позиций;
- формирование теоретического типа научного, рационального типа мышления личности и создание интеллектуального фундамента для ее саморазвития и саморазвития в изменяющихся внешних условиях. [4]

Таким образом, образование может считаться фундаментальным, если оно представляет собой процесс нелинейного взаимодействия, в первую очередь преподавателя с новой интеллектуальной средой, при которой личность воспринимает ее для обогащения собственного внутреннего мира и благодаря этому созревает для умножения потенциала самой среды

Задача фундаментального образования – обеспечить оптимальные условия для воспитания гибкого и многогранного научного мышления обучающихся, различных способов восприятия действительности, создать внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всего периода обучения. Затем применения полученных знаний в дальнейшей жизни.

В качестве основы фундаментализации провозглашается создание такой системы и структуры образования, приоритетом которых являются не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, долго живущие инвариантные знания, способствующие целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности и ее адаптации в быстроизменяющихся социально-экономических и технологических условиях. [4]

Концепция фундаментализации может быть определена следующими требованиями.

1. Максимально отчетливое отображение сущности и особенностей мышления как развитой формы теоретического познания.
2. Максимальная целостность курса в рамках современной естественнонаучной картины мира с учетом единства предмета исследования, строгих математическо-физических подходов, фундаментальных математических и физических понятий, базовых моделей и важнейших проблем.
3. Направленность на последовательное инвариантное описание объектов и процессов природы на основе фундаментальных знаний, на последовательное изучение математических законов и определений.
4. Систематическое обучение методам программного моделирования предметов как специфической форме научного мышления и познания новых знаний и навыков.
5. Использование математического аппарата по принципу разумной достаточности.

Большинство традиционных научных дисциплин в последнее время существенно трансформировали. Потребность в индивидуализации образовательных программ обусловлена тем, что сфера профессиональных возможностей и профессиональной деятельности преподавателя значительно расширилась. [5]

Объектом его деятельности становится применение новых методик обучения в образовательном процессе, которые помогут формированию целостного знания обучающегося, и оно будет ключевым в научно-методических разработках дисциплин естественно-научного цикла.

Психолого-педагогические закономерности всестороннего развития личности позволяют, конструировать новые формы и методические в процессе обучения, которые будут эффективны в том случае, если будет проведен методический анализ сущности естественно-научной направленности наук, будут учтены закономерности индивидуального развития личности и гуманитарная направленность обучения естественно-научным дисциплинам будет выражена в новых формах и методах,

усовершенствованных к новым образовательным стандартам, раскрывающих индивидуальные особенности мыслительной деятельности обучающихся.

Фундаментализация педагогического процесса состоит во взаимосвязанной совокупности обучения, образования и воспитания, направленной на достижение единой цели по формированию гармонично развитой личности. Самое главное в погоне за новым сохранить фундаментальность знаний в процессе обучения и не растерять весь накопленный опыт преподавания, всего лишь, обогатить новыми формами и методами обучения. Все составляющие педагогического процесса находятся в тесной взаимосвязи, не теряя при этом своей автономности, особенностей, присущих только этому внутреннему процессу. Основной функцией воспитания является воспитание, функцией образования – образование, а функцией обучения, соответственно, обучение. Стать образованным человеком, не получив фундаментальных основ знаний, должного воспитания и образования, осуществляя при этом, познавательную умственную активность обучающегося невозможно. Осуществляя педагогический процесс, необходимо четко выделять ту часть педагогического воздействия, которая является актуальной в настоящее время. В процессе обучения, где основной целью является передача ученикам определенных фундаментальных основ знаний, педагогу нужно четко осознавать, что приобретенное в процессе обучения будет иметь непосредственное влияние на познавательную самостоятельность, мыслительную активность, а особенно самовоспитание обучающегося. Познание нового во многом определяет отношение обучающегося к образованию, рождает мотивацию к лучшему восприятию изучаемого естественно-научного цикла дисциплин, формирует цели, к которым относятся: обогащение внутреннего мира, формирование познавательной самостоятельности, стремление к получению новых знаний в процессе обучения.

Целостность, общность, единство – главные характеристики педагогического процесса, подчеркивающие подчинение всех составляющих его процессов единой цели. [6]

Педагогический процесс на всем пути обучения в образовательной школе контролируется и управляется. Весь образовательный процесс преследует одну цель – формирование личности, обладающей заданными качествами, присущими процессу обучения, как с использованием новых методик и технологий, а также различных способов изложения специально подготовленных материалов.

Социокультурное содержание обучения в области естественно-научных дисциплин состоит в усвоении фундаментальных знаний, навыков, умений как форм

освоения образовательных ценностей. В новой парадигме образования учебно-воспитательный процесс должен опираться на формирование культурных базовых способностей, которые являются результатом освоения культурных способов мышления и деятельности, приобретенных за время обучения с помощью новых форм и методик обучения в образовательном процессе.

Разрабатывая концепцию целостного подхода к обучению естественно-научного цикла дисциплин, отметим, что сегодня физико-математическое образование закономерно обретает гуманистическую ориентацию. Отказавшись от своего привычного, изложения сухих формулировок законов и положений, фундаментальные науки постепенно поворачиваются к обучающимся теми ее пока еще скрытыми гранями, при восприятии которых становятся явными общечеловеческие и конкретно личностные ценности науки. Она дает возможность ученикам получать научные знания, не в готовом виде, а в процессе поиска истины и развития в соответствующем культурном контексте образовательного пространства. [7]

Из выше сказанного можно сделать вывод, что со-

временные условия образовательного процесса, характеризуются обращением к личности обучающегося, развитию лучших его качеств.

Основываясь на философских, методологических основах подхода к обучению дисциплин естественно-научного цикла, отметим роль следующих фактов научного, общекультурного и психолого-педагогического значения:

- новое осмысление фундаментализации науки, согласно которому естественно-научный цикл дисциплин (математика, физика, химия и др) обладает общезначимой ценностью в качестве важнейшего элемента современной культуры;
- эти ценности, безусловно, заложены в самом образовательном процессе обучения и следует предпринять определенные методические усилия, чтобы они стали очевидными, доступными и привлекательными для обучаемых;
- учебное знание обретает смысл культуры, если способствует положительному само изменению обучающегося, формирует и развивает его как субъекта познавательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ходусов А.Н. Фундаментализация профессионального образования // Ученые записки. Электронный научный журнал. - 2017 №3(43). - Курск.
2. Лапин Н.И. Проблема социокультурной трансформации // Вопросы философии. 2000. - № 6
3. Касьян А.А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки // Педагогика. – 1998. - № 2. – С.17-22
4. Подаева Н. Г. Обучение математике в контексте социокультурной концепции образования/ №2 2010 – педагогика. психология
5. Суханов А. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в ГОСах // Высшее образование в России. – 1996. - №3. – С.15-24
6. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: МЛДЭК, 2002. – 400с.
7. Абакумова С.И. Формирование исследовательской компетентности студентов инженерного вуза при изучении математики: автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Абакумова Светлана Ивановна; [Место защиты: Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т]. - Ставрополь, 2009. - 23 с.

© Ботвинева Наталья Юрьевна (botvineva@yandex.ru), Москвитин Анатолий Алексеевич (moskvit47@mail.ru),
Иванова Ирина Борисовна (irinagern@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

FORMATION OF COMPETENCIES IN THE PROCESS OF MASTERING THE DISCIPLINE «PHYSICAL CULTURE»

**S. Emelyanov
E. Emelyanova**

Summary: This article discusses the most important methods of interactive technologies used in the development of the discipline «Physical culture» and provides examples of their application.

Keywords: competence, students, healthy lifestyle, physical culture.

Емельянов Станислав Сергеевич

Старший преподаватель, ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» Институт транспорта, сервиса и туризма (р.п. Воротынец)
emelyanov.stasnislav@yandex.ru

Емельянова Елена Владимировна

Старший преподаватель, ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» Институт транспорта, сервиса и туризма (р.п. Воротынец)
len.ryabukhina@yandex.ru

Аннотация: В данной статье рассмотрены наиболее важные методы интерактивных технологий, применяемые в освоении дисциплины «Физическая культура» приведены примеры их применения.

Ключевые слова: компетенция, студенты, здоровый образ жизни, физическая культура.

Формирование здорового образа жизни у студентов в образовательном процессе является важнейшей задачей общества.

Необходимо стимулировать студентов к укреплению, сохранению своего здоровья, заниматься пропагандой и поддержанием здорового образа жизни, что приведёт к ещё большему увеличению количества людей, ведущих здоровый образ жизни. В образовательный процесс необходимо внедрение знаний, упражнений, направленных на развитие здорового образа жизни.

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 43.02.10 «Туризм», на всех дисциплинах гуманитарного, социально-экономического, математического и общего естественнонаучного циклов должны формироваться общие и профессиональные компетенции. В связи с этим перед преподавателями встает проблема, как проверить сформировалась ли у студента компетенция в результате изучения его дисциплины?

В настоящее время в системе среднего профессионального образования всё более актуальным становится внедрение и применение в учебном процессе интерактивных технологий, которые уверенно вытесняют пассивные методы обучения. Преподаватель, который

творчески относится к процессу обучения, совершенствуется не только сам, но и активно мотивирует студентов к процессу познания учебной дисциплины «Физическая культура», обязан предусмотреть активные и интерактивные формы проведения учебных занятий. Также необходимо учитывать современные методы и средства обучения, потому что использование активных педагогических технологий на занятиях по физической культуре способствует самостоятельной оценке своих физических способностей учащимися, и это дает возможность говорить о формировании сознательных, активных, конструктивных личностей.

При осуществлении образовательного процесса, в том числе при планировании и проведении практик по предмету, педагог должен использовать различные интерактивные формы проведения занятий: дискуссии, «круглые столы», различные деловые и ролевые игры. Также стоит проводить коллоквиумы и викторины, и давать студентам творческие задания, которые будут направлены на формирование их самостоятельной деятельности.

Цель данной работы заключается в рассмотрении некоторых из интерактивных занятий с точки зрения формирования общих компетенций при изучении дисциплины «Физическая культура» для студентов специальности 43.02.10 Туризм.

Таблица 1.

Взаимосвязь компетенций и итогового контроля знаний студентов

Компетенции	Формы и методы контроля и оценки компетенции.
ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.	Учебная игра
ОК 3. Решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях.	Учебная игра
ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.	Учебная игра

Таблица 2.

Использование интерактивных образовательных технологий при проведении занятий

№ п/п	Тема	Кол-во часов	Используемый метод
Тема 2.2. Легкая атлетика		4	
1.	Эстафетный бег 4x100 м. Передача эстафеты. Прыжки в длину	2	Эстафета
2.	Эстафетный бег 4x100 м. Передача эстафеты	2	Эстафета
Тема 2.3. Спортивные игры. Волейбол.		22	
3.	Стойки и перемещения по площадке волейболиста.	4	Учебная игра
4.	Подача мяча: нижняя прямая, верхняя прямая.	4	Учебная игра
5.	Приём и передачи мяча.	4	Учебная игра
6.	Нападающие удары. Блокирование нападающего удара.	4	Учебная игра

Рассмотрим пример, как один из данных методов используется преподавателем на практических занятиях. К примеру, возьмем метод- «Учебная игра», который используется для изучения раздела: «Спортивные игры. Волейбол».

На занятиях спортивными играми студенты самостоятельно выполняют судейство учебной игры. Более подготовленные студенты помогают освоить технику

приёмов спортивной игры. В волейболе они показывают менее подготовленному, как держать руки во время передачи или приёма мяча, показывают, как работают руки и ноги во время подачи и что нужно исправить, чтобы выполнить подачу.

Наши занятия строятся на деловых отношениях со студентами. Им можно доверить провести судейство спортивной или подвижной игры, чтобы преподавателю можно было провести работу с отстающими студентами.

Оценивается: знание правил игры, техника выполнения различных приемов в игре, знание жестов судьи.

Критерии оценивания:

3 балла - ставиться той группе, которая наиболее полно знает правила игры, технику выполнения различных приемов в игре, знает жесты судьи.

2 балла - ставиться той группе, которая имеет несущественные замечания по технике.

1 балл - ставиться группе, которая получила 2-3 замечания о технике.

-1 балл - ставиться группе, которая не знает правил игры, приемов и жестов судьи.

Оценка сформированности компетенции

ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями

1вопрос	2вопрос		3 вопрос	
-1 балл	1 балл	2 балла	3 балла	
НЕ СФОРМИРОВАНА				
НАЧАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ				
БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ				
ПРОДВИНУТЫЙ УРОВЕНЬ				

В дальнейшем, мы планируем, как можно чаще использовать активные и интерактивные методы на занятиях физической культурой, чтобы добиться сформированности основных компетенций наших выпускников.

Здоровье человека во многом зависит от того, какой он ведёт образ жизни. От человека зависит его физическое и духовное состояние, а для его улучшения, существует множество способов. Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что для сохранения и поддержания своего здоровья нужно: правильно составить режим дня, заниматься физической культурой или выполнять различные физические нагрузки, следить за своим питанием и самое главное, отказаться от вредных привычек.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации»
2. Модели и структуры содержания общего среднего образования: отечественный и зарубежный опыт: Монография / Под ред. М.В. Рыжакова, А.А.

- Журина.-М.: Нестор-История, 2012г.
3. Резник С.Д., Джевицкая Е.С. О повышении роли и механизмах подготовки научно-педагогических кадров в высшем учебном заведении [Текст]/ С.Д.Резник, Е.С. Джевицкая// Гуманитарные научные исследования. 2014, №12-1 (40). – С. 125-135.
 4. «Положение о фонде оценочных средств для проведения текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ngiei.ru>
 5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 23.02.03. «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта», утвержденный приказом Минобрнауки России от 22.04. 2014г. № 383 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
 6. Шамин А.Е., Касимова Ж.В. Особенности предоставления образовательных услуг в региональных вузах // Вестник НГИЭИ. 2018. № 10 (89). С. 119-134.

© Емельянов Станислав Сергеевич (emelyanov.stasislav@yandex.ru), Емельянова Елена Владимировна (len.ryabukhina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Нижегородский государственный инженерно-экономический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО- ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА¹

FORMATION OF STUDENTS READINESS FOR CORRECTIONAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL AND VOLITIONAL SPHERE IN MENTALLY RETARDED PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

**E. Zolotkova
M. Lavrentieva
O. Grishina**

Summary: The article deals with the problem of formation of students' readiness for correctional work on the development of the emotional-volitional sphere in mentally retarded preschoolers with autism spectrum disorders; highlights the results of research on the level of formation of students' readiness for this type of activity; reveals approaches to its formation, through professional and pedagogical tasks in the framework of the research laboratory.

Keywords: readiness, correctional work, emotional-volitional sphere, mentally retarded preschoolers with autism spectrum disorders.

Золоткова Евгения Вячеславовна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)
zzolotkova@yandex.ru

Лаврентьева Марина Анатольевна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)
lavrentyeva1866@yandex.ru

Гришина Ольга Сергеевна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)
grishina0609@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования готовности студентов к коррекционной работе по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС); освещаются результаты исследования уровня сформированности готовности студентов к данному виду деятельности; раскрываются подходы к ее формированию, посредством профессионально-педагогических задач в рамках деятельности научно-исследовательской лаборатории.

Ключевые слова: готовность, коррекционная работа, эмоционально-волевая сфера, умственно отсталые дошкольники с расстройствами аутистического спектра.

Введение

Рост детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющих сочетанные нарушения требует от специалиста психолого-педагогического сопровождения сформированности особых профессиональных компетенций, обеспечивающих эффективную коррекционную деятельность. Особенно остро эта проблема возникает в процессе осуществления коррекционной работы с умственно отсталыми дошкольниками с РАС. Это обусловлено тем, что данная категория детей обладает специфическими типологическими характеристиками, связанными с ограничением вербальной и невербальной коммуникации, экстремальным одиночеством, однотипными моделями поведения, неумением адекватно

ориентироваться в простейших бытовых ситуациях, аутоагрессией, стереотипиями и т.д. Комплекс специфических проявлений нарушений эмоционально-волевой сферы у детей с данным сочетанным дефектом предопределяет весь процесс коррекционной работы. Он становится возможен только при создании специальных условий для реализации которых у педагога-дефектолога должен быть сформирован набор определенных трудовых функций и действий. В связи с этим, в рамках профессионального обучения будущих педагогов-дефектологов необходимо целенаправленно формировать готовность к работе с такими детьми.

Анализ исследований показал, что структура инклюзивной готовности педагога представлена следующими

¹ Исследование выполнено в рамках гранта Российского фонда фундаментальных исследований по теме «Проектирование коррекционно-развивающей работы по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра» (№ 18-013-01084 А).

компонентами: мотивационно-ценностным, когнитивным, операционально-деятельностным и рефлексивно-оценочным. Целостный характер готовности студента к профессиональной деятельности дефектолога способствует взаимосвязанному функционированию всех ее компонентов в процессе разрешения возникающих задач, ситуаций, проблем. Как правило, сложность решаемой задачи определяет полноту участия определенного компонента в ее решении.

Формирование готовности педагога-дефектолога к коррекционной работе по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РАС будет результативным благодаря созданию специальных образовательных условий, приближающих студента к ситуации реального взаимодействия с умственно отсталым ребенком с РАС.

В данной статье рассматривается проблема целенаправленной практико-ориентированной подготовки студентов к коррекционной работе по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РАС через формирование готовности средствами решения профессионально-педагогических задач.

Обзор литературы

Социальный запрос требует от выпускников, обучающихся на направлении подготовки Специальное (дефектологическое) образование, владение специальными компетенциями, обеспечивающих их готовность к коррекционной работе по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РАС.

В многочисленных исследованиях под готовностью понимается свойство личности, которое позволяет человеку осознавать себя способным к осуществлению определенной профессиональной деятельности [2; 4; 7].

В структуре готовности студента к осуществлению коррекционной работы с умственно отсталыми дошкольниками с РАС, также, как и в готовности педагога исследователи выделяют несколько взаимосвязанных компонентов, а именно мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Все перечисленные компоненты содержат совокупность профессиональных и личностных компетенций [3].

В работах С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинга подчеркивается, что эмоционально-волевая сфера умственно отсталых дошкольников с РАС характеризуется низкой эмоциональностью, отсутствием использования выразительных средств (мимика, пантомимика, интонация), ограниченным спектром эмоций, недостаточным произвольным регулированием их поведения, нежела-

нием прилагать усилия для достижения результата в собственной деятельности [5, с. 18].

В связи с этим, можно утверждать, что содержание готовности педагога-дефектолога определяется спецификой организации образовательного пространства, необходимого для умственно отсталых дошкольников с РАС; основными аспектами профессиональной деятельности дефектолога; комплексом профессиональных и личностных компетенций, определяющих направленность коррекционной работы с такими детьми.

В работах М.А. Лаврентьевой, О.С. Гришиной анализируется готовность педагогов к супервизии. Обобщение данных исследований дает возможность утверждать, что мотивационно-ценностный критерий готовности позволяет оценить понимание студентом сущности коррекционной работы по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РАС; мотивы к осуществлению необходимых действий в работе с такими детьми; потребность обобщения накопленных знаний, умений, навыков. Другой критерий готовности, операционально-деятельностный, указывает на умения находить ресурсы необходимые для организации помощи детям; строить процесс дефектологической практики в указанном направлении; применять технологии коррекционной работы по развитию эмоционально-волевой сферы указанной категории детей; строить собственную деятельность на основе принципов междисциплинарного взаимодействия специалистов. Умения проводить анализ трудностей, возникающих в процессе проведения коррекционной работы по развитию эмоционально-волевой сферы; учет индивидуальных проявлений каждого ребенка; рефлексия эффективности собственной деятельности; стремление к профессиональному саморазвитию заложены в рефлексивно-оценочном критерии готовности [2, с. 57].

Одним из способов погружения в практико-ориентированную деятельность студентов является использование активных методов которые побуждают обучаемых к активной познавательной деятельности, преобразующуюся в практическую, по мнению различных исследователей, к ним относятся моделирование реальных ситуаций, деловые игры, кейс-метод или метод анализа конкретной ситуации, решение профессионально-педагогических задач и др. [1; 6]. Потенциальные возможности формирования готовности студентов к будущей профессии заложены в практико-ориентированной деятельности студентов в рамках научно-исследовательских лабораторий. Формат научно-исследовательской лаборатории позволяет студентам моделировать реальные ситуации взаимодействия субъектов образовательной деятельности.

Таким образом, готовность педагога-дефектолога к

коррекционной работе по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РАС характеризуется как открытая, сложная, развивающаяся и самоорганизующаяся система.

Материалы и методы

В исследовании использованы теоретические (анализ, систематизация и обобщение данных, представленных в психолого-педагогической, научно-методической и учебной литературе) и эмпирические (анкетирование студентов-бакалавров, проектирование практико-ориентированной деятельности студентов по формированию готовности) методы.

В исследовании приняли участие 20 студентов 4 курса направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование.

Результаты исследования

Исследование готовности студентов к коррекционной работе по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РАС проводилось с помощью анкетирования, которое позволило выявить сформированность мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов готовности.

Результаты исследования готовности студентов к коррекционной работе по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РАС показали, что у 71,5 % студентов отмечается элементарный уровень готовности, который не дает возможности осуществлять этот вид коррекционного воздействия и выполнять элементарные задачи сопровождения данной категории детей. На репродуктивном уровне оказалось 28,5 % респондентов, они обладали базовыми предпосылками готовности необходимыми для включения в коррекционную работу с такими детьми, однако их явно недостаточно для достижения положительного эффекта в коррекционной работе с такими детьми.

Готовность к профессиональной деятельности педагога-дефектолога креативного уровня не была выявлена у участников эксперимента. Это обусловлено недостаточно сформированными у студентов компонентами готовности и компетенциями, обеспечивающими полноту выбора технологий для осуществления эффективной коррекционной работы с умственно отсталыми дошкольниками с РАС.

Формирование готовности студентов к коррекционной работе по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РАС проходило на практических занятиях в рамках деятельности На-

учно-исследовательской лаборатории (НИЛ) «Интегрированное обучение и воспитание детей в системе образования» на базе кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии.

Практико-ориентированная работа студентов в рамках НИЛ «Интегрированное обучение и воспитание детей в системе образования», рассматривается нами, как форма образовательного процесса, которая позволяет конструировать и реализовывать технологии коррекционного процесса, направленного на преодоление недостатков эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РАС.

В соответствии с требованиями ФГОС 3++ был определен перечень обязательных профессиональных компетенций, относящихся к типу задач профессиональной деятельности «сопровождение», которые необходимо для осуществления коррекционной работы по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РАС.

ПКО-6. Способен проводить психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития, образовательных возможностей, потребностей и достижений лиц с ОВЗ.

ПКО-7. Способен осуществлять консультирование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ, членов их семей и представителей заинтересованного окружения по вопросам образования, развития, семейного воспитания и социальной адаптации.

В качестве примера представляем несколько типов профессионально-педагогических задач, призванных формировать у студентов практико-ориентированные навыки работы с данной категорией детей в рамках деятельности НИЛ «Интегрированное обучение и воспитание детей в системе образования».

1. Смоделируйте этапы коррекционно-развивающего занятия для умственно отсталых дошкольников, имеющих РАС на котором решаются следующие задачи.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- 1) закреплять правила доброжелательного поведения, развивать навыки взаимодействия со сверстниками;
- 2) совершенствовать умения использования красок, карандашей, фломастеров;
- 3) формировать мотивацию деятельности;
- 4) продолжать учить детей давать нравственную оценку того или иного героя в соответствии с нормами морали.

Коррекционно-развивающие:

- 1) развивать гуманное отношение к окружающему миру, эмоционально-волевую сферу и творческие способности через элементы сказкотерапии;
- 2) развивать произвольное внимание, мелкую моторику.

Коррекционно-воспитательные:

- 1) воспитывать усидчивость, коммуникабельность;
- 2) воспитывать добрые чувства, уверенность в себе.

2. Подберите речевой материал для обучения аналитико-синтетическому чтению детей с РАС в соответствии с видами работы, указанными ниже:

- 1) лото с карточками, на которых изображены начальные буквы названий картинок;
- 2) упражнения, помогающие дольше фиксировать взор ребенка на букве, и расширяющие спектр его произвольных действий;
- 3) упражнения по подбору картинок на определенные звуки;
- 4) альбом-азбука для засовывания картинок на определенный звук.

Подготовьте стимульный материал к разработанному комплексу упражнений для его презентации перед студентами группы.

3. Составьте план беседы с родителями умственно отсталого ребенка с расстройством аутистического спектра на первичном приеме у педагога.

4. Спроектируйте направления психолого-педагогической работы с родителями, воспитывающими умственно отсталых детей с эмоционально-волевыми нарушениями.

5. Подготовьте план-конспект для подгруппового занятия с умственно отсталыми дошкольниками, имеющими РАС, на котором решаются следующие цели и задачи.

Цель: расширение представлений детей об эмоциях.

Задачи:

Коррекционно-образовательная:

- 1) совершенствовать умения использования речи для объяснения своего эмоционального состояния;
- 2) приучать детей активно выполнять движения по показу педагога.

Коррекционно-развивающая:

- 1) развивать крупную моторику;
- 2) развивать умение различными эмоциональными средствами передавать заданное эмоциональное

состояние;

- 3) развивать умение заботиться о других.

Коррекционно-воспитательная:

- 1) воспитывать усидчивость, коммуникабельность;
- 2) воспитывать потребности оказать помощь другим.

6. Разработайте проект программы логопедической помощи для дошкольника с РАС с учетом следующих компонентов: диагностический, коррекционный, консультативный (для родителей). Презентуйте содержание разработанной программы логопедической помощи с использованием PowerPoint, обсудите эффективность ее реализации со студентами группы.

По итогам проведения исследования был проведен контрольный эксперимент для определения уровня сформированности готовности студентов к проведению коррекционной работы с умственно отсталыми дошкольниками с РАС, который продемонстрировал выраженную позитивную динамику.

Обсуждение и заключения.

В многочисленных исследованиях подчеркивается наметившаяся в последнее время тенденция увеличения числа детей со сложной структурой дефекта. Коррекционная работа с такими детьми предъявляет новые требования к профессиональной подготовке будущих специалистов, обучающихся по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование. Проведение коррекционной работы по развитию эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с РАС требует не только знание специфических технологий, но и умение их применять в соответствии с сугубо индивидуальными возможностями аутичного ребенка. Исследование готовности студентов к осуществлению данного вида деятельности показала, что у подавляющего большинства она соответствует элементарному, базовому уровню.

Формирование у студентов готовности к проведению коррекционной работы по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РАС наиболее эффективна в рамках деятельности НИЛ «Интегрированное обучение и воспитание детей в системе образования». Основной формой формирования готовности является практико-ориентированная деятельность студентов в процессе решения профессионально-педагогических задач.

Обобщение результатов контрольного эксперимента указывает на значительную динамику в направлении развития готовности студентов к коррекционной работе по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РАС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова, Н.А. Моделирование и решение профессиональных задач в процессе подготовки мобильного учителя русского языка / Н.А. Белова, Л.П. Водясова, Е.А. Кашкарева, Д.В. Макарова // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Том 10. – № 1. – С. 12–19.
2. Лаврентьева, М.А. Супервизия как основа практико-ориентированной подготовки будущих педагогов специального (дефектологического) образования / М.А. Лаврентьева, О.С. Гришина // Теория и практика подготовки дефектологов в условиях модернизации образования: монография / под ред. Н.В. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 56–79.
3. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к новому пониманию целей высшего образования [Электронный ресурс] / В.С. Лазарев // Инноватика в образовании. Электронный научно-практический журнал. – 2014, февраль. – URL: <http://invobr.ru>.
4. Марголис, А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. – Том 6. – № 2. – С. 1–18. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 08.10.2019).
5. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2015. – 288 с.
6. Неясова, И.А. Профессиональная проба как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога / И.А. Неясова, С.Н., Горшенина, Л.А. Серикова // Гуманитарные науки и образования. 2018. 9(4). С. 105–110.
7. Шукшина, Т.И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования / Т.И. Шукшина, П.В. Замкин, И.И. Парватова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 47–54.

© Золоткова Евгения Вячеславовна (zzolotkova@yandex.ru), Лаврентьева Марина Анатольевна (lavrentyeva1866@yandex.ru),
Гришина Ольга Сергеевна (grishina0609@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА

Иванова Алёна Васильевна

К.п.н., в.н.с., ФГБНУ «Научно-исследовательский
Институт национальных школ Республики Саха-Якутия»
alivv@yandex.ru

SOCIO-CULTURAL FACTORS AND THEIR INFLUENCE ON THE FORMATION OF SPEECH OF STUDENTS OF INDIGENOUS MINORITIES OF THE NORTH

A. Ivanova

Summary: In multilingual Russia, the native languages of the Russian peoples function together with the state Russian language, some of which are endangered, for example, the languages of the small indigenous peoples of the North. The Russian regions where these peoples live compactly strive to revive and preserve their languages. In this process, the role of the education system is of paramount importance. The author considers the socio-cultural factors that influence the formation of speech of students of educational organizations located in the places of residence of indigenous peoples of the North.

Keywords: peoples of the North, socio-cultural factors, written and oral speech.

Аннотация: В многоязычной России совместно с государственным русским языком функционируют родные языки российских народов, некоторые из которых находятся под угрозой исчезновения, например, языки коренных малочисленных народов Севера. Регионы, где компактно проживают эти народы, стремятся возродить и сохранить их языки. В данном процессе роль системы образования имеет первостепенное значение. Автором рассматриваются социокультурные факторы, влияющие на формирование речи обучающихся образовательных организаций, расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов Севера.

Ключевые слова: народы Севера, социокультурные факторы, письменная, устная речь.

Государственная поддержка сбалансированного функционирования русского языка как языка межнационального общения и родных языков народов страны – это необходимое условие социально-экономического развития и залог национальной безопасности общества в многонациональной стране, какой является Российская Федерация. «Вопросы сохранения и развития русского, всех языков нашей страны имеют важнейшее значение для гармонизации межнациональных отношений, обеспечения гражданского единства, укрепления государственного суверенитета и целостности России» [1].

Российская Федерация не только одно из поликультурных, но и полиязычных государств мира, так как в нем, по предварительным данным Института языкознания РАН, насчитывается 153 языка, из которых использовались в качестве средства обучения 27 языков (с учетом русского) и изучались как предмет 72 языка [3]. Особую уязвимость испытывают языки, находящиеся под угрозой исчезновения, к таковым относятся и некоторые языки коренных малочисленных народов Севера. Язык живой, пока есть его носители.

Республика Саха (Якутия) – одно из многонациональных регионов России, на территории которого прожива-

ют 5 представителей коренных малочисленных народов Севера, чьи языки Конституцией республики наравне с государственными (русским и языком саха) признаны официальными в местах их компактного проживания [2].

«Язык – это средство общения, средство выражения мыслей. Разумеется, у него есть и другие функции, но эти две – самые основные. Язык служит коммуникации, это самый главный, самый эксплицитный, самый официальный и социально признанный из всех видов коммуникативного поведения» [5, с. 11].

Вклад социокультурных факторов в процесс формирования письменной и устной речи на любом языке значителен. Теоретико-методологической основой данного исследования являются научные разработки в области социокультуры (социальной культуры), которая представляет собой самостоятельное междисциплинарное направление. Теоретическую основу исследования в области социокультуры, рассматривающей взаимодействие культурных и социальных факторов составили труды Е.В. Швачко, М.Е. Дуранова, Л.Н. Когана, А.С. Карминой, П.А. Сорокина, А.Д. Жарковой, С.И. Григорьевой, Л.Г. Гусяковой, И.В. Мерзляковой, А.С. Ахизер, Л.Г. Ионина, Л.Г. Сокурской и др.

Например, ключевыми аспектами социокультурного явления, по мнению П.А. Сорокина, являются общество, культура, личность [7]. Он под «социокультурным» понимал все то, что «люди получают от других людей благодаря непрерывающемуся взаимодействию с культурой как носителем надорганических ценностей». В качестве «надорганических ценностей» в данном случае понимаются все производные сознания человека (язык, наука и философия, религия, искусство, право, этика, нравы, манеры, технические изобретения и т.п.) [4].

В культурологии, социологии, социальной педагогике используются термины «социальная культура», «социокультура», «социально-культурная деятельность», «социокультурная деятельность», «социокультурное развитие», которые нередко заменяются друг другом для обозначения одного и того же понятия [6].

В связи с тем, что эти понятия в науке появились сравнительно недавно, в настоящее время не существует общепризнанного определения.

На основе изучения имеющихся подходов к данным понятиям нами было уточнено базовое понятие и выведена формулировка его определения. Таким образом, **социокультурный фактор** нами рассматривается как совокупность традиций, обычаев, жизненных ценностей, общественной среды, влияющих на языковую личность.

С целью выявления социокультурных факторов, влияющих на формирование письменной и устной речи на русском языке у обучающихся 8-9 классов сельских об-

разовательных организаций, расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, нами проведено исследование в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения РФ ФГБНУ «Научно-исследовательский институт национальных школ Республики Саха (Якутия)» в 2020 году.

Объектом исследования является процесс формирования устной и письменной речи на русском языке обучающихся 8-9 классов сельских общеобразовательных организаций, расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия).

Предметом исследования выступают социокультурные факторы, влияющие на формирование письменной и устной речи на русском языке у обучающихся 8-9 классов коренных малочисленных народов Севера.

Исследование проводилось при помощи эмпирических методов: анкетирование, изучение школьной документации, образовательных (творческих) продуктов обучающихся. Использование методов анкетирования в дистанционном формате (Google forma) обусловлено тем, что исследование было проведено в апреле-мае 2020 г. в условиях ситуации, связанной с пандемией.

База исследования. Для выявления указанных факторов всего исследованием было охвачено 44 респондента, из них – 26 учащихся 8-9 классов, 6 учителей русского языка и 12 родителей из 3 сельских общеобразовательных организаций, расположенных в местах проживания

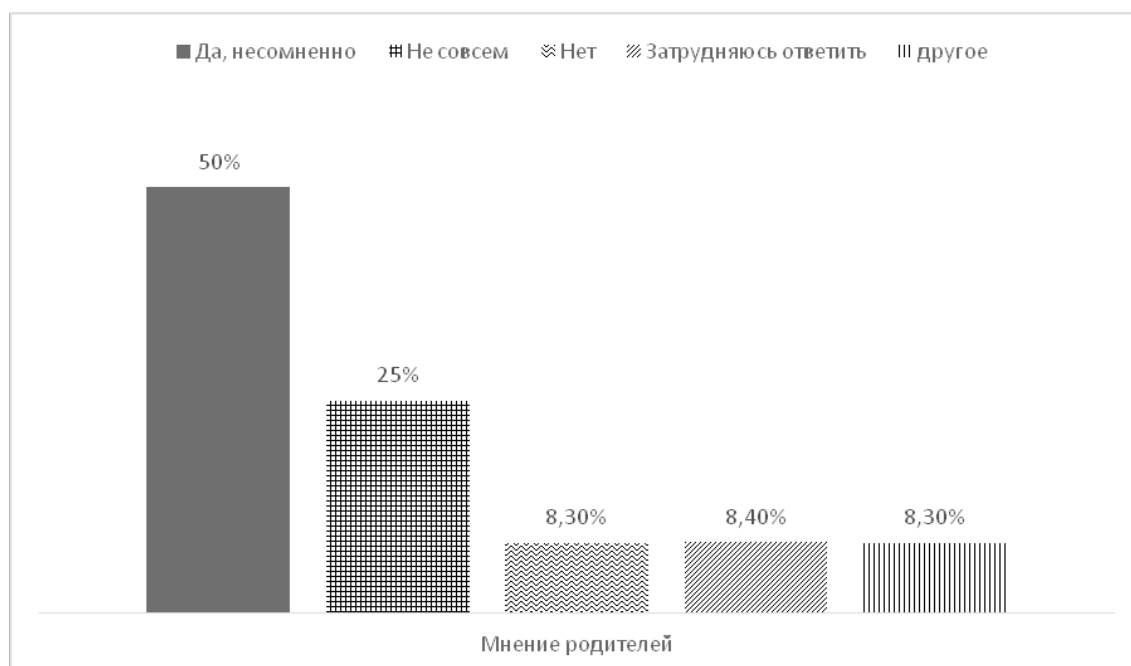


Рис. 1. Мнение родителей.

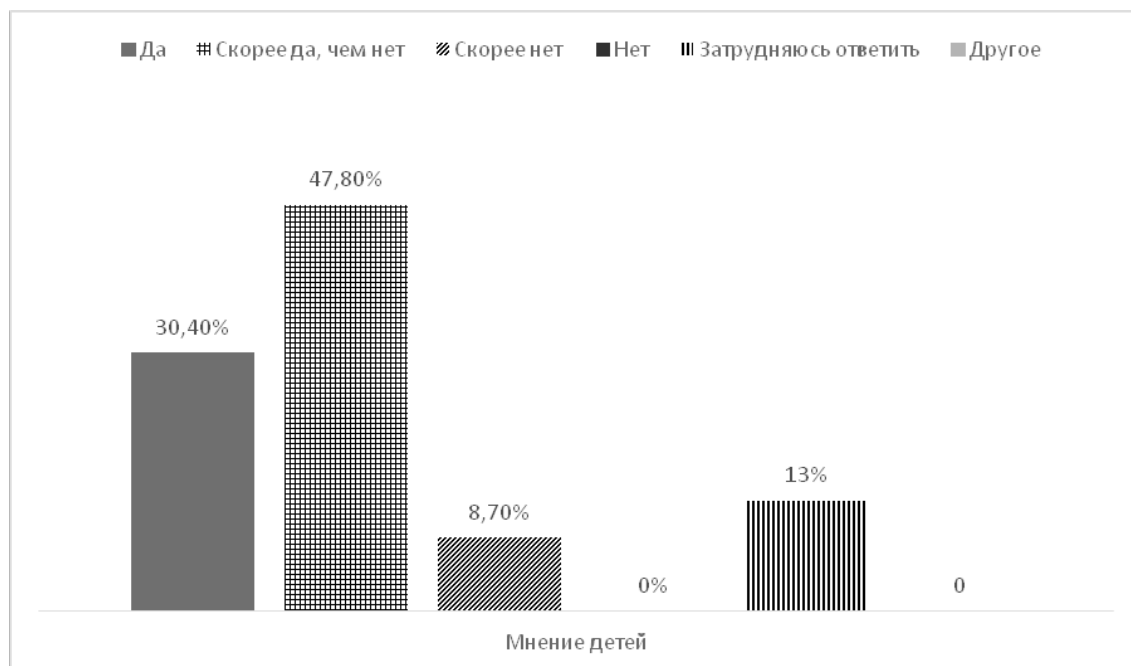


Рис. 2. Мнение детей.

коренных малочисленных народов Севера: Кобяйском, Олекминском, Анабарском районах Республики Саха (Якутия). Критерием отбора (выборки) участников – образовательных организаций – стало изучение языков коренных малочисленных народов Севера в школе. Для объективности результатов к проведению исследования были привлечены школы по языкам обучения коренных малочисленных народов Севера: эвенский, эвенкийский, долганский. Для трех групп респондентов были подготовлены три разные виды анкет: для учителей русского языка, учащихся и их родителей. Также для учащихся были предложены письменные задания, направленные на выявление уровня письменной речи на русском языке. Задания носили этнокультурный характер, т.е. в них был включен материал о представителях коренных малочисленных народов Севера, родных языках, отрывки из произведений не только классиков русской литературы, но и писателей северных народов, в данном случае эвенского и эвенкийского народов.

Как свидетельствуют результаты проведенного исследования, по мнению 100% учителей, именно школа больше способствует формированию грамотной письменной и устной речи на русском языке у обучающихся.

По мнению 50% родителей, уровень письменной и устной речи на русском языке существенно отличается от места проживания: город/село.

Точку зрения 25% родителей разделяют 47,8% детей, считающих, что уровень речи на русском языке отличался бы, если бы они жили в городе.

66% отмечают также роль семьи, школьных, сельских библиотек и СМИ. 100% родителей указывают первостепенное влияние уроков русского языка, свыше 80% – участие с докладами в научно-практических конференциях, 75% – различных конкурсах, например, выразительного чтения, ораторского мастерства. Свыше 83% учителей среди причин, мешающих развитию грамотной речи детей, назвали низкую мотивацию к чтению художественной литературы.

Проблема мотивации к чтению остается весьма актуальной: 41% родителей ответили, что читают вместе с детьми книги на русском языке только иногда, время от времени, по 25% – что не читают вовсе или затруднились с ответом на данный вопрос. 45% учащихся читают только то, что им задают на уроках, 35% – 1 книгу в месяц. По мнению учителей, дети вне школьной программы читают фантастическую, приключенческую литературу, при этом отдавая предпочтение зарубежной. Среди языков, на которых предпочитают читать дети, преобладает русский язык, затем идут родные и якутский языки. Большей частью дети предпочитают чтение в бумажном формате, чем электронном, что объяснимо скорее всего спецификой сельской местности, где очень слабая скорость интернета. Для 44% учащихся, что составляет наибольший процент, именно художественная литература служит образцом грамотной речи на русском языке, далее отмечены речь учителя в школе и интернет, социальные сети (24%). 100% родителей разделяют мнение своих детей по поводу художественной литературы, 66% – речи учителей в качестве образца.

Из средств связи, которыми активно пользуются учащиеся, они выделили: WhatsApp (75%), Instagram (50%), YouTube (45%), ВКонтакте (33%), которые, по их мнению, помогают грамотнее говорить по-русски. Учителя почти солидарны со своими учащимися в данном вопросе: 83% считают YouTube, по 66% Instagram и WhatsApp помощниками в формировании грамотной речи у обучающихся. Данный факт приобретает особую актуальность в связи с пандемией коронавируса, когда вся образовательная деятельность перешла на дистанционный формат и данные средства связи выступают своего рода посредниками этого процесса. А родители влияние интернета и социальных сетей отмечают в качестве отрицательного фактора. Половина опрошенных учителей подчеркивает, что увлечение интернетом и социальными сетями создает препятствия формированию грамотной речи, также к таким причинам отнесли употребление ненормативной лексики, жаргонов. 25% детей не скрывают, что употребляют в своей речи такие слова, 25% употребляют, но редко, 25% стараются избегать использования таких слов, 20% не используют.

Ограниченное развитие языковой среды на русском языке в сельской местности 83% учителей отметили как причину, мешающую формированию грамотной речи у детей. Если проанализировать, на каком языке чаще общаются дети, то общение на русском наблюдается только во время уроков русского языка, после уроков: во время внеурочных мероприятий, в магазине, библиотеке, больнице – общаются на родных языках. Но языком общения детей с людьми старшего поколения, со своими сверстниками, с детьми младшего возраста выступает якутский язык. По поводу уровня владения русским языком в селе 83% учителей считают, что взрослое население владеет на бытовом уровне общения, 16% отметили частичное владение (понимают, но говорят с ошибками). Родители среди учреждений, которые проводят достаточную работу по популяризации русского языка на селе, 100% отметили школу, 66% – сельскую библиотеку, крайне низкие проценты (8%) в этом процессе отведены: местной администрации, общественным организациям (клубы по интересам, ассоциации и др.). Для 91% родителей умение грамотно излагать свои мысли на русском языке необходимо для дальнейшего поступления на учебу и престижной работы после ее окончания (58%), также для получения знаний в школе (66%). Из трех языков (родной, русский, иностранный) овладение русским языком считают наиболее важным для своих детей 100% родителей, далее идут родной и иностранный языки. Для 95% учащихся наиболее востребованным в современном обществе является русский язык, 78% считают, что это английский и 56% отдают предпочтение родному языку.

Таким образом, можно сделать вывод, что в сельских местностях Республики Саха (Якутия), где проживают

представители коренных малочисленных народов Севера, преимущественно наблюдается языковая среда на родных и якутском языках, т.е. на официальных и государственном языках республики.

По показателям социокультурного фактора наблюдается низкая мотивация к чтению художественной литературы учащимися в школе и семье, являющаяся препятствием к формированию письменной и устной речи на русском языке. Одной из причин угасания интереса к чтению указывают увлечение интернетом, социальными сетями, что, по мнению родителей, является фактором, мешающим формированию грамотной речи у детей.

Также своего рода препятствием для развития устной речи может служить ограниченная языковая среда на русском языке в условиях сельского социума. По итогам исследования языком общения в селах, расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов Севера, преимущественно является якутский язык, являющийся государственным языком республики. Представители коренных малочисленных народов Севера Якутии живут в условиях функционирования многоязычия (трехязычия): родной, русский, якутский языки.

Также следует отметить, что, с точки зрения не только родителей, но и самих учащихся, русский язык является показателем уровня образованности в качестве наиболее востребованного языка в современном обществе, например, на фоне возрастания интереса к изучению иностранных языков. Отрадно, что при этом наличие мотивации к изучению родного языка также отмечается всеми респондентами.

Предварительные результаты исследования служат основанием для некоторых рекомендаций, направленных на формирование письменной и устной речи на русском языке у обучающихся 8-9 классов сельских образовательных организаций, расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов Севера. В качестве рекомендаций следует указать, что необходимо:

- проводить работу по развитию устной формы речи на русском языке: организовывать участие детей с выступлениями на научно-практических конференциях, выезды за пределы села для участия в различных мероприятиях;
- для усиления мотивации к чтению художественной литературы повысить роль читательского интереса, начиная с организации семейного чтения;
- в целях развития языковой среды привлечь к работе по популяризации русского языка в условиях села не только школу как социокультурный центр, но и общественные организации (ассоциации, клубы по интересам);
- использовать благоприятные возможности со-

временных цифровых (информационных) технологий, в том числе социальных сетей, для развития письменной и устной речи школьников.

Надо отметить, что полученные результаты позволили выявить социокультурные факторы и их влияние на

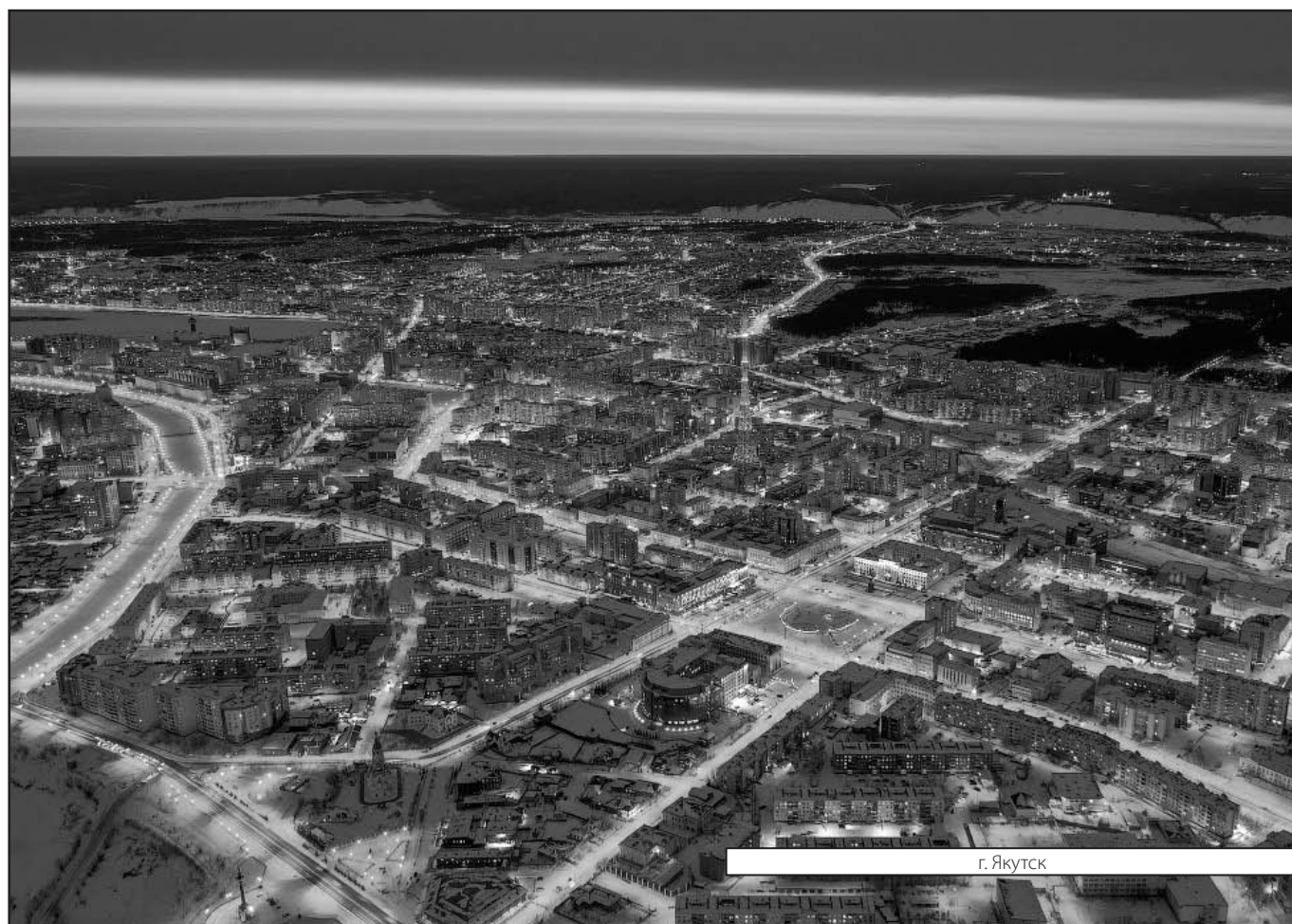
формирование письменной и устной речи обучающихся. Для определения более полной картины исследования в перспективе необходимо выявление и других факторов, например, этнолингвистических, социолингвистических, лингводидактических, психолого-педагогических и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Из выступления В. Путина 19 мая 2015 года на совместном заседании Совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку [Электронный ресурс]: URL: www.kremlin.ru (дата обращения: 21.06.2020).
2. Конституция (Основной закон) Республики Саха (Якутия) (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]: URL: https://constitution.garant.ru/region/cons_saha/ (дата обращения: 17.06.2020).
3. Раздел «Языки России» сайта Института языкознания РАН [Электронный ресурс]: URL: <https://iling-ran.ru/web/ru/jazykirf> (дата обращения: 9.07.2020).
4. Сорокин П.А. (2006) Социокультурная динамика и эволюционизм / Американская социологическая мысль. М.: МУБП, 1996. – С. 372-392.
5. Тер-Минасова. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей. М.: Слово, 2000. – 165 с.
6. Швачко Е.В., Дуранов М.Е. Аспектный подход к социокультурному развитию личности [Электронный ресурс] // Современная высшая школа: инновационный аспект, 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspektnyy-podhod-k-sotsiokulturnomu-razvitiyu-lichnosti> (дата обращения: 01.06.2020).
7. Sorokin P.A. Social and cultural dynamics: A study of change in major systems of art, truth, ethics, law, and social relationships. – New Brunswick (NJ): Transaction publishers, 1995. – P. 547.

© Иванова Алёна Васильевна (alivv@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СФЕРЕ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

ISSUES OF ORGANIZATION OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING IN THE SPHERE OF INFOCOMMUNICATION TECHNOLOGIES

**B. Karev
V. Prokoptsev
N. Prokoptseva**

Summary: The article presents an analysis of current approaches to the organization of practice-oriented learning, identifies modern organizational and structural forms and means of their implementation, identifies the contradictions of educational technologies, practical orientation associated with their real implementation, and formulates possible ways to resolve them.

Keywords: practice-oriented learning, educational technologies, vocational education, distance education, industrial and pre-diploma practice, contact work, independent work of students.

Карев Борис Анатольевич

д.п.н., профессор, член-корреспондент РАО, Российская академия образования (г. Москва)
karevdok.27@mail.ru

Прокопцев Владимир Олегович

к.т.н., доцент, Хабаровский институт инфокоммуникаций
azp_prokoptsev@mail.ru

Прокопцева Надежда Владимировна

к.п.н., доцент, Дальневосточный юридический институт МВД России (г. Хабаровск)
dfokhvru27@gmail.com

Аннотация: В статье представлен анализ актуальных подходов к организации практико-ориентированного обучения, определены современные организационно-структурные формы и средства их реализации, выявлены противоречия образовательных технологий практической направленности, связанные с их реальным воплощением, а также сформулированы возможные пути их разрешения.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, образовательные технологии, профессиональное образование, дистанционное образование, производственная и преддипломная практики, контактная работа, самостоятельная работа обучающихся.

Анализ содержания профессионального образования показал, что все большую значимость приобретают практико-ориентированные формы организации учебного процесса. Выделяют как правило два основных подхода к практико-ориентированному обучению в системе высшего образования. Первый направлен на взаимодействие обучающегося с предполагаемой профессиональной средой через учебную, производственную и преддипломную практики. Второй подход предполагает использование образовательных технологий, предоставляющих возможность передать практико-ориентированную направленность всем аудиторным занятиям в ходе освоения образовательных программ. Учитывая современный уровень развития телекоммуникационных систем в сфере образования практико-ориентированное обучение возможно и целесообразно при комплексном применении обозначенных подходов [1, 5].

Рассмотрим подробнее практико-ориентированное обучение в части производственной и преддипломной практик на примере подготовки специалистов в сфере инфокоммуникационных технологий. В докладах Правительства Российской Федерации о реализации госу-

дарственной политики в сфере образования регулярно отмечается внедрение практико-ориентированных подходов в реализации образовательных программ на разных уровнях образования. В сфере высшего образования одним из ключевых моментов указываются мероприятия по взаимодействию с ведущими работодателями и расширению их участия в образовательном процессе [3].

Таким образом, вне зависимости от профиля подготовки, достаточно обоснованным является необходимость согласования содержания образовательных программ на предмет их актуальности и востребованности, особенно в части их практической реализации, с предприятиями, принимающими обучающихся на практику, равно как и с потенциальным работодателем.

Значимость производственной практики как одного из аспектов профессионального образования объясняется возможностью обучающихся приобрести опыт профессиональной деятельности в статусе практикантов, помощников, ассистентов, стажеров и так далее. На данном этапе перед обучающимися должен стоять ряд задач:

- изучение технологии монтажа и обслуживания направляющих систем электросвязи (проводных, беспроводных);
- изучение технологического оборудования, используемого на предприятии или тестируемого предприятием;
- освоение методики контроля и измерения параметров оборудования на существующих линиях [2].

Для более полного погружения практикантов в производственный процесс предприятия применяют такой метод обучения как моделирование конкретной рабочей ситуации с целью приобретения опыта решения технологических задач. Конкретный вариант специально подобранных условий – апробированная модель производственной реальности позволяет, например, скорректировать задания для практических занятий или курсового проектирования по профильным дисциплинам, с целью повышения степени практикоориентированности обучения [4].

Решение конкретной производственной задачи должно происходить под руководством наставника из коллектива технических специалистов организации. Решение задачи должно быть подробно алгоритмизировано, с представлением необходимых пояснений практиканту. Проблема уникальности производственных ситуаций (задач) решается составлением унифицированного алгоритма, отражающего основные, неизменные параметры решения задач.

Наглядный пример профессионального выполнения действий при разборе ситуаций обладает, помимо обучающего, мощным воспитательным и развивающим потенциалом, так как позволяет не только эффективно усвоить посредством практики информационный компонент определенной профессиональной области, но и сформировать востребованные обществом качества личности, такие как внимательность, усердие, аккуратность, ответственность и так далее. Развитие личности обучающегося при таком формате освоения учебного материала происходит за счет того, что им приобретается опыт решения производственных вопросов, что в свою очередь способствует усилению интереса к профессии, вырабатывает мотивацию к осознанному творчеству.

Однако при организации производственной и преддипломной практик на предприятиях связи существует ряд нюансов, которые снижают эффективность обучения студентов. Рассмотрим наиболее явные аспекты, скорректировать которые возможно и необходимо совместными усилиями образовательных организаций и профильных предприятий.

Несвоевременное согласование образовательной организацией всех разделов задания на практику с работодателем и (или) отсутствие согласования как такового является причиной следующих проблем. Во-первых, программа практики, как правило, составляется унифицировано для всех студентов, направляемых на предприятия. Недостаток такого подхода в том, что если предприятие крупное, то специфика отделов, в которые гипотетически распределяются студенты, может быть различна. Поэтому и программа практики должна быть составлена с учетом особенностей конкретного направления работы отдела (подразделения). Во-вторых, указанные преподавателем разделы в индивидуальном задании на практику зачастую невозможно изучить, поскольку некоторые элементы оборудования заменены, произошла смена ПО, изменилась модель обслуживания сети и (или) методика измерений. В этой связи, перечень индивидуальных заданий на практику для обучающихся целесообразно ежегодно согласовывать с работодателем с учетом внедрения нового оборудования, технологий и программного обеспечения на профильном предприятии.

Кроме этого, для эффективного обучения студентов на практике образовательной организации следует предварительно согласовывать ПО, с которым студентам предстоит работать на предприятии. Знание студентами характеристик аппаратуры, используемой на предприятии, её спецификаций и различных схем применения еще до начала практики позволяет самостоятельно или при поддержке преподавателя получить навыки работы с конкретным ПО, при условии, что данное ПО можно развернуть на имеющихся вычислительных мощностях учебного заведения. Таким образом, предприятия могут сократить время на ознакомительную часть практики, и значительно раньше приступить к основной её части, а именно к формированию определенных программой практики компетенций.

В настоящее время недостаточно проработан механизм компенсации специалисту от предприятия его занятости со студентами на производственной и преддипломной практиках. Отсутствие оплаты труда за осуществление функций руководителя практики от предприятия на сегодня является скорее правилом, чем исключением. При отсутствии вознаграждения, сотрудники предприятий, задействованные в работе со студентами, имеют низкую мотивацию к выполнению своих обязанностей как наставники.

Ряд организаций имеет возможность принимать студентов на так называемую «оплачиваемую» производственную и преддипломную практики. Другими словами, на период практики предприятие вводит в штат оплачиваемую должность, на которую принимают обу-

чающегося. Таким образом у студента появляется стимул качественно выполнять задачи, поставленные ответственными за практику лицами. У работодателя в свою очередь появляется инструмент управления новым сотрудником. Такой подход устраивает и студента, и работодателя, и учебное заведение. В наибольшем «плюсе» оказывается студент, поскольку кроме приобретения профессиональных знаний, умений и навыков, опыта работы в коллективе, возможности скорректировать ранее выбранную тему ВКР (если он проходит преддипломную практику) с учетом специфики организации, консультироваться с профильными специалистами этого же предприятия и собрать необходимую для ВКР информацию, он получает зарплату [4].

Некоторые предприятия отказывают образовательным учреждениям в принятии на практику студентов по причине того, что в программу подготовки бакалавров не включено освоение специализированного программного обеспечения, например, графических программ, с которыми работают проектные отделы (AutoCAD, КОМПАС, nanoCAD и ряд других). Сложность для образовательной организации состоит в том, что большинство программ платные, стоимость которых высока, а использование демо-версий программ зачастую не позволяет в полной мере оценить функционал (получить навыки работы). Тратить время на обучение студентов работе с программным обеспечением в период практики организации не готовы – им требуются уже подготовленные кадры.

Рассмотрим подробнее особенности второго подхода к организации практико-ориентированного обучения, сущность которого заключается в обеспечивании напрямую или косвенно связи теоретической части содержания дисциплины с профессиональной областью будущих специалистов, вне зависимости от конкретной темы учебного курса и способа организации контактной и самостоятельной работы (лекции, семинары, консультации, выполнение письменных работ и так далее) [5].

Рассмотрение различных классификаций практико-ориентированных образовательных технологий, а также особенностей их применения является предметом отдельного изучения. В нашей статье мы приведем в качестве примера некоторые формы организации образовательного процесса, наиболее востребованные и действенные в настоящее время.

В силу сложившейся в стране ситуации, актуальным стало дистанционное образование. Проведение лекций, практических занятий и тому подобного с использованием видеосвязи и мессенджеров уже не является уникальным явлением. Обучающиеся достаточно быстро адаптировались к новому формату взаимодействия, что

явно можно признать положительной особенностью дистанционной формы организации учебного процесса. Однако отрицательной чертой такого вида образования является резкий спад качества усвоения учебного материала, по причине снижения количественно-качественных показателей самостоятельной работы обучающихся, которая, стоит отметить, превалирует при сетевой форме реализации образовательных программ.

Одним из способов повышения степени формирования компетенций, определенных программными документами образовательных организаций, а также увеличение мотивации к изучаемому материалу, и как следствие будущей профессии, является привлечение студентов всех курсов к участию в онлайн-конференциях и семинарах, имеющих профильное направление. Предполагаемый эффект от участия в таких мероприятиях:

- обучающиеся узнают о современных тенденциях в выбранной ими профессиональной области;
- возможность узкопрофильного самоопределения – корректировка траектории индивидуального профессионального развития;
- возможность послушать доклады профильных специалистов, которые имеют большой опыт работы и могут конкретными примерами пояснить производственные процессы на предприятии.
- имеют возможность задавать вопросы по заинтересовавшим их направлениям, например, в чатах.

Участие в таких мероприятиях зачастую бесплатное, регистрация не вызывает сложностей, а эффект от участия существенен.

Онлайн-семинары для обучающихся можно проводить и с участием представителей потенциальных работодателей, заранее определив тему выступления. Таким образом в образовательный процесс включаются практические работники с опытом работы по профильному направлению, а не только профессорско-преподавательский состав. Такое взаимодействие полезно не только студентам, но и педагогическим работникам профильных дисциплин.

Анализ нормативно-правовых документов в части профессионального образования, а также изучение основных подходов к организации практико-ориентированного обучения позволяет определить современные тенденции в образовании практической направленности, трудности с их организационно-структурной реализацией – недостатки методов, форм и средств практико-ориентированного обучения, а также сформулировать возможные пути решения проблем, связанных с их реальным воплощением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Российская газета от 31 декабря 2012 г. № 5976.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 11.03.02 Инфокоммуникационные технологии и системы связи (уровень специалитета) от 19 сентября 2017 г. № 930.
3. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования, Москва 2020
4. Вербицкий А.А. Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста / А.А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 4. – С. 2-8.
5. Мамыченко С.А. Практико-ориентированная модель обучения студентов в учебном процессе современного вуза / С.А. Мамыченко // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2017. – № 2 – с. 92-98.

© Карев Борис Анатольевич (karevdok.27@mail.ru), Прокопцев Владимир Олегович (azp_prokoptsev@mail.ru),

Прокопцева Надежда Владимировна (dfokhvru27@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская академия образования

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «ПОСТОЯННЫЙ ТОК» С ПРИМЕНЕНИЕМ МАКЕТНОЙ ПЛАТЫ СТАНЦИИ NI ELVIS II

ELECTIVE COURSE «DIRECT CURRENT» WITH THE USE OF THE BREADBOARD OF THE STATION NI ELVIS II

**R. Petrova
O. Litvintseva**

Summary: The INT-EE breadboard of the National Instruments ELVIS II workstation is widely used in higher educational institutions for laboratory work. This article examines the possibility of using a workstation in the educational process in a secondary school as part of an elective course. Has been compiled a general logical framework of activities and the instructions specially adapted for students to perform laboratory work on the subject of «Direct Current». Generalized methods of activity allowed students of a profile class to successfully use virtual measuring instruments and components of a computer system collecting measurement data when performing laboratory work on a student level.

Keywords: elective course, generalized methods of activity, laboratory work in physics, NI ELVIS II workstation, virtual measuring instruments.

Петрова Раиса Иннокентьевна

К.т.н., доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный
федеральный университет им М.К. Аммосова» (Якутск)
rain72@mail.ru

Литвинцева Ольга Алексеевна

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет им М.К. Аммосова» (Якутск)
litvincevaolya@gmail.ru

Аннотация: Макетная плата INT-EE рабочей станции National Instruments ELVIS II широко применяется в высших учебных заведениях для проведения лабораторных работ. В статье исследуется возможность использования рабочей станции в учебном процессе в средней образовательной школе в рамках элективного курса. Составлены общая логическая схема деятельности и адаптированные для учащихся инструкции по выполнению лабораторных работ по теме «Постоянный ток». Обобщенные приемы деятельности позволили учащимся профильного класса успешно на уровне студентов использовать виртуальные измерительные приборы и компоненты системы сбора компьютером данных измерений.

Ключевые слова: элективный курс, обобщенные приемы деятельности, лабораторные работы по физике, рабочая станция NI ELVIS II, виртуальные измерительные приборы.

Одной из самых актуальных проблем современной педагогики является отсутствие у учащихся познавательного интереса и мотивации к приобретению новых знаний и умений. Методисты [1] считают причиной традиционный информационно-объяснительный подход в обучении и предлагают осуществлять переход от информационно-объяснительного подхода к деятельностному подходу, который направлен на формирование и развитие у учеников желания и умения учиться. Деятельностный подход считает, что человека нельзя научить, если у него нет потребности в этих знаниях, и главное, эти знания не могут быть усвоены вне деятельности [2]. Таким образом, нужно организовать такую деятельность учащихся, при выполнении которой у них возникает познавательный интерес к знаниям.

Деятельностный подход органично вписывается в метод научного познания, как эксперимент. Изречение древнего восточного философа Конфуция: «Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, дай мне сделать – и я пойму» как нельзя подходит к эксперименту. Эксперимент по физике – это воспроизведение изучаемого явления в лабораторных условиях. Если ученик самостоятельно проведет эксперимент, возможно лучше будет понимать суть изучаемого явления, а может и появится интерес у него к самому предмету.

Чтобы заинтересовать современного ученика, на наш взгляд, нужно ему предложить современные средства эксперимента с использованием технологии виртуальных приборов. Одним из таких средств является программно-аппаратное обеспечение National Instruments в виде учебной станции NI ELVIS II+, работающей со специально разработанной макетной платой для проведения лабораторных работ.

В школьной программе по физике с каждым годом все меньше часов на лабораторные работы, тем более на практике в школе почти не используют программно-аппаратные средства National Instruments. В связи с этим, нами были выбраны внеучебные занятия, в частности элективные курсы, где учащиеся могли бы получить необходимый опыт в измерениях различных физических величин, используя платформу NI ELVIS. Таким образом, объектом исследования является учебный процесс в элективном курсе в профильном классе общеобразовательной школы. Предмет исследования – методика проведения лабораторных работ по теме «Постоянный ток», используя рабочую станцию National Instruments ELVIS II. Цель исследования: разработка методики проведения лабораторных работ на макетной плате INT-EE рабочей станции NI ELVIS II в рамках элективного курса.

Материал и методы исследования

Лабораторно-техническая платформа NI ELVIS II+, разработанная специально для учебных заведений, широко применяется в вузах технического профиля [3]. Аппаратная часть комплекса включает в себя настольную учебную станцию «NI ELVIS II +» со специальной макетной платой INT-EE сбора данных для проведения лабораторных работ, источник питания, USB кабель для связи с компьютером, персональный компьютер с установленным программным обеспечением NI ELVIS. Оборудование имеет большое количество встроенных виртуальных приборов для лабораторных работ, разработанных в программной среде LabVIEW. Программное обеспечение NI ELVIS служит для управления функционированием аппаратных средств NI ELVIS II с помощью спроектированных в LabVIEW лицевых панелей (Soft Front Panels – SFPs) [4].

Из всех лабораторных практикумов для технических вузов [4] нами выбран практикум по основным разделам теоретических основ электротехники, который наиболее подходит для учащихся технического профиля. Из практикума выбраны лабораторные работы по теме «Постоянный ток»: «Закон Ома», «Законы Кирхгофа», «Последовательное соединение резисторов», «Параллельное соединение резисторов», «Смешанные соединения резисторов». Из этих работ лабораторные работы «Законы Кирхгофа» и «Смешанные соединения резисторов» традиционно в средних образовательных школах не проводятся. Для учащихся были адаптированы инструкции по выполнению лабораторных работ.

При деятельностном подходе в обучении выделяют действия, которые являются общими для частных видов деятельности, их называют обобщенными приемами [2]. Обучение учащихся обобщенным приемам занимает значительно меньше времени, чем обучение решению конкретных задач, так как спектр таких задач обширный. В данной работе к обобщенным приемам относятся разработанные нами общая логическая схема деятельности (ОЛС) по выполнению лабораторных работ и общая система действий по составлению отчета. Разработанная ОЛС содержит действия, помогающие ученику выбирать

из меню лабораторную работу, работать с интерактивным представлением схем в каждой работе, собирать цепь на макетной плате, измерять физические величины виртуальными приборами, делать экспорт данных в формат MS Excel и представлять экспериментальные результаты в виде таблиц, графиков, осциллограмм и векторных диаграмм. Общая система действий по составлению отчета состоит из 13 действий, подходит для всех пяти работ и является весьма удобной при сравнении работ обучающихся разных групп.

Результаты исследования и их обсуждение

Элективный курс проводился среди учеников 11 класса физико-математического профиля ГБОУ Республканского интерната-лицея г. Якутска в 2018-2019 и 2019-2020 учебных годах, всего охвачено 22 учащихся. Элективный курс состоит из 16 часов, из них в течение 5 часов учащиеся изучали функциональные возможности макетной платы и обобщенные приемы, а в остальные часы выполняли 5 лабораторных работ. В элективном курсе учащиеся познакомились с современным подходом к выполнению лабораторного практикума, заключающегося в применении виртуальных измерительных приборов и компонентов системы сбора данных измерений. Учащиеся убедились, что компьютер можно применять как измерительную станцию, которая может накапливать результаты измерений, сохранять их, производить математические операции над результатами измерений, помогать формировать отчеты. Учащиеся научились составлять отчет, опираясь на систему действий по его оформлению.

Коэффициент успешности выполнения лабораторной работы K вычислили, используя методику, предложенную авторами [5]: $K = \frac{\sum N_i}{N * n}$, где N_i - число правильно выполненных действий отчета по выполнению лабораторной работы i -тым учащимся; N - общее число действий отчета по выполнению данной работы; n - число учащихся. Значения коэффициентов успешности выполнения каждого действия по выполнению лабораторной работы ($K_1, K_2, K_3, \dots, K_{13}$) приведены в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что действия: K_9 - анализ данных

Таблица 1.

Коэффициенты успешности выполнения K учащимися каждого действия по выполнению лабораторных работ

K	K_1	K_2	K_3	K_4	K_5	K_6	K_7	K_8	K_9	K_{10}	K_{11}	K_{12}	K_{13}
Закон Ома	1	1	1	1	1	1	0.9	1	0.7	0.5	0.7	0.9	1
Закон Кирхгофа	0.9	1	1	0.8	1	0.8	0.9	-	0.8	0.7	0.7	1	0.7
Последовательное соединение	0.8	1	1	1	0.6	1	0.8	0.8	0.7	-	-	1	1
Параллельное соединение	0.8	1	1	0.9	0.8	0.9	0.9	0.8	0.4	-	-	1	0.9
Смешанное соединение	0.9	1	1	0.8	0.7	1	0.9	0.9	0.7	-	-	1	0.9

Таблица 2.

Коэффициенты успешности выполнения K (общий) лабораторных работ учащимися и студентами

	Закон Ома	Закон Кирхгофа	Последовательное соединение	Параллельное соединение	Смешанное соединение
Учащиеся	0.89	0.86	0.86	0.90	0.90
Студенты	0.74	0.80	-	-	0.99

измерений, K_{10} - построение графика зависимости одной величины от другой, K_{11} - анализ графика вызвали некоторые затруднения у учащихся. Ответы на контрольные вопросы (K_{13}) показали, что теоретические материалы усвоены на высоком уровне.

Для выявления эффективности разработанной методики выполнения лабораторных работ результаты учащихся сравнили с результатами лабораторных работ, выполненных студентами-бакалаврами 4 курса Физикотехнического института (16 человек) в рамках спецкурса «Электротехника». Студенты выполнили лабораторные работы «Закон Ома», «Закон Кирхгофа» и «Смешанное соединение резисторов», используя «Руководство пользователя». Отчет лабораторных работ сделали по общей схеме по оформлению отчетов. Результаты сравнения отчетов учащихся 11 класса и студентов 4 курса приведены в таблице 2.

Из таблицы 2 видно, что общие коэффициенты успешности выполнения 5 лабораторных работ по теме «По-

стоянный ток» у учащихся колеблется от 0.86 до 1.00 (в процентах 86-100), а у студентов при выполнении работ «Закон Ома», «Закон Кирхгофа» и «Смешанное соединение резисторов» колеблется от 74% до 99%.

Сравнение результатов выполнения учащимися и студентами 4 курса, готовящимися стать учителями физики, показало, что учащиеся не отстают от студентов, что показывает эффективность методики, основанной на применении общих логических схем деятельности по выполнению лабораторных работ.

Таким образом, элективный курс показал возможность использования макетной платы INT-EE рабочей станции NI ELVIS II в учебном процессе в средних образовательных школах. Учащиеся успешно на уровне студентов использовали виртуальные измерительные приборы и компоненты системы сбора данных, опираясь на общую логическую схему деятельности и на адаптированную инструкцию выполнения лабораторных работ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анофрикова С.В. Как найти выход из кризиса образования // Физика. Первое сентября. 2011. №12, С. 6-7.
2. Анофрикова С.В. Азбука учительской деятельности, иллюстрированная примерами деятельности учителя физики Ч.1. Разработка уроков. [Изд. 2-е, перераб и доп.]. М.: МПГУ, 2007. 325 с.
3. Ю.Н. Дьяченко. Применение комплекта оборудования NI ELVIS II фирмы National Instruments Corporation в лабораторном практикуме: учебное пособие [Электронный ресурс] URL: <https://eliv.spbstu.ru/dl/2368.pdf/view> (дата обращения 20.06.2020).
4. Лаборатория по теоретическим основам электротехники. [Электронный ресурс]. URL: https://adv-techno.ru/physics/teoretich_osnovam_electrotehniki_1/ (дата обращения 20.06.2020).
5. Калугина Н.Л., Гиревая Х.Я., Калугин Ю.А., Варламова И.А. Критерии сформированности исследовательских умений студентов технических вузов // Успехи современного естествознания. 2015. №7. С. 98-101.

© Петрова Раиса Иннокентьевна (rain72@mail.ru), Литвинцева Ольга Алексеевна (litvincevaolya@gmail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ АТТЕСТАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Тааев Ильяс Дуцаевич

старший преподаватель, Чеченский институт
повышения квалификации педагогических работников
(ЧИПКРО), г. Грозный
taaevilas@gmail.com

FACTORS INFLUENCING THE EFFICIENCY OF THE REGIONAL SYSTEM OF CERTIFICATION AND INCREASING THE QUALIFICATION OF PEDAGOGICAL STAFF

I. Taaev

Summary: This work is devoted to the consideration of the problem of the effectiveness of the teachers' certification and advanced training system in the regional educational space of the Chechen Republic. The system of working with pedagogical personnel implies not only monitoring and improving the subject training of a teacher, but also working with his personal sphere, tracking its dynamics, periods of development and stagnation, and we are talking not only about professional psychological and pedagogical training, but also about the personal meanings of himself. teacher. The factors that ensure the effectiveness of the regional system of support of the professional activity of teaching staff are identified and analyzed.

Keywords: regional system of attestation of teaching staff, efficiency, professional and personal sphere of the teacher, professional development.

Аннотация: Данная работа посвящена рассмотрению проблемы эффективности системы аттестации и повышения квалификации учителей в региональном образовательном пространстве Чеченской Республики. Система работы с педагогическими кадрами подразумевает не только мониторинг и совершенствование предметной подготовки педагога, но и работу с его личностной сферой, отслеживание ее динамики, периодов развития и стагнации, причем речь идет не только о профессиональной психолого-педагогической подготовке, но и о личностных смыслах самого педагога. Выявлены и проанализированы факторы, обеспечивающие результативность региональной системы сопровождения профессиональной деятельности педагогических кадров.

Ключевые слова: региональная система аттестации педагогических кадров, эффективность, профессионально-личностная сфера педагога, повышение квалификации.

Анализируя деятельность региональных систем образования, мы пришли к выводу, что в той или иной степени состояние педагогического коллектива в региональном образовательном пространстве анализировалось всегда, во всяком случае, если верить документам, этому всегда уделялось внимание. Однако тот же анализ показывает, что такого рода деятельность носит, как правило, формальный характер, завершается констатацией прохождения аттестации, осуществляется на основе и с привлечением устаревших материалов и методик. В данном случае не учитывается конечный результат в плане принятия решения о возможности дальнейшей педагогической деятельности или ее корректировке. В такой ситуации осуществляемый мониторинг теряет смысл. На наш взгляд, необходим мониторинг, сопровождаемый далее анализом состояния педагога как на личностном уровне, так и на профессиональном. За анализом должен следовать комплекс мер, позволяющих предпринять попытку корректировки состояния и профессионализма педагога. Именно в этом направлении призывают действовать документы государственного уровня, принятые в последнее время в сфере развития системы аттестации педагогических кадров, о

которых мы говорили выше.

Естественно, это очень сложный процесс, требующий соблюдения региональной специфики, такта, уважения к педагогу, не допускающий его личностного унижения и принижения профессионального уровня. Более того, все это должно осуществляться в ситуациях, создающих максимальный комфорт для педагога.

Указанные нами ранее моменты приводят нас к заключению о том, что система работы с педагогическими кадрами подразумевает не только мониторинг и совершенствование предметной подготовки педагога, но и работу с его личностной сферой, отслеживание ее динамики, периодов развития и стагнации, причем речь идет не только о профессиональной психолого-педагогической подготовке, но и о личностных смыслах самого педагога.

С этой целью, учитывая все вышеуказанные документы, положения, факторы и обстоятельства, мы предлагаем рассматривать и развивать существующую ныне систему работы с педагогическими кадрами региона, реализуемую упомянутым выше Центром оценки ка-

чества образования при Министерстве образования и науки Чеченской Республики, посредством перехода к планомерному созданию интегральной *системы сопровождения профессиональной деятельности педагогических кадров региональной системы образования*. Данная система, на наш взгляд, позволит осуществлять работу с педагогическими кадрами данного региона с научно обоснованных позиций и на систематической основе с учетом региональной специфики. Отметим, что разрабатываемая нами система, во-первых, основывается на всех вышеуказанных документах, определяющих государственную политику в области регионального образования и аттестации кадров, во-вторых, предлагает более тщательный подход к мониторингу личностной сферы педагога, его психологического и физиологического состояния и консультирование в данной сфере с учетом глубоких личностных трансформаций, которые переживает любая личность в ходе своей жизнедеятельности.

Мы разделяем мнение Н.А. Дмитриева, Л.А. Константиновой и других авторов, которые полагают, что «... сегодня каждый регион должен иметь собственную образовательную стратегию и программу развития региональной системы образования, соответствующие социально-экономическим, географическим, национально-культурным и другим особенностям» [1, с.67].

Решению указанной проблемы может способствовать предлагаемая нами *система сопровождения и оптимизации профессиональной деятельности педагогических кадров региона*. Система направлена на постоянное научно обоснованное отслеживание и регулирование состояния педагогических кадров региона. Ее особенность заключается в том, что при условии ее реализации не только обеспечивается достаточный для эффективного труда уровень предметной компетентности педагога, но и отслеживается его эмоционально-психологическое состояние, изменения в личностной сфере.

В результате анализа особенностей современного регионального образовательного пространства нами были выявлены следующие *факторы*, обеспечивающие результативность региональной системы сопровождения профессиональной деятельности педагогических кадров:

1. научная обоснованность подходов к формированию и функционированию системы;
2. комплексность в подходе к мониторингу уровня сформированности компетенций и психофизиологического состояния педагога;
3. независимость в принятии решений о возможности и способности педагога эффективно выполнять свои профессиональные обязанности;
4. объективность в оценке уровней сформированности профессиональных и общепрофессиональных компетентностей педагога, его психофизио-

логического состояния;

5. баланс необходимого и достаточного уровня сформированности компетенций для эффективной работы педагога;
6. индивидуальный подход к личности педагога;
7. соблюдение профессиональной этики и конфиденциальности;
8. учет региональной этнокультурной специфики;
9. использование новых информационных технологий в работе системы.

Научная обоснованность подходов к формированию и функционированию системы означает использование соответствующих современных научных подходов, хорошо известных и обоснованных в современном науковедении. В качестве таких подходов к разработке и реализации системы сопровождения и оптимизации функционирования педагогических кадров региона мы использовали *системный, компетентностный, дифференцированный и личностно ориентированный подходы*. Под системой мы понимаем совокупность объектов и связей между ними. Следовательно, в соответствии с *системным подходом* (И.В. Блауберг, Ф. Капра, Б.Ф. Ломов, З.А. Решетова, Н.В. Садовский, В.М. Солнцев, Э.Г. Юдин и др.), все явления и объекты действительности рассматриваются как системы и подсистемы более высокого уровня. В нашем исследовании мы рассматриваем систему сопровождения и оптимизации функционирования педагогических кадров региона, функционирование системы как систему операций и процессов и т.д. В соответствии с *компетентностным подходом* мы считаем, что в основе определения возможности и способности регионального педагога эффективно и оптимально выполнять свои профессиональные обязанности лежит определенный уровень сформированности компетентности, под которой мы понимаем определенные компоненты личностной сферы педагога, связанные с профессиональной деятельностью. Профессиональная компетентность педагога-предметника определяется по уровню саморазвития и по предметному основанию тех наук, вклад которых в ее формирование считается ведущим (педагогика, методика, социальная и дифференциальная психология и т.д.). Очевидны три основных компонента компетентности как структуры: личностный, индивидуальный (или индивидуально-педагогический) и профессионально-педагогический (профессиональные знания и умения). Профессионально компетентным, по мнению А.К. Марковой, является «...такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников...» [2]. Мы в своем исследовании воспользуемся определением К.Г. Юнга, который говорит о том, что «компетентность преподавателя представляет собой владение преподавателем необходимой

суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности преподавателя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [3]. В соответствии с *дифференцированным подходом* (В.И. Андреев, Д.А. Данилов, В.В. Елисе-ев, З.И. Калмыкова, И.М. Осмоловская, К.Г. Селевко, М.Н. Скаткин, С.Б. Суворова, И.Э. Унт и др.), мы разработали различающиеся алгоритмы деятельности в системе для педагогов, преподающих различные дисциплины. Таким образом, дифференцированный подход позволяет нам учесть специфику предмета, которому обучает педагог, в разработке индивидуальной траектории его развития и совершенствования в профессии. *Личностно ориентированный подход* (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.) к исследуемым явлениям означает ориентацию всей системы сопровождения и работы с региональным педагогом на личность, ее свойства и интересы, а также учет ее особенностей в профессиональной деятельности.

Комплексность в подходе к мониторингу уровня сформированности профессиональных компетенций и психофизиологического состояния регионального педагога означает рассмотрение уровня сформированности всех необходимых педагогу компетенций, учет возрастных изменений личностной сферы, а также психофизиологического состояния педагога. Под последним мы подразумеваем психологическую готовность и возможность педагогической деятельности. Известно, что психофизиологическое состояние человека имеет свои возрастные нормы, из которых также необходимо исходить при комплексной оценке. Психофизиологическая готовность к эффективной реализации своих функций включает психологическую готовность и физиологическую возможность. Все эти компоненты тесно связаны между собой, упущение одного из них или недостаточное внимание к нему нарушит работу всей системы. Именно комплексность позволяет оценить возможность и способность педагога выполнять эффективно свои должностные обязанности с учетом нескольких составляющих. Фактор комплексности связан также с тем, что у педагога есть всегда его теоретические знания, которые составляют основу его профессионального мировоззрения, и практический опыт, который приобретен за время работы. Естественно, что теория и практика дополняют друг друга, поэтому комплексность означает также учет как теоретической, так и практической подготовленности педагога к педагогической деятельности. Вопрос о том, какая подготовка важнее, остается открытым, поскольку фактор комплексности отрицает разделение теории и практики, подразумевает их объединение, интеграцию.

Независимость в принятии решений о возможности и способности педагога эффективно выполнять свои профессиональные обязанности означает, что такие ре-

шения должны принимать специалисты, которые способны компетентно проанализировать информацию, полученную в результате прохождения педагогом системы сопровождения и оптимизации профессиональной деятельности, которые не связаны напрямую с педагогом, не работают с ним в одной образовательной организации. В другом варианте – это будет субъективное мнение, которое не позволит истинно оценить профессионализм или его отсутствие. Естественно, что, по нашему мнению, в круг таких специалистов, принимающих решение о возможности и способности педагога эффективно выполнять свои профессиональные обязанности, должны входить, прежде всего, независимые эксперты, не связанные с педагогом в профессиональной деятельности, а также обладающие достаточной компетентностью, чтобы оценить уровень компетентности, готовности и способностей педагога. Из этого логично вытекает следующий фактор.

Объективность в оценке уровней сформированности профессиональных и общепрофессиональных компетенций педагога, его психофизиологического состояния – фактор, который означает, что при определении степени возможности и способности педагога эффективно выполнять свои профессиональные обязанности специалисты, которые будут это делать, не должны принимать во внимание никакие другие заслуги и достижения педагога, кроме результатов тестирования и работы с психологической службой. Подразумевается, что педагоги все находятся в равных условиях в ходе процедур оценки уровня сформированности их профессиональной компетентности и психологической готовности к эффективному исполнению своих должностных обязанностей. В этой системе опытный педагог со стажем находится в одинаковых условиях с молодым только начинающим свою деятельность педагогом, поскольку они проходят одинаковые процедуры диагностики. Кроме того, здесь абсолютно исключается собственное впечатление и мнение специалиста о педагоге, оно может нанести вред достоверности принимаемых решений.

Учет необходимого и достаточного уровня сформированности компетенций означает определение соответствия уровня сформированности всех компетенций уровню, необходимому для разработки и реализации всех составляющих образовательного процесса. Этот уровень устанавливается, прежде всего, стандартом, а также требованиями, предъявляемыми к педагогу на уровне региональной системы образования. Это фактор означает также разумность в подходе к отбору содержания учебной и научной информации. Конечно, всегда очень благотворно влияет на педагогическую деятельность большая эрудированность педагога, наличие более глубоких знаний по предмету, стремление расширить свои знания и общий кругозор. Однако всегда существуют границы предметной области, за которы-

ми знания педагога считаются более широкими, чем это необходимо для эффективной профессиональной деятельности. Одновременно существует определенный уровень знаний, без которого невозможна эффективная работа педагога, тот минимум сформированности психолого-педагогических, методических и предметных компетенций, который дает педагогу возможность эффективно работать.

Индивидуальный подход как фактор эффективности региональной системы сопровождения и оптимизации функционирования педагогических кадров означает принятие того факта, что каждая личность индивидуальна, своеобразна и неповторима во всех своих проявлениях. В рамках системы сопровождения и оптимизации функционирования региональных педагогических кадров индивидуальный подход подразумевает рассмотрение результатов мониторинга уровня сформированности всех видов компетенций педагога через призму особенностей его личностной сферы.

Соблюдение профессиональной этики и конфиденциальности личной информации означает, что вся информация, касающаяся уровня сформированности всех составляющих компетентностной сферы педагога, должна быть доступна только самому педагогу и лицам, ответственным за принятие решения о возможности или невозможности выполнения им должностных обязанностей. То же самое касается информации о психофизиологическом состоянии педагога. Необходимо учитывать, что данная информация не может быть предметом обсуждения иных лиц и ведомств, за исключением специалистов, принимающих решение о дальнейшей профессиональной деятельности педагога. Кроме всего прочего, это противоречит законодательству РФ в области защиты личных данных граждан.

Фактор *учета региональной этнокультурной специфики* означает принятие во внимание того факта, что система образования и образовательное пространство каждого отдельного региона имеет свою специфику, связанную с этнокультурным фоном, на котором осуществляется деятельность регионального педагога [4, 5]. Эти особенности нельзя исключать из внимания, поскольку они во многом определяют деятельность педагогических кадров. Огромная территория России, многообразие национального состава населения, особенности политико-административного устройства – все эти факторы предопределили, что одной из основных структурных единиц во всероссийской системе образования может выступать регион (область, край, республика) со своей формирующейся системой образования. Выработка и проведение в жизнь эффективной государственной политики регионализации в сфере образования обусловлены как наличием в стране значительных природных, экономических, социокультурных и демографических

различий, так и необходимостью в условиях рыночной экономики сбалансированного развития территориальной, производственной и образовательной систем каждого региона, превращение образования в мощный фактор социокультурного развития [6, 7].

Важнейшим фактором, определяющим успешность функционирования предлагаемой системы, является *использование новых информационных технологий* в разработке и реализации системы [8]. Это означает:

1. создание единой универсальной базы данных региональных педагогов, позволяющей отслеживать динамику их профессионального и личностного развития;
2. разработку программного обеспечения, позволяющего определять психофизиологическое состояние регионального педагога;
3. разработку компьютерных тестов и программ для обработки результатов их выполнения для определения уровня сформированности предметной компетентности и компетенций в области психолого-педагогических наук;
4. разработку необходимого программного обеспечения для создания электронного личного кабинета каждого регионального педагога;
5. информационно-технологическое обеспечение функционирования системы.

На основе выявления и анализа факторов, способствующих результативному функционированию разработанной нами системы сопровождения и оптимизации функционирования педагогических кадров региона, нами были сформулированы следующие *принципы, на основе которых осуществляется реализация системы*.

1. *Принцип четкого определения границ диагностируемого содержания предмета.* В содержании любой учебной дисциплины есть как очень простые вещи (например, устный счет в пределах 20 в математике), так и очень сложные (гипотеза Пуанкаре и т.д.). В определении того, что из этого должно входить в компетентность педагога региональной системы образования, мы опирались на кодификатор предмета на 2017 год, подготовленный Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ). Любой учебный предмет имеет бесконечное число путей развития содержания, однако, в определении материала для диагностики должны быть установлены разумные и необходимые пределы, которые позволят не только педагогу подготовиться или делать это систематически, но и составителям тестовых материалов иметь определенные ограничения материала для тестовых заданий.
2. *Принцип максимально точного выявления недостаточного для профессиональной деятельности уровня сформированности предметной*

компетентности (предметных «дефицитов») в ходе диагностических исследований. Чем точнее в ходе диагностики будут выявлены пробелы в знании предмета, тем эффективнее будет работа над их устранением; так, если результатом диагностики будет вывод о недостаточном владении учителем русского языка разделом «Орфография», то этого недостаточно, чтобы педагогу проанализировать свои пробелы в знаниях. Если же результатом диагностики станет, например, информация о слабом владении темой «Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий», учитель сможет быстро ликвидировать выявленный пробел. Для этих целей применялась спецификация по предмету, позволяющая точно соотносить каждое задание в выполняемой работе с конкретной темой изучаемого раздела.

3. *Принцип посильности и последовательности* в работе по развитию предметных знаний. Для того, чтобы описываемая работа была результативной, она должна быть реалистичной и возможной для воспроизведения. Нужно ясно осознавать то, что учитель, испытывающий затруднения в решении задач школьного курса раздела «Арифметика», через месяц работы в проекте не будет решать задачи повышенной сложности по теории вероятности. Овладение материалом должно идти от простого к сложному, с учетом первоначально диагностированного уровня сформированности предметной компетентности.
4. *Принцип реализации индивидуальной траектории работы педагога.* Разница в учебной нагрузке педагога, доступности информационных и методических материалов, семейное положение, возраст, здоровье и т.п. определяют то, что динамика продвижения учителя по маршруту повышения предметной компетентности различается. В реализуемой системе учитель сам выбирает этот темп: одни из них еще работают в рамках первой диагностики, другие освоили материал второго и третьего среза. Индивидуальная траектория необходима также с целью учета особенностей личностной сферы учителя – характера, стиля восприятия информации, темперамента и т.д. Чем более индивидуализированным будет подход, тем лучше будут результаты.
5. *Принцип реализации программ по совершенствованию предметной составляющей профессиональной квалификации учителя на базе школы.* Действительно, предметная составляющая в компетентности учителя нуждается в развитии и совершенствовании именно там, где осуществляет свою основную деятельность педагог. Это связано, прежде всего, с тем, что, на своем рабочем месте педагог имеет больше возможностей в развитии и совершенствовании практических умений

и навыков. Далее, это более привычная для него обстановка, следовательно, это снимает определенные стрессовые и напряженные моменты, например, выступление в незнакомом месте. Такие вещи кажутся обыденными, однако, из них складывается общий фон, на котором происходит развитие и совершенствование профессиональной компетентности педагога.

6. *Принцип реализации программ подготовки учителя в области психолого-педагогических наук и методики обучения предмету на уровне муниципальных методических служб* при непрерывном сопровождении этой работы Чеченским институтом повышения квалификации работников образования (ЧИПКРО). Общепрофессиональные компоненты компетентности педагога, связанные с владением вышеуказанными дисциплинами, связаны как с теоретическими знаниями, так и с практическими навыками работы. Что касается практических навыков, здесь педагог вполне в состоянии заниматься саморазвитием, а вот в теоретическом плане ему необходима помощь специалистов указанных служб.
7. *Принцип экспертного сопровождения реализации региональной системы сопровождения и оптимизации функционирования педагогических кадров экспертами и специалистами* Чеченского государственного педагогического университета как профильного вуза для подготовки специалистов в области педагогических наук. Участие таких специалистов, имеющих, прежде всего, навыки теоретической подготовки, необходимо, поскольку именно указанное образовательное учреждение занимается профессиональной подготовкой специалистов педагогического профиля.
8. *Принцип объективности* означает, что на основании тестирования, исследования компетентностной сферы и психофизиологического состояния педагога региональной системы образования делаются выводы о возможности педагога выполнять свои должностные обязанности, данные выводы не зависят от воли и желания кого-либо еще. Объективность в данном случае означает независимость мнения лиц, принимающих решение о возможности или невозможности дальнейшей профессиональной деятельности регионального педагога, от администрации образовательного учреждения, в котором работает педагог, от коллектива, в котором он работает. Объективность предполагает также независимость мнения специалистов-психологов и специалистов вуза, привлекаемых к участию в работе системы.
9. *Принцип соблюдения анонимности результатов,* неперсонифицированный свод и анализ данных. Персональные данные учителей кодируются, результаты педагогов, участвующих в проекте, из-

вестны только им самим. Администрация школы, органы управления образованием не получают конкретную информацию о персональных результатах диагностики того или иного педагога, этим занимается специальная служба, независимая от школьных административных органов, находящаяся в распоряжении органов управления региональным образованием.

10. *Принцип доступности и наглядности формы представления результатов.* Результаты диагностики необходимо представлять в простой, интуитивно понятной и наглядной форме. Учителю важно видеть не только свой текущий уровень результатов, но и его динамику. Естественно, что в данном случае речь идет об активном использовании в реализации предлагаемой системы новых информационных технологий, которые позволяют, во-первых, оптимизировать работу, во-вторых, обеспечить конфиденциальность необходимых данных, в-третьих, отслеживать динамику каких-либо изменений.
11. *Принцип научной и теоретической обоснованности реализуемых мероприятий.* Мы полагаем, что в основе разработки и реализации абсолютно всех мероприятий, связанных с предлагаемой нами системой, должны лежать определенные научные подходы, которые должны соответствовать современной научной картине мира, то есть тем научным взглядам, которые характерны для со-

временного этапа развития научного знания, для современной образовательной парадигмы.

Таким образом, рассмотрение факторов, определяющих эффективность системы, образовательной среды, в которой она будет функционировать, а также принципов ее функционирования, позволило предложить систему аттестации и повышения квалификации региональных педагогических кадров, которую мы назвали системой сопровождения профессиональной деятельности педагогических кадров региона. Термин «сопровождение» в данном случае отражает основную задачу системы и сразу настраивает, прежде всего, на сотрудничество с педагогом на всех этапах реализации системы, подразумевая сознательное отношение педагога к необходимости анализа своей деятельности для определения ее эффективности и результативности. Термин «профессиональная деятельность» говорит о нацеленности системы на определение состояния компетентностной сферы личности регионального педагога, прежде всего, ее профессиональных составляющих. Но совершенно понятно, что она не может быть проанализирована в отрыве от психофизиологического состояния педагога. Нам представляется, что данное название системы лучше всего отражает ее сущность и целевые установки. Реализация предлагаемой системы сопровождения функционирования педагогических кадров региона с соблюдением указанных принципов позволит добиться желаемых результатов и обеспечит результативность региональной системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев Н.А., Константинова Л.А. Региональная система образования и управление ее развитием на основе программно-целевой модели // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. №4-2. С.65-70.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. С. 67.
3. Писаренко, В.И. Методология инновационного образования в контексте динамики общенаучной картины мира [Текст] / В.И. Писаренко // Известия ЮФУ. Педагогические науки. — 2008. — № 5. — С. 13—21.
4. Арсалиев, Ш.М-Х. Методология современной этнопедагогике / Ш.М-Х. Арсалиев. — М.: Гелиос АРБ, 2013. — 320 с.
5. Арсалиев, Ш.М-Х. Этнопедагогика в контексте современной научной парадигмы [Текст] / Ш.М-Х. Арсалиев. — Palmarium Academic Publishing. Deutschland. 2013. — 285 с. ISBN 978-3-659-98363-4.
6. Арсалиев, Ш.М-Х., Муханова И.В. Экспериментальная проверка модели этнопедагогизации формирования личности в образовательном пространстве Чеченской Республики // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. — 2012, №3(23). — С. 102-106.
7. Арсалиев, Ш.М-Х., Писаренко, В.И. Моделирование этнопедагогических технологий в контексте современной научной картины мира / Ш.М-Х. Арсалиев, В.И. Писаренко // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2015. №1(85). С.79-84.
8. Ахметова Д.Н. Специфика взаимодействия с информационным полем в информационно-коммуникативной профессиональной деятельности // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2007. Т. 2. № 3. С. 26—27. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=13367490> (дата обращения: 01.07.2020).
9. Белогуров А.Ю. Философско-педагогические аспекты изучения процесса регионального образования // Бюллетень Владикавказского института управления. 2004. № 11—12. С. 241—265.

© Тааев Ильяс Дуцаевич (taaevilas@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ ВОЕННОГО СОЦИУМА США В ЗЕРКАЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОДЪЯЗЫКА

Агафонова Ксения Юрьевна

Преподаватель, ФГКБОУ ВО «Военный университет»

Минобороны России

bs@mail.ru

THE U.S. MILITARY COMMUNITY AXIOLOGY REFLECTED BY PROFESSIONAL SUBLANGUAGE

K. Agaphonova

Summary: This article explores the system of values of the U.S. military subculture. It focuses on American service members' axiology, reflected in lexical and phraseological units of the military sublanguage informal register. The author puts forth and substantiates a thesis that the military lingo mirrors cultural and historical heritage, as well as the military subculture axiology. This study is exemplified in English and addresses linguists, interpreters, lecturers and a broad audience.

Keywords: national (ethnic) community, U.S. Armed Forces, military subculture, service member, military sublanguage, social-group dialect.

Аннотация: Статья посвящена анализу системы профессиональных ценностных ориентаций армейской субкультуры США. Исследуется аксиосфера американского военнослужащего, являющаяся в лексико-фразеологических единицах неформального регистра подъязыка военной службы. Выдвигается и подкрепляется языковым материалом тезис о том, что военный субъязык отражает культурно-историческое наследие и аксиосферу армейской субкультурной среды. Исследование проведено на материале английского языка и адресовано лингвистам, переводчикам, преподавателям и широкой аудитории.

Ключевые слова: национальная (этническая) общность, вооруженные силы США, армейская субкультура, военнослужащий, военный подъязык, социолект.

В качестве объекта научного исследования выступает система ценностей армейской субкультуры США, воплощенная в знаках языка и культуры. Предметную область составляют лексико-фразеологические единицы неформальной коммуникации американских военных. Характерные феномены военного социолекта отражают профессиональные универсалии *андроцентризма, жертвенности воинского служения, профессионализации вооруженного насилия, социально-психологической когезии и пиетета к культурно-историческому наследию военного социума*. Означенные универсалии образуют аксиологический каркас профессионального образа мира представителя армейской части общества. Предлагаемая вниманию читателя статья нацелена на анализ языковых (речевых) феноменов неформального коммуникативного узуса (арготизмов, жаргонизмов, фразеологических единиц и клишированных речевых формул), позволяющих запечатлеть особенности аксиосферы социально-профессиональной группы военнослужащих США.

Вооруженные силы – базовый институт общества, предназначенный как для обеспечения национальной безопасности от внутренних и внешних угроз, так и осуществления агрессии в интересах реализации политических, экономических, идеологических и иных целей. Независимо от национальной или этнической принадлежности, утверждает Б.Л. Бойко, армейская часть социума характеризуется, с одной стороны, консервативностью, а с другой – лабильностью. Стабильность армии определяется прежде всего общественно значимой

функцией обеспечения защиты от нападения извне. Названная функция имманентна даже в случае нанесения превентивных ударов по вероятному противнику за пределами собственных границ [1, с. 23]. Подвижность армейской части социума связана главным образом с непрерывным изменением геополитического ландшафта, возникновением новых вызовов, поступательным развитием научной мысли, модернизацией образцов вооружения и военной техники и другими факторами.

Под военным социумом А.С. Романов понимает «устойчивое социальное образование, характеризующееся единством правовых основ регламентации профессиональной деятельности, общественно значимых социальных функций, культурно-исторического наследия, менталитета, идиомы и аксиологических ориентаций, условий жизненного уклада» [5, с. 138]. Социальный институт вооруженных сил – культурный ответ общества на потребность в обеспечении национального суверенитета, безопасности и реализации интересов государства на международной арене. Военный социум США, как и всякого другого государственного образования, многолик. Он вбирает себя военнослужащих регулярных войск, национальной гвардии, резервистов, военных в отставке, служащих вооруженных сил, членов семей перемещенных и иных категорий граждан [Там же, с. 138]. Системообразующим компонентом армейской части общества выступает военная субкультура, представленная действующими военнослужащими. Армейская субкультурная среда, по А.С. Романову, «пропитана духом андроцентризма, имеющего глубокие исторические и тра-

диционные корни. Андроцентризм мыслится как взгляд на мир с позиции мужских нормативных представлений и социальных моделей поведения» [3, с. 53–54]. Под гегемонией маскулинности, полагает Р.У. Коннелл, понимается примат мужских черт, практик, идентичностей. В воинской культуре гегемония маскулинности базируется на жертвенности, агрессивности, «жесткости», психоэмоциональной устойчивости, самодостаточности [12]. В подкрепление сказанного приведем такие устойчивые обороты неформальной коммуникации американских военных, как *to talk the talk and walk the walk* – ‘отвечать за свои слова’, *complacency kills* – ‘держат нос по ветру, никогда не теряют бдительности’ (досл. самоуверенность приводит к гибели), *to be as hard as nails / been there, done that* – ‘пройти огонь, воду и медные трубы’, *blood and guts* – ‘мужество, отвага, готовность к самопожертвованию’, *to bite the bullet* – ‘стоически переносить испытания, лишения, физическую боль’ и др. [4, с. 37], [10]. В пользу андроцентричности профессиональной картины мира американского военнослужащего свидетельствуют такие словосочетания, как *to man a ship / a unit* – ‘укомплектовывать личным составом / экипажем судно или часть / подразделение’, *manned vehicle* – ‘пилотируемое транспортное средство’, *man at the wheel* – ‘рулевой’, *man-borne radar* – ‘портативная РЛС’, *man by man* – ‘по одному, по очереди’, *man-controlled* – ‘управляемый’, *man-portable* – ‘переносной’ и др. [7, с. 190].

Как известно, совокупность сведений об окружающей действительности находит выражение в двух информационных потоках: синхроническом и диахроническом. Межпоколенная связь военного социума находит свое отражение в эстафете социально значимого опыта. Сохранение связей с прошлым преследует ряд целей. Во-первых, церемонии и традиции подчеркивают самобытность военной субкультуры. Во-вторых, почтительное отношение к памяти и ратным подвигам предшествующих поколений военнослужащих способствует (а) военно-патриотическому воспитанию зрелой личности воина, (б) формированию коллективной идентичности, (в) социальной когезии. Под последней понимается социально-психологическая связь членов воинского коллектива. Ср., например, такие речевые обороты, как *we leave no man behind* – ‘мы своих не бросаем’, *shoulder to shoulder* – ‘плечом к плечу’, *as one man / all to the last man* – ‘один за всех и все за одного’. В семантике приводимых фразеологизмов, отмечают А.С. Романов и Е.В. Лупанова, отчетливо прослеживается идея «исключительности воинского братства как социально-профессиональной общности, пронизанной духом коллективизма» [4, с. 37]. И, наконец, в-третьих, накопленный социальный опыт имеет потенциальное применение в будущем.

Аксиосфера военного человека зиждется на морально-этических ориентирах, обеспечивающих выполнение поставленной задачи и выживаемость в условиях боевых

действий. Так, например, в основе морально-этической концепции *The Army Values* отражены следующие незыблемые ценности «униформированного мира»: *Loyalty* – ‘верность’, *Duty* – ‘долг’, *Respect* – ‘уважение’, *Selfless Service* – ‘беззаветная служба’, *Honour* – ‘честь’, *Integrity* – ‘добросовестность / честность’, *Personal Courage* – ‘личное мужество’. В своей совокупности перечисленные слагаемые профессионального этоса составляют акроним *LDRSHIP* = *leadership* – лидерство [14]. Основными функциями социального института вооруженных сил, осмысленного в понятиях фашизма, значатся (а) воспроизводство новых поколений военнослужащих, (б) обеспечение вторичной социализации личности, (в) формирование профессионально актуальных знаний, умений и навыков, (г) поддержание «родственных» связей в воинском коллективе. Мы в полной мере разделяем точку зрения А.С. Романова и И.В. Балканова о том, что «в иерархии семейных ценностей, перенесенных на военный социум, главенствующая роль отведена надлежащему исполнению воинского долга, воспитанию чувства коллективной ответственности за будущее нации, обеспечению непрерывности межпоколенной эстафеты преемственности и воспроизводства аксиологических ориентаций воинской касты» [7, с. 101–102].

Как и всякая самостоятельная часть общества, полагает Б.Л. Бойко, армия отличается собственной профессиональной культурой. «Военнослужащим присущ особый *modus vivendi*, который реализуется на относительно изолированной территории воинских частей и командных инстанций» [1, с. 23]. С одной стороны, отношения в воинской среде регламентированы положениями общевоинских уставов и руководящих документов. С другой стороны, система внутригрупповых отношений подчинена неписаным правилам этикета. Неотъемлемым атрибутом «униформированного мира» выступает признак-критерий знаковости (символизма). Последний, отмечает ученый, проявляется «как в форме эмблем на предметах, так и в форме эмблем – единиц языка» [2, с. 51]. Военный подъязык – особый языковой код, обслуживающий коммуникативные потребности армейского сегмента социума.

Военная субкультура воплощена не только в уставных, формализованных и имеющих правовое обоснование отношениях. Специфика социально-профессиональной среды военнослужащих в полной мере раскрывается в повседневно-бытовом обиходе, неформальных правилах поведения, запретах и предписаниях. На примере лексико-фразеологических единиц военного субязыка подкрепим изложенную мысль. Языковой материал извлекается методом сплошной выборки. Источниковой базой послужил специализированный словарь военного жаргона П. Диксона *War Slang: America fighting words and phrases since the Civil War* (2003). Рассматриваемый период – глобальная кампания США по борьбе с между-

народным терроризмом (*Post 9/11 Word and the Iraq War*).

Высокий уровень профессионализма, наличие боевого опыта, гибкое и нестандартное мышление, мужество и выносливость, способность действовать как в составе подразделения, так и автономно – неизменные атрибуты эталонного воина. Ср., например, такие жаргонизмы, как *field expediency* – ‘обходиться подручными средствами’, *fieldcraft* – ‘искусство ведения боя в полевых условиях’ [11, р. 378], *to be at the tip of the spear* – ‘находиться на острие’, *beans, bullets and band-aids* – ‘предметы первой необходимости в бою’ (досл. бобы, боеприпасы и пластыри) [Ibid., р. 373].

К категории очевидных антиценностей военной службы отнесены лень, нерешительность, профессиональная некомпетентность. Аксиологические ориентиры и поведенческие антиобразцы находят выражение в языковых подлинниках профессионального жаргона. Ср., например, *road soldier* – ‘бездельник, лодырь’ [Ibid., р. 387], *Sham Foo Master* – ‘военнослужащий, мастерски изображающий видимость бурной деятельности’ [Ibid., р. 388], *oxygen thief* – ‘абсолютно бесполезный человек’ (приводимое изречение соотносится с выражениями *коптить воздух и бить баклуши*) [Ibid., р. 386], *maggot* – ‘беспомощный, неопытный военнослужащий’ (досл. личинка насекомого) [Ibid., р. 383], *flop* – ‘не оправдавший доверия человек’ (от *flop* – жарг. неудача, провал, фиаско; досл. – шлепок) [Ibid., р. 378]. Отсутствие надлежащей подготовки, боевой выучки и опыта подлежат осуждению, о чем свидетельствуют жаргонизмы *flying desk* – ‘канцелярский, офисный работник’, *penguin* – ‘не имеющий налета авиатор’ [Ibid.: 378], *trained killer / keyboard jockey* – ‘специалист в сфере компьютерных технологий, «айтишник»’ [Ibid.: 390], *man behind the man behind the gun* – ‘тыловой вояка’, *shake and bake / greeny* – ‘новоиспеченный, неопытный, необученный военнослужащий’ [Ibid.: 389].

Эффективность военных организаций зиждется на жертвенности, воинском долге, альтруизме, добровольном и нередко иррациональном подчинении личности интересам и потребностям коллектива. Как отмечает П.М. Шилдс, «во исполнение приказа, военные либо убивают, либо прилагают усилия, направленные на поддержание работоспособности военной машины <...>. Жертвенность и субординация – фундаментальные для понимания военных организаций понятия». Сказанное в полной мере объясняет, почему индивидуализм или избыточный эгоизм могут представлять наиболее серьезную угрозу именно для армейской среды (Shields, 1993). Семь жертвенности воинского служения ярко прослеживаются на примере следующих устойчивых речевых формул профессиональной среды, – армейских клише. *Train hard, fight easy and win or train easy, fight hard and die* – ‘тяжело в учении, легко в бою’, *fight to the bitter end* – ‘сражаться до победного конца’, *to die with one's boots on* – ‘погибнуть при исполнении воинского долга’, *keep your head on a swivel* – ‘держи ухо востро, будь всегда начеку’, *loose lips sink ships* – ‘болтать – врагу помогать’, *to hit the glory road / to die in the blaze of glory* – ‘пасть смертью храбрых’. Боевая закалка, отмечают А.С. Романов и Е.В. Лупанова, выступает одним из критериев профессиональной зрелости служивого человека. Разделенный опыт участия в боевых действиях «способствует формированию подлинно братских, в высшей степени доверительных отношений между военнослужащими» [4, с. 36].

В характерных феноменах языка военной службы отражены ментальность, идеалы, морально-нравственные ориентации профессиональной среды. Лингвокультурологический анализ самобытных феноменов языкового субстандарта позволяет проникнуть в мир ценностей военного социума, раскрывает особенности «речевого паспорта» представителя армейской субкультуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко Б.Л. Вербальные и невербальные ритуалы как ценности профессиональной культуры военных // Организационная психолингвистика. М., 2019. №1 (5). С. 21–33.
2. Бойко Б.Л. Основы теории социально-групповых диалектов: монография. М.: Воен. ун-т, 2008. 184 с.
3. Романов А.С. Стереотипизация субкультурных констант в аксиологии социально-группового диалекта (на материале ценностей и реалий военной службы в языковой культуре США): дис. ... уч. ст. доктора филол. наук. Шифр научной специальности: 10.02.19. М.: Воен. ун-т, 2020. 444 с.
4. Романов А.С., Лупанова Е.В. Дихотомические диады фразеологических единиц как средство выражения ключевых ценностей армейской субкультуры // Филологические науки в МГИМО: Журнал. № 1 (21) 2020 / Гл. ред. В.А. Иовенко. М.: МГИМО-Университет, 2020. С. 34–40.
5. Романов А.С. Система аксиологических координат GI в отражении девизов родов войск и видов вооруженных сил США // Вопросы психолингвистики. М., 2019. № 2(40). С.135–150.
6. Романов А.С., Шнякина К.В. Имя прецедентное как самобытный лингвокультурный артефакт речевого репертуара GI (на материале английского языка) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», -2019. -№ 5–2. -С. 182–187.
7. Романов А.С., Балканов И.В. Вооруженные силы США в стереотипах американской периодики на примере метафорической модели “U.S. Armed Forces is Family” / А.С. Романов, И.В. Балканов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», - 2019. -№ 7–2. С. 100–105.

8. Романов, А.С. Этнические стереотипы армейской субкультурной среды США в знаках языка и культуры: монография. М.: Воен. ун-т, 2017. 231 с.
9. Судзиловский Г.А. Сленг — что это такое? Английская просторечная военная лексика. М.: Воениздат, 1973. 182 с.
10. Ammer C. The Facts On File dictionary of clichés. 2nd ed. N.Y.: Infobase Publishing, 2006. 534 p.
11. Dickson P. War Slang: America fighting words and phrases since the Civil War / P. Dickson. 2nd ed. Dulles, Virginia: Brassey's Inc, 2003. 428 p.
12. Connell R. W. Masculinities. Cambridge, MA: Polity Press, 1995.
13. Shields P.M. "A New Paradigm for Military Policy: Socioeconomics" // Armed Forces and Society, 1993. Is. 19. P. 511–531.
14. The Army Values. Available at: <https://www.ausa.org/army-values> (accessed 12 March 2020).

© Агафонова Ксения Юрьевна (bc@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военный университет Министерства обороны Российской Федерации

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ ЯЗЫКОВЫХ И ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES TRADITIONS OF LINGUAL AND GENDER STUDIES

J-Ch. Aklyan

Summary: Everyday life of people, stereotypes, individual roles and assessment of actions are due to the gender relations. The term "gender" relates to the position of men and women in society, their social and psychological characteristics, and expected norms of behavior. Thereby it is perceived as a "social sex", as despite the biological sex there are various stereotypes and phenomena in real life that are attributed to women or men. Sex reveals the differences between popular cultural stereotypes, changing roles, status, different behaviors, and sensory systems.

The role of gender in language has been carefully studied for over two decades in Western Europe and the United States. Until recently, the researches of the concept of gender in Russian scientific circles were rather indirect, however now there is every reason to believe that genderology in linguistics has taken place as an independent direction.

Keywords: gender, genderology, social sex, linguistics, language, sex, psychology, gender studies, development of genderology.

Аклян Жан-Кристиан Арменович

*Аспирант, Московский государственный психолого-педагогический университет
jc@aklyan.uk*

Аннотация: Повседневная жизнь людей, стереотипы, индивидуальные роли и оценка действий во многом обусловлены гендерными отношениями. Термин «гендер» относится к положению мужчин и женщин в обществе, ожидаемым от них нормам поведения, психологическим и социальным характеристикам. В связи с этим он воспринимается как «социальный пол», поскольку помимо биологического пола в общественной жизни существуют различные стереотипы и явления, которые приписывают женщинам или мужчинам. Пол раскрывает различия между популярными культурными стереотипами, меняющимися ролями, статусом, различным поведением и сенсорными системами.

В Западной Европе и Соединенных Штатах роль гендерного фактора в языке тщательно изучалась в течение более двух десятилетий. До недавнего времени исследования концепции гендера в российских научных кругах были скорее косвенными, но теперь есть все основания полагать, что гендерология в лингвистике состоялась как самостоятельное направление.

Ключевые слова: гендер, гендерология, социальный пол, лингвистика, язык, пол, психология, гендерные исследования, развитие гендерологии.

Одна из тенденций в лингвистике XX века – это расширение связей с практическими подходами таких наук, как социологические, психологические и языковые.

До формирования языковой практики ученые фиксировали только наличие индивидуальных различий, но не проводили исследования по ним. В 1970-х гг. сделан большой шаг для развития в сфере лингвистической практики: именно, практика и современная психолингвистика стали отражать закономерности языкового познания человека [1].

В лингвистической практике исследователи сосредоточили внимание на позиции говорящего, его коммуникативных намерениях, их языковых способов выражения, словесных стратегиях и тактиках. Появилось новое направление под названием лингвистическая практика. В лингвистической практике особенно стали обсуждаться обе стороны общающихся. Позднее вырос интерес к гендерным характеристикам человека. По мнению гендерологов, это было связано как с изменением научной парадигмы, так и социальными изменениями [2].

В гендерных исследованиях можно выделить две тео-

рии: социальный детерминизм и биодетерминизм, которые по-разному описывают гендерные различия.

Как показывает анализ теоретической литературы, для социального детерминизма важна теория когнитивного развития, потому что вся информация о гендерном поведении является отражается в сознании человека в виде гендерных схем. В них присутствуют все, что данный человек знает о гендере. В его сознании формируются гендерные стереотипы, которые влияют на обработку информации [3].

В рамках этого направления особенно подчеркивается тесная связь представлений о мужественности и женственности с коммуникативным поведением. Иначе, они не просто отражаются в языке, а через сознание, формирование которого происходит под влиянием языка [4].

Сторонники концепции гендерного биодетерминизма связывают поведение мужчин и женщин, в частности коммуникативное, с генетической предрасположенностью и результатами процесса развития, подчеркивая презумпцию значительных различий и используя нейробиологические данные, психофизиологические различия, тем самым подтверждая различия в структу-

ре и функции отделов мозга и, следовательно, речевых процессов.

Сторонники этой точки зрения, подчеркивая глобальные различия между двумя полами (физиологические и социальные), приравнивают гендерные различия к половым различиям [5].

Исследование гендерных различий поднимает вопрос учета социальной роли личности в общественной жизни, которая является фактором увеличения или уменьшения различий поведения женщин и мужчин, а также для формирования социальных и гендерных стереотипов [6, 7, 8].

В разных определениях гендера понятия пола и гендера часто разделяются. Например, Энн Оакли проводит различие между биологическим полом и социальным, объясняя наличие гендерных различий не анатомическими, а особенностями, передаваемыми данному индивиду через культурные элементы [9].

Придавая значение сформированные на основе особенностей мужественности и женственности, некоторые исследователи пытаются полностью игнорировать анатомические и физиологические различия, в то время как О. Рябов принимает понятия пол и гендер с точки зрения целостных отношений. С другой стороны, он считает, что понятие пола включает в себя биологический и социокультурный пол, но в нем нельзя игнорировать социальную составляющую [10].

Быстрое развитие гендерной лингвистики в гуманитарных науках связано с овладением новыми теоретическими положениями. На начальном этапе исследования исследователи сосредоточились на общих методологических вопросах. В последние годы были разработаны различные методологические подходы к гендерным исследованиям, что привело к различному пониманию его сути и дискуссиям среди сторонников биодетерминизма и социального детерминизма. Несовпадение термина гендер в разных языках и культурах, а также последствия несоответствий в межкультурном общении представляют интерес для ученых.

В исследовании гендерных проблем: изученные нами выше различные теории и подходы позволяют заметить, что осознание гендерных различий может играть важную роль в обеспечении взаимопонимания, в частности в рамках данного культурного сообщества.

Гендерные лингвистические исследования должны решать вопросы, связанные с лексикой, синтаксисом, стилистическим разнообразием и использованием невербальных средств.

В рамках культурной традиции язык прежде всего интерпретируется как посредник социальных отношений, выражение социальной идентичности, средство сохранения культурных ценностей, которое наиболее ярко реализуется в общей лингвистике.

Не случайно Ф. Маутнер, который изучал словесное поведение мужчин и женщин в разных социальных группах, считает, что гендерное разнообразие в языке связано с социальными проблемами. Другими словами, влияние социальных условий на развитие языка также отражается в словесных и поведенческих различиях между полами.

Интересно, что первые наблюдения словесных проявлений науки о мужественности и женственности были сделаны путешественниками, но позднее междисциплинарный характер этой проблемы привлек внимание исследователей в различных областях науки. В частности, К. Юнг, связывая понятия мужественности и женственности с мифологическим мышлением, видит в них два внутренних начала, Анимус и Анима [11]. В результате обобщения К. Юнг пытается отделить характеристики мужественности и женственности. По его словам, если мужчина готов к конкуренции, то женщина более склонна к сотрудничеству, если мужчина является воплощением нетерпения, то женщина старается быть терпеливой. Критический дух мужчины противоречит типично для женщин быть согласной и готовность поддержать. По мнению К. Юнг, характерное для мужчин независимость, честолюбие, логичность, рациональность и вспыльчивость противоположны женской уступчивости, нежности и пассивности.

Позже развитие гендерных исследований привело к формированию нескольких основных направлений: 1. гендер как инструмент социального анализа; 2. понимание гендера как инструмента исследования проблем женственности; 3. гендера как культурной интерпретации и т.д.

Различие в использовании мужской и женской речи было отмечено европейскими исследователями, которые посетили западную часть Индии, где мужчинам свойственно использовать многие слова и фразы, которые запрещены для женщин, а мужчины никогда не использовали слова, свойственные женщинам.

В начале двадцатого века интерес к гендерной концепции и языковой коммуникации немного вырос, и тема языка и пола стала одним из научных приоритетов в лингвистике. Этому способствовал ряд обстоятельств. Прежде всего, упомянутый вопрос представлял интерес для всемирно известных лингвистов Э. Сепира, О. Йесперсена, Ф. Маутнера, которые создали ряд направлений в лингвистике двадцатого века. Во-вторых, соци-

альная жизнь была на первом месте в лингвистических описаниях, и язык считался связанным с обществом и живущим в нем человеком. Также важно отметить, что в области общего языкознания определенная попытка изучить различия между словесными вариантами мужчин и женщин была накоплена на основе так называемых «примитивных языков», и теперь она используется в таких европейских языках, в сфере исследования, как немецком, английском и французском.

В 1913 г. была опубликована работа Ф. Маутнера по языковому анализу, в которой он признал гендерные различия в немецком языке, ссылаясь на социальные и исторические причины. Таким образом, изучая функцию языка в разных социальных сферах, Ф. Маутнеру удалось обнаружить, что, например, среди фабричных рабочих непристойные слова использовались исключительно мужчинами, и что в благородных слоях общества мужчины использовали эвфемизмы вместо ругательств, что было позволено использовать и женщинам. По его словам, женщины чаще используют слова иностранного происхождения, которые ученый объясняет тем, что женщины менее образованны, поскольку им было труднее найти эквиваленты этих слов на своем родном языке. Кроме того, только мужчины могут творчески использовать язык, а женщины осваивают только то, что создано сильным полом. Ученый связывает происхождение «женского языка» с традициями античного театра, где мужчины изначально играли роль женщин. Только после появления женщин на сцене были внесены изменения в технику драматургии, и женщинам была предоставлена возможность «озвучить» свою собственную версию языка. Исторический подход заставил ученого поверить, что общество приняло «язык женщин», когда им было позволено говорить, что свидетельствовало о влиянии гендерного неравенства на публичность языка. Ранее общественное мнение о гендерном разнообразии не принималось во внимание.

Э. Сепир, фокусируясь на социальных различиях между языками индейских племен, исследует различия в фонетике в пределах одного слога и интерпретирует их как половой сигнал. Он делает вывод, что пол и статус по лингвистической форме предназначают слово отклоняющийся от нормы. Э. Сепир заключает, что пол скрыт в морфологии языков.

В 1922 г. О. Есперсен более широко исследует гендерные особенности языка, основываясь на информации представителей разных миссий о языках индейских мужчин и женщин, живущих на островах Карибского архипелага. По его словам, женщины использовали слова, которые отличались от мужского словарного запаса. Более того, женщинам было запрещено обращаться к мужчинам по имени. Они были более склонны к эвфемизму, чем к сквернословью и были более консервативными к

использованию языка. О. Есперсен также обратил внимание на различия в словесном поведении между мужчиной и женщиной в условиях двуязычия. В двуязычии женщины остаются одноязычными, а мужчины быстро осваивают новый язык [12]. Ученый описал различия и особенности мужского и женского произношения в английской и французской морфологии, лексике, в синтаксических структурах. Хотя и О. Есперсен в свое время, по возможности, полностью прокомментировал влияние гендерного фактора на речевое поведение, но все же его взгляды позже были оспорены на том основании, что его выводы были основаны на собственных субъективных наблюдениях.

Таким образом, первые крупные лингвистические исследования в гендерологии были начаты в 1960-х г. наряду с развитием общей лингвистики, и вниманию были удостоены культурные факторы, которые влияют на речевое и языковое образование. Среди них были выделены характеристики говорящего и собеседника, такие как возраст, пол, социальный статус. В. Лабов провел тщательное исследование, который проанализировал размещение пяти фонологических вариантов окончания «-ing» среди мужчин и женщин в Нью-Йорке. Он изучал влияние социального статуса, национальности, пола, возраста и ситуационных факторов. Это было очень важное исследование, поскольку респонденты были представителями среднего класса, обычными городскими жителями, которые были отобраны в соответствии с полом, возрастом, социальным статусом. Речь каждого респондента анализировалась в различных обстоятельствах, формальных и неформальных, с учетом нескольких факторов одновременно: лингвистического, социального и ситуационного. Это исследование привело к научному признанию того, что пол является наиболее важным фактором, влияющим на речь.

Во время исследований В. Лабова стало ясно, что женщины предпочитают использовать более распространенные формы произношения, что частота различий между произношением мужчин и женщин в английском значительно уменьшилась по мере увеличения их социального статуса и уровня образования. Аналогичные результаты были получены в исследовании гендерного общения на ряде других европейских языков. Кроме того, В. Лабов доказал, что любой разговорный язык использует переменную форму и не произносит одну и ту же фонетическую версию слова во всех случаях его использования. Этот вывод имел большое научное значение, так как «более ранние работы по гендерным вопросам, как правило, прямо или косвенно содержали доказательства внутренних различий между разговорным дискурсом мужчин и женщин как биологически обусловленного фактора».

Из-за феминистского движения 1970-х годов возник-

ла новая волна интереса к женской речи. Ряд ученых утверждали, что использование определенных «женских» форм речи отрицательно сказывается на их попытках достичь равного положения в обществе. Такая точка зрения часто встречается в более поздних работах, особенно в работах Р. Лакоффа, в которых в основном рассматриваются общие вопросы, связанные с отражением социального статуса женщины в языке. По словам Р. Лакоффа, в европейских языках женщина обычно представлена в негативном свете. Здесь женщина чаще объект, чем субъект. Ее словесное поведение более неуверенное, чем у мужчин, но в то же время гуманнее и менее агрессивное. По мнению автора, это последствия стереотипа женственности у европейского общества, что воспринимается как снисходительность, компромисс и послушность. И наоборот, женщины, которые говорят и пишут в стиле мужчин, то есть те, кто полон решимости обсудить интересующую их тему, которые могут прервать собеседника в устной речи, используют повелительные стили общения, Р. Лакофф воспринимает как необразованность и мужеподобность. Такую ситуацию он определил, как «женский регистр».

Следует отметить, что исследования Р. Лакоффа вызвали много споров. Автор подвергся критике за то, что основывал свой анализ на собственном понимании и искал причины женской речи исключительно в социальных факторах. Слово мужчины принималось как норма. Было сочтено неприемлемым, что исследование Лакоффа отвлекло исследователей как от более систематического и сложного изучения языка, так и, в частности, от значимости мужской речи. Однако работы Лакоффа сыграли значительную роль во многих исследованиях феномена женской речи. Тема гендерных исследований стала расширяться и привлекать внимание лингвистов с появлением новых данных, что привело к росту профессионального интереса к гендерным исследованиям.

Со временем возник вопрос, можно ли определить универсальный принцип для всех языков, который разделит разговорный язык на мужские и женские версии, или же влияние пола на речь основано на конкретных культурах и обществах. Другими словами, ученые начали искать всесторонность, пытались выяснить, во всех ли языках в одинаковых отраслях грамматики используются связанные с половыми различиями говорящего и собеседника формы, или существуют правила для использования в зависимости от конкретного языка. Для выяснения были необходимы данные разных языков.

Относительная непоследовательность и нерегулярный характер исследований, постоянная смена приоритетов в лингвистических исследованиях привели к тому, что вопрос о всесторонности все еще остается открытым.

В русской лингвистике начало гендерных исследований обычно начинается в середине 1990-х годов. Именно в этот период в российской научной литературе появился термин «гендер». И хотя исследования того периода не носили систематического характера и не претендовали на статус научного направления, они не были связаны с теорией общественного структурализма, российские ученые внесли определенный вклад в развитие гендерных исследований.

Особенностью лингвистической гендерологии в русской научной литературе является практическое направление изучения мужской и женской речи. Большое количество работ связано с потребностями криминалистической экспертизы. Они сосредоточены на выявлении и уточнении характеристик мужской и женской речи. Для таких исследований более важно разработать методы, позволяющие уточнить фальсификацию речи противоположного пола. Для решения этой проблемы необходимо иметь четкие проверяемые черты слов мужчины и женщины. Таким образом, по словам Т. В. Гомона, «для того, чтобы прийти к выводу о фальсификации слова противоположного пола, необходимо выяснить, какой комплекс гендерных классификационных характеристик мужской и женской речи бросается в глаза, часто и легко имитируется, а какие черты трудно имитировать» [13].

Существуют три основных подхода к изучению влияния гендерных характеристик на формирование речи языкового индивида. Более того, если первый подход сводится к мужскому и женскому языку, к объяснению исключительно обусловленной социальной природой направлен на выявление семантических различий между речевыми элементами, то общий лингвистический подход женский и мужской язык, с научной точки зрения, приводит к особенностям их речевого поведения, отмечая важность их среднестатистических показателей психоаналитических исследований в поведении женщин и мужчин. Представители третьего подхода в языковом поведении полов подчеркивают когнитивный взгляд на различия. Для них важнее не только выяснить частоту различий, но и создать полные лингвистические модели языковых категорий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винокур Т.Г., Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993.
2. Кирилина А.В., Женский голос в русской паремииологии // Женщина в российском обществе, 1997.

3. Kohlberg L., The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16. Ph. D. Dissertation, University of Chicago. 1958.
4. Картушина Е.А., Гендерные аспекты фразеологии в массовой коммуникации. Автореферат дисс. канд. фил. н. Ижевск, 2003.
5. Пиз А., Язык взаимоотношений мужчина – женщина. М.: Изд-во ЭКСМО – ПРЕСС, изд-во ЭКСМО – МАРКЕТ, 2000.
6. Eagly A.H., Sex Differences In Social Behavior// A social-role interpretation. New York: Hellbaum, 1987.
7. Eckes T., Features of Men. Features of Women: Assessing Stereotypic Beliefs About Gender Subtypes // British Journal of Social Psychology. London, 1994.
8. Fishman P., Interaction: The Work Women Do // Social Problems. New York, 1978.
9. Oakley A. Sex, Gender and Society, London: Temple Smith, 1972.
10. Рябов О.В., Гендерные аспекты межкультурной коммуникации: социально-философский анализ// Гендер как интрига познания: Альманах. М.: Рудомин, 2002.
11. Юнг К.Г., Душа и миф: шесть архетипов. Киев: Государственная библиотека литературы для юношества, 1996.
12. Jespersen O., The Woman // The Feminist Critique of Language: A Reader Routledge: London, New York, 1998.
13. Гомон Т.В., Исследование документов с деформированной внутренней структурой. Дисс. ... кандидата юридических наук. М., 1990.

© Аклян Жан-Кристиан Арменович (jc@aklyan.uk).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный психолого-педагогический университет

ЛЕКСИКА ХОРВАТСКОГО СЛАВОНСКОГО ГОВОРА В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ¹

SICHE VOCABULARY IN COMPARISON TO OTHER CROATIAN DIALECTS

**K. Berbić
E. Yakushkina**

Summary: The paper deals with the analysis of the lexicon of the Slavonian Posavina village Siche, collected according to the questionnaire of the Croatian Language Atlas. This material is compared to the standard vocabulary, as well as to the material collected on the basis of the same questionnaire in other Slavonian and Kaikavian villages. The paper also presents the geolinguistic characteristic of Slavonian dialect.

Keywords: dialectal lexicology, Slavic geolinguistics, Croatian dialects, Slavonian dialect.

Бербић Колар Эмина

Д.филол.н., профессор, Университет им. Й.Ю.

Штрессмайера в Осиеке

ebkolar@gmail.com

Якушкина Екатерина Ивановна

К.филол.н., доцент, Московский государственный

университет им. М.В. Ломоносова,

jkatia@yandex.ru

Аннотация: Настоящая статья посвящена анализу лексического материала, записанного в славонском посавском селе Сиче по вопроснику *Хорватского лингвистического атласа*. В статье представлены результаты сопоставления лексики из Сиче с литературной хорватской лексикой, а также выделяются лексемы, противопоставляющие говор Сиче другим исследованным славонским говорам и кайкавскому говору села Доња-Пачетина. Лексические связи сичанского говора с другими говорами региона демонстрируются на примере карт «Общеславянского лингвистического атласа».

Ключевые слова: диалектная лексикология; славянская лингвогеография; хорватские диалекты; славонский диалект.

Введение

Предметом исследования в настоящей работе является лексическое своеобразие говора хорватского села Сиче, расположенного в долине реки Сава в 40 км к западу от г. Славонски Брод. Данная работа является частью комплексного исследования лексических связей и противопоставлений говоров хорватского языка и шире – центральноюжнославянской диасистемы. Исследование проводится в условиях отсутствия хорватского диалектного атласа и поэтому основывается в своих выводах на специально собранном для этой цели полевом материале. Задача данной статьи – выявить общенародную хорватскую составляющую и дифференциальную часть в лексике одного из славонских говоров, а также проследить лексические связи села Сиче с соседними говорами.

Говор относится к славонскому диалекту штокавского наречия – одного из трех наречий хорватского языка (наряду с чакавским и кайкавским). Штокавское наречие представляет собой совокупность так называемых старо- и новоштокавских говоров. Славонские говоры относятся к первому, архаическому типу, а в основе хорватского литературного языка лежат говоры второго, инновационного типа, а именно восточногерцеговинские.

Во внутренней классификации славонского диалекта говор с. Сиче относится к посавским говорам. Говор архаичен, что выражается в ряде фонетических и морфологических черт: сохранение акута и старого места ударения (в восточногерцеговинском диалекте акут отсутствует и ударение перенесено на один слог к началу слова), сохранение / в конце слога, которое в восточногерцеговинском диалекте перешло в о (*položil*, при хорв. литер. *položio*), сохранение групп *jt* (*dojt* при литер. *doći*), *jd* (*dojde* при литер. *dode*), сохранение старых окончаний (более близких к праславянской форме, чем в восточногерцеговинском диалекте) в склонении множественного числа имен существительных. Говор живой, используется молодым поколением, однако в связи с тем, что число жителей села падает (согласно последней переписи, в селе проживает 306 человек), его можно считать исчезающим. Вследствие своей редкой архаичности говор включен Министерством культуры Хорватии в список хорватских говоров, относящихся к национальному достоянию.

В основе исследования лежит ограниченный, но содержащий базовую лексику корпус – около 500 сичанских лексем, относящихся к 14 тематическим группам: *Человек и части тела, Семья, Одежда, Дом, Еда и приготовление пищи, Земледелие и переработка зерна, До-*

1 Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00471.

машинные животные, Птицы, Дикие животные, Деревья и фрукты, Овощи и цветы, Ремесла, Природа, Общественная жизнь. Материал был записан в селе Сиче в ноябре 2019 г. по анкете, составленной на основе лексических вопросов вопросника «Хорватского лингвистического атласа»². Материалы анкеты в полном объеме опубликованы в работе [Бербиц Колар, Якушкина, 2020]. Полученный корпус был дополнен анкетами, записанными от носителей говоров сел Нови Град³ и Клокочевци⁴, также находящихся на территории распространения славонского диалекта⁵.

Лексика с. Сиче лексикографически описана в словаре Э. Бербиц Колар и Л. Коленич, насчитывающем 6 тыс. слов [Berbić Kolar, Kolenić, 2014]. В предваряющем словарь описании говора содержится характеристика сичанской лексики, где выделяются наиболее для нее значимые терминологические группы, такие как устройство дома, земледелие, рыбная ловля, резьба по дереву и др. [Berbić Kolar, Kolenić, 2014, s. 87-91]⁶, а также отмечается большое количество заимствований и использование устаревшей и редкой лексики. В своем описании славонских говоров классик хорватской диалектологии Й. Лисац, кратко останавливаясь на своеобразии их лексики, также отмечает наличие в славонских говорах заимствований, архаизмов (*litka* 'голень') и диалектизмов (*oplešak* 'короткая женская рубаша', *pokrovac* 'покрывало', *lapac* 'единица измерения земли') [Lisac, 2003, s. 38].

Методология исследования

Чтобы вписать лексику говора, являющегося основным предметом исследования, в более широкий лингвогеографический контекст и определить, пусть и упрощенно, место говора в центральноюжнославянском диалектном континууме, мы привлекаем к сопоставлению материалы и карты «Общеславянского лингвистического атласа».

Далее для выявления лексической специфики хорватского говора мы обращаемся к сравнению лексики, представленной в анкете из данного села, с лексикой хорватского литературного языка, засвидетельствованной в словаре *Hrvatski jezični portal* (<http://hjp.znanje.hr/>).

Такое сравнение применяется нами для того, чтобы при описании анкет из разных пунктов, мы могли располагать показателем *tertium comparationis* и тем самым удобнее сопоставлять лексические типы разных говоров. Этот показатель демонстрирует степень близости (удаленности) говора от общехорватского словарного фонда, и с его помощью можно сравнивать говоры, принадлежащие к разным диалектам и наречиям. Слова из дифференциальной части проверяются по диалектным словарям с целью выявления в говоре локальных слов и слов более широкого диалектного распространения.

Следующий этап анализа подразумевает описание лексического варьирования внутри одного диалекта и выделение его общих характерных признаков. Для этого сопоставляются анкеты говоров различных сел, относящихся к одному диалекту. На заключительном этапе анализа лексика рассматриваемого диалектного типа сопоставляется с лексикой говора или говоров, относящихся к иным диалектным типам, и выделяются изоглоссы, их противопоставляющие.

Общая лингвогеографическая характеристика славонской лексики

В условиях отсутствия хорватского диалектного атласа основным источником по систематическому изучению географии хорватской лексики является «Общеславянский лингвистический атлас» (далее – ОЛА). Рассмотрим, в какие ареалы входит Славония по лексическим признакам, картографированным в ОЛА. Анализ производился преимущественно на основании лексики из тематической группы *Человек и части тела*, так как лексика именно этой рубрики использованного нами вопросника наиболее полно отражена в атласе [ОЛА, 2009]. Поскольку фонетические, морфологические и лексические изоглоссы на центральноюжнославянской территории, как правило, проходят с севера на юг, то гипотетически славонские говоры могут относиться к двум типам хорватских ареалов, западному и восточному. Подобная картина и имеет место в реальности: славонским говорам свойственно тяготеть к кайкавскому (кайкавско-чакавскому) ареалу или к основному массиву штокавских говоров⁷. Причем первое встречается реже, а второе

2 Список информантов из с. Сиче: Ana Ćupić (Grabrić) (1936 г.р.), Kristina Ćupić (1988 г.р.), Stjepan Ćupić (1960 г.р.), Višnja Ćupić (Lulić) (1969 г.р.).

3 Информант – Igor Ilić (1997 г.р.).

4 Информант – Vjekoslava Kadić (1956 г.р.).

5 Кроме того, к сравнению привлекались анкеты, заполненные студентами педагогического факультета Университета им. Й. Ю. Штроссмайера в г. Славонски-Брод (из кайкавского села Доня-Пачетина, славонских сел Илача (восточная Славония), Врановци (центральная Посавина) и села Прекопакра в западной Славонии).

6 Наибольшее внимание при изучении славонской лексики уделяется именно исследованию тех или иных семантических групп традиционной славонской лексики [Bilić, 2012; Boskovic, 2014; Kolenić, Berbić Kolar, 2012 и др.].

7 Хорватский лингвист Д. Брозович полагал, что говоры сел Сиче и Магича Мала восходят к переходному кайкавско-западноштокавскому диалектному типу [Brozović, 1970, s. 17].

чаще. Проиллюстрируем это на нескольких примерах.

1. Кайкавско-чакавско-славонская общность.

1) *Вусок*, боковая часть черепа от уха до кости лба [ОЛА, 2009, карта №4]. На хорватской территории присутствуют два основных названия виска: сложное слово *slěpooč(n)ica* и словосочетание *slěpo oko*. В Славонии, согласно атласу, преимущественно распространена лексема *slěpoočica*, которая нами зафиксирована и в Сиче. Эта номинация объединяет славонские говоры с большинством кайкавских, некоторыми чакавскими и приморскими штокавскими говорами. Несколько упрощая ситуацию, границу между номинацией *slěpoočica* и *slěpo oko* можно провести с северо-востока на юго-запад, от г. Осиек к г. Трогир, отделяя большую часть говоров Хорватии от говоров Боснии. В с. Стризивойна, одном из более восточных славонских пунктов, в атласе зафиксировано *slěpo oko*. В полученных нами анкетных данных, кроме Сиче, везде фигурировало литературное слово *sljepoočnica*.

2) *Рассказывает (сказку)* [ОЛА, 2009, карта № 65]. В Сиче в этом значении записан глагол *prepovidat*, причем он же выражает и значения 'говорить' и 'разговаривать'. Этот же глагол (*pripovidati*) характерен и для Нови-Града. В ОЛА он представлен в двух пунктах на территории Славонии (общ. Жупаня), а также в кайкавских, чакавских и приморских штокавских говорах. Вторым глаголом, который характерен для хорватских говоров – *pričati*, его ареал расположен к востоку от *pripovjediti*. Граница ареалов этих лексем сходна с границей, отделяющей *slěpoočica* и *slěpo oko*. В Славонии *pričati* зафиксирован в соседнем с Сиче селе Магича-Мала и Стризивойна. Похожее ареальное противопоставление показывает распространение слов *vlas* и *kosa* [ОЛА, 2009, карта № 25].

В наших записях из славонских сел встретилось и несколько других параллелей с кайкавскими и чакавскими говорами. В Клокочевце нам была предложена номинация *list* 'письмо', хотя в ОЛА на территории Славонии в этом значении записаны слова *pismo* и *knjiga* [ОЛА, 2003, карта №38]. В Нови-Граде мы записали глагол *mučati* 'молчать', характерный для чакавских и кайкавских говоров и противопоставленный штокавскому глаголу *šutjeti* (*ćutati*).

2. Противопоставление славонских говоров кайкавским/ кайкавским и чакавским говорам.

1) *Печень человека* [ОЛА, 2009, карта № 54]. В хорватских говорах распространено два основных названия печени – *jetra*, представленное за пределами Хорватии также в словенских и чешских говорах, и *crna džiger(ica)*. Слово *jetra*, согласно атласу, характерно для кайкавских и некоторых чакавских и приморских штокавских говоров, а *crna*

džiger(ica) употребляется в Славонии и Боснии и Герцеговине. В наших записях из Сиче также подтверждена лексема *jetra*, наряду с *džigera*.

2) *Губы* [ОЛА, 2009, карта № 17]. В хорватских говорах существуют три основные конкурирующие номинации губ: *usne*, *usnice*, *gubice*. Все они представлены на территории Славонии. Наш материал также отражает употребление в разных славонских говорах разных лексем, а именно *gubice* (Сиче) и *usne* (другие села). В атласе лексема *gubice* записана в с. Магича-Мала. Это слово связывает Сиче и Магича-Мала с говорами Боснии и Герцеговины, а в общеславянском масштабе – со словацкими и восточнославянскими говорами, для которых характерно обозначение типа **gǫby*. Одновременно данная номинация противопоставляет говор Сиче большей части говоров на территории Хорватии, в которых распространено название *usne* или *usnice*.

Похожее противопоставление славонских говоров более западным хорватским говорам, прежде всего кайкавским, а иногда и чакавским демонстрируют карты 'бросить камень', 'спина', 'усы', 'рот' [ОЛА, 2009], а также целый ряд других.

В заключение лингвогеографического экскурса рассмотрим карту *Мизинец* [ОЛА, 2009, карта № 39], демонстрирующую своеобразие славонских говоров на общехорватском фоне. Практически на всей территории распространения хорватских говоров в ОЛА для мизинца зафиксировано наименование *mali prst*. Однако в Магича-Мала представлена также лексема *zeka*, записанная и в Сиче, а в Валпово – *malčak*, что корреспондирует с записанным в Клокочевце словом *malčić*. В других хорватских пунктах в ОЛА такие лексемы не засвидетельствованы.

Отношение лексики села Сиче к лексике хорватского литературного языка

В целях сопоставления сичанской лексики с общехорватским языком, материал анкеты был проверен по словарю хорватского литературного языка *Hrvatski jezični portal*. При этом фиксировались только лексические и словообразовательные отличия, фонетической вариативностью пренебрегалось (в том числе пренебрегалось и вариативностью основ в случаях *bagra* 'акация', *baza* 'бузина', *zden* 'холодный (о пище)'). Анализ показал, что 25% лексем из списка отсутствуют в лексиконе хорватского литературного языка (в том числе присутствуют в ином значении или помечены как регионализмы, локализмы или этнографизмы). В ходе нашего дальнейшего исследования, когда подобные показатели будут определены и для других хорватских сел, можно будет оценить, насколько велика или мала полученная цифра. Однако уже

сейчас можно предположить, что этот показатель достаточно высок. Такой вывод позволяет сделать сравнение с говором сербского села Господжинцы, расположенного к востоку от Славонии в области Воеводина. Отличия лексики этого говора от сербского литературного языка составляют 5% (говор Господжинцы относится к диалектному типу, лежащему в основе сербского литературного языка) [Якушкина, 2020а]⁸. Большинство сичанских слов, не принадлежащих к литературному языку, характерны для разных славонских говоров. Это показывают данные анкет из других славонских пунктов, а также данные словаря [Jakšić, 2015].

Рассмотрим сичанские лексемы, отличные от литературных хорватских, и проанализируем типологию этих отличий. Среди сичанской лексики, отсутствующей в словаре хорватского литературного языка или помеченной в нем в качестве региональной, локальной или употребляющейся под влиянием сербского языка, преобладают заимствования, а именно: турцизмы *kičma* 'позвоночник', *čičo* 'дядя по отцу', *babo* 'отец', *derz* 'жених, парень', *marama* 'платок', *avlija* 'двор', *čošak* 'угол (дома)', 'угол в комнате', *badža* 'дымоход', *sirće* 'уксус', *ekser* 'гвоздь', *rašanac* 'муж одной из сестер по отношению к мужу второй сестры', *kajmak* 'продукт, получаемый из слоя жира на кипяченом молоке', *kajsija* 'абрикос', *testera* 'пила', *tarabe* 'забор'; балканские грецизмы: *talas* 'волна', *drum* 'дорога', *trpeza* 'стол'; германизмы: *grinzajz* 'зелень', *drukerić* 'застежка', *fertun* 'фартук', *froštuk* 'завтрак', *paradajz* 'помидор', *čaira* 'луг', *špaga*, *štrik* 'веревка', *amper* 'ведро для воды', *žaga* 'пила'; унгаризмы: *vanjkuš* 'подушка'; итальянизмы: *zeko* 'мизинец'.⁹ Турцизмы и грецизмы объединяют славонские говоры с другими штокавскими говорами, ср., например, (*avlija*, *čošak*, *drum*, *ekser*, *marama*, *sirće*, *tarabe*) [Sekulić, 2005; Babić, 2008], *kičma* [Babić, 2008], то есть с востоком хорватского и шире центральноюжнославянского ареала, что связано с историей штокавской территории, находившейся в составе Османской империи¹⁰. Германизмы и унгаризмы связывают Славонию с кайкавскими говорами, территория распространения которых, так же, как и Славония, входила в Габсбургскую империю, ср. кайкавские слова *paradajz*, *špaga*, *žaga* [Šatović, Kalinski, 2012], *vankuš* [Maresić, Miholek, 2011, s. 748].

Помимо заимствований, среди сичанской лексики, дифференциальной по отношению к литературному языку, выделяется несколько слов, которые противопо-

поставляют штокавские говоры (или большую их часть) кайкавским: *točak* 'колесо' (кайк. *kotač*), *nedilja* 'неделя' (кайк. *tjedan*), а также, напротив, - объединяют славонские говоры с кайкавскими: *vlas* 'волосы на голове', *svatovi* 'свадьба', *krt* 'крот', *poldana* 'полдень'. Несколько лексем предположительно являются узко локальными: *svaja* 'сестра жены', *svaj* 'муж сестры', *gudac* 'пила', *sjajna muva* 'светлячок', *kopanja* 'деревянная посуда для замешивания теста'. Географию некоторых дифференциальных лексем пока нам определить не удалось: *paše* 'хорошо, годится', *lačinjak* 'ремень', *šetrica* 'посуда для дойки', *nakrižat* 'разрезать', *kominje* 'стручок', *natkrovak* 'стреха', *parovnjak* 'ровесник, сверстник', *prijaci* 'родители мужа дочери, родители жены сына', *starac* 'тесть'.

Вариация внутри славонского корпуса

Отличия в ответах, полученных в Сиче и соответственно в Нови-Град и Клокочевци, составляют примерно по 15 %. Однако в большинстве случаев эти различия связаны не с тем, что на одинаковые вопросы в качестве ответов получены разные диалектизмы: в одном селе получены в качестве ответа диалектизмы, а в другом слова, тождественные литературным, или в одном селе в качестве ответа было дано одно литературное слово, а в другом – другое. Например, в Нови-Град, в отличие от Сиче, записаны следующие слова (в скобках указаны сичанские лексемы): *svadba* (*svatovi*) 'свадьба', *punac* (*starac*) 'тесть', *žarač* (*širajz*) 'инструмент для перемешивания топлива в печи', *vani*, *napolju* (*na dvoru*) 'на улице', *plahta* (*ponjava*) 'простыня', *krtica* (*krt*) 'крот', *val* (*talas*) 'волна', *lokva* (*mlaka*) 'лужа', *kod kuće*, *kući* (*doma*) 'дома, домой', *dužina* (*duljina*) 'длина', *ključa* (*vrije*) 'кипеть' и др.

Помимо турцизмов, для всех обследованных славонских сел характерны такие диалектизмы, как *točak* 'колесо' и *rasov* 'крыса', связывающие славонские говоры с восточноштокавскими. На востоке Славонии появляется слово *razboj* 'ткацкий станок' (Врановци и Илача), также характерное для восточноштокавских говоров.

Отношение славонской лексики к кайкавской

Славонский диалект с запада граничит с кайкавским наречием и наиболее близок к нему из всех штокавских диалектов. В анкете из Дonya-Пачетина по сравнению с материалами из Сиче представлено 25% иной лексики. В отличие от противопоставлений внутри славонского

⁸ Поскольку показатель рассчитывался относительно разных словарей – хорватского и сербского, то, безусловно, полученные цифры не могут быть сопоставимы без оговорок. Нужно учитывать лексикографическую концепцию каждого словаря и различия в их объеме.

⁹ Этот список можно расширить за счет слов, записанных в Нови-Град (турцизмы: *sinija* 'стол', *makaze* 'ножницы', *burma* 'обручальное кольцо', *bašča* 'огород', *duvar* 'стена'; унгаризмы: *apa* 'отец', *astal* 'стол'). Если учитывать сичанские слова, представленные и в литературном языке (например, *pendžer* 'окно'), то список будет еще более обширным.

¹⁰ Славония входила в состав Османской империи с 1526 г. до конца XVII в.

корпуса, которые, во многом, можно связывать с вариативностью внутри литературного языка, дифференциальные лексемы из Доня-Пачетина представляют собой, в основном, слова, не представленные в литературном языке.

Кайкавскую анкету от сичанской отличает большая архаичность представленной в ней лексики. Как мы отмечали выше, для славонских говоров характерно значительное число турцизмов и других балканизмов, тогда как в кайкавском говоре им соответствуют исконные славянские слова: *plot* 'забор', *vugel* 'угол', *dvorište* 'двор', *dimljak* 'дымоход', *tomak* 'парень', *stol* 'стол', *bačva* 'бочка', *kožica* 'продукт, получаемый из слоя жира на кипяченом молоке', *pastir* 'пастух', *val* 'волна', *ručnik* 'полотенце', *sused* 'сосед', *pila* 'пила', *zastava* 'флаг'. В числе архаизмов, вытесненных на востоке турцизмами, назовем и древние романские заимствования *ocat* 'уксус' и *vrt* 'огород'.

Помимо распространения турцизмов, штокавские говоры на разных этапах своей истории развили много других лексических инноваций, в результате которых в них была утрачена общеславянская лексика. Кайкавские говоры не были затронуты этими инновациями, поэтому между говорами сел Доня-Пачетина и Сиче можно наблюдать следующие противопоставления (вначале приводятся кайкавская лексема, а потом штокавская): *zacjelivaju* – *ljubit* 'целовать', *železe* – *gvožđe* 'железо', *ogenj* – *vatra* 'огонь', *objed* – *ručak* 'обед', *dažd* – *kiša* 'дождь', *češnjak* – *bili luk* 'чеснок', *vugarek* – *krastavac* 'огурец', *luk* – *crveni luk* 'репчатый лук'.

Кайкавскому говору также свойственны инновации, но другого рода. Славонским турцизмам в кайкавской анкете соответствуют германизмы¹¹: *štunfi* носки', *šogor* 'муж одной из сестер по отношению к мужу второй сестры', *sukar* 'сахар', *marelica* 'абрикос', *ciferšljus* 'застежка', *vura* 'час'; унгаризмы: *gumb* 'пуговица', *oblok* 'окно'. Заимствованиям у кайкавцев часто соответствует исконная славянская лексика в славонских говорах: *bažul* 'фасоль' (славон. *gra*), *gacija* 'акация' (славон. *bagra*), *trahtor* 'во-

ронка' (славон. *livak*), *penazi* 'деньги' (славон. *novci*), *lojtra* (славон. *ljestve*) 'лестница', *kupica* 'стакан' (славон. *čaša*), *mustači* 'усы' (славон. *brkovi*), *pohuti* 'жарить' (славон. *peći*).

Среди лексики, дифференцирующей говоры сел Доня-Пачетина и Сиче, есть много диалектизм, выделявших кайкавские говоры по сравнению с более восточными, вероятно, еще в праславянскую эпоху: *hiža* 'дом', *lačan* 'голодный', *tjedan* 'неделя', *ljete* 'год', *melja* 'мука', *trst* 'виноградная лоза', *hititi* 'бросить', *zelje* 'капуста', *djela* 'работать', *deti* 'положить', *obljeka* 'одежда', *kokot* 'петух'¹².

Выводы

По территории славонских говоров проходят изоглоссы, объединяющие их как с кайкавскими, так и с прочими штокавскими говорами. С кайкавскими говорами, помимо общехорватских слов, славонскую лексику объединяют некоторые архаизмы (*vlasi* 'волосы', *zipka* 'колыбель', *prositi* 'просить', *ljeto* 'год', *željezo* 'железо'), инновации (*svatovi* 'свадьба'), заимствования (*širajz(lin)* 'инструмент для перемешивания топлива в печи'). Со штокавскими говорами, в том числе с восточными, славонские говоры объединяются такими словами, как *točak* 'колесо', *pacov* 'крыса', *gvožđe* 'железо', *pečurka* 'гриб'.

Большую роль в формировании лексического фонда славонских говоров играют турцизмы и другие балканизмы, которые также сближают славонские говоры с основным массивом штокавских и отдаляют их от кайкавских. Германизмов в нашем материале присутствует значительно меньше (ср. устойчивое в разных говорах *širajzli*, *paradajz* 'помидор', *flaša* 'бутылка', и подтвержденные анкетой из Прекопакры *rajferšlus* 'застежка', *kinderbet* 'колыбель').

Несмотря на архаичность фонетико-морфологической структуры славонских говоров, в анкетах из славонских сел нам встретилось ограниченное число лексических архаизмов: *podojit*, *vlasi*, *zipka*, *prositi* 'просить', *okno* (Сиче), *baran*, *mučati*, *ljeto*, *strigati*, *rabota* (Нови-Град), *željezo* (Клокочевци).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бербиц Колар Э., Якушкина Е. Диалектные материалы из Славонии. *Stephanos* №2 (40). 2020. С. 54-62.
2. Якушкина Е.И. Изоглоссы лексем праславянского происхождения в сербскохорватском ареале // *Славяноведение*. 2020 (в печати).
3. Якушкина Е.И. Сербская воеводинская лексика в сопоставительном и ареалогическом аспекте // *Вестник славянских культур*. 2020. (в печати). (Якушкина 2020а).
4. Berbić Kolar E.; Kolenić Lj. *Sičanske riči*. Osijek: Sveučilišta J.J.Strossmayera, 2014. 318 s.
5. Bilić A. *Tradicijski leksik u Etnografskoj građi iz Retkovaca Ivana Filakovca* // *Tradicijski leksik: Šokačka rič 9, zbornik radova*. Vinkovci: Zajednica kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije, 2012. S. 69–112.

11 Хорватская кайкавская территория с 1526 г. по 1918 г. находилась в составе Габсбургской (Австро-Венгерской) монархии.

6. Bockovac T. Tradicijski leksik blagdana u Semartinu // Slavonski dijalekt i leksikografija: Šokačka rič 11. Vinkovci: Zajednica kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije, 2014. S. 231–244.
7. Brozović D. Dijalekatska slika hrvatsko-srpskog jezičkog prostora // Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, sv. 8. 1970. S. 5-32.
8. Kolenić Lj., Berbić Kolar E. Tradicijski sičanski leksik // Tradicijski leksik: Šokačka rič 9, zbornik radova. Vinkovci: Zajednica kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije, 2012. S. 7–42.
9. Lisac J. Hrvatska dijalektologija 1. Hrvatski dijalekti i govori štokavskoga narječja i hrvatski govori torlačkoga narječja. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga, 2003. 168 s.
10. Общеславянский лингвистический атлас. Серия лексико-словообразовательная. Вып. 8. Профессии и общественная жизнь. Warszawa, 2003. 192 с.
11. Общеславянский лингвистический атлас. Серия лексико-словообразовательная. Вып. 9. Человек. Kraków, 2009. 218 с.
12. Babić I. Studenački rječnik. Studenci: Župni ured Studenci, 2008. 553 s.
13. Jakšić M. Rječnik govora slavonskih, baranjskih i srijemskih. Zagreb: Dominović, 2015. 1050 s.
14. Maresić J., Miholek V. Opis i rječnik đurđevčkog govora. Đurđevac: Gradska knjižnica, 2011. 889 s.
15. Sekulić A. Rječnik govora bačkih Hrvata. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Subotica: Katolički institut za kulturu, povijest i duhovnost Ivan Antunović, 2005. 696 s.
16. Šatović F.; Kalinski I. Rječnik Cerja zagrebečkoga. Zagreb: Pučko otvoreno učilište sv. Ivan Zelina, 2012. 628 s.

© Бербић Колар Эмина (ebkolar@gmail.com), Якушкина Екатерина Ивановна (jkatia@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Университет им. Й.Ю. Штрессмайера в Осиеке

СОВРЕМЕННЫЙ РУССКО-КИТАЙСКИЙ СЛОВАРЬ В РОССИИ И КИТАЕ: СТРУКТУРА СЛОВАРНОЙ СТАТЬИ

MODERN RUSSIAN-CHINESE DICTIONARY IN RUSSIA AND CHINA: STRUCTURE OF THE DICTIONARY ENTRY

Gao Yanjun

Summary: The article compares two Russian-Chinese dictionaries created in Russia and China in the XXI century. Russian Russian – Chinese dictionary, edited By N. N. Voropaev, and “new Russian-Chinese dictionary” (new Russian-Chinese dictionary). The features of differences in the dictionary entries of these dictionaries are revealed and the reasons for this are shown.

Keywords: bilingual lexicography, Russian-Chinese dictionary, microstructure, dictionary entry, comparison.

Гао Яньцзюнь

Аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
yantszyun.gao@mail.ru

Аннотация: В статье проводится сравнение двух русско-китайских словарей, созданных в России и в Китае в XXI веке. Это – «Современный русско-китайский словарь» по ред. Н.Н. Воропаева и «新俄汉词典» (Новый русско-китайский словарь). Выявляются черты различия в словарных статьях этих словарей и показывается то, чем это обусловлено

Ключевые слова: двуязычная лексикография, русско-китайский словарь, микроструктура, словарная статья, сравнение.

Двуязычная, или переводная, лексикография насчитывает по меньшей мере четыре тысячелетия. В истории человечеством созданы тысячи переводных словарей. С расширением круга языков и увеличением количества словарей в XX веке, людьми был накоплен огромный практический опыт составления переводных словарей, но практический опыт переводной лексикографии донныне не имеет должного теоретического обоснования [1]. Появление теоретической двуязычной лексикографии сопровождается появлением теоретических обобщающих работ. Статья на слово «Лексикография» в ЛЭС указывает, что «Теоретическая лексикография сформировалась во 2-й трети 20 в. Первую научную типологию словарей создал советский учёный Л. В. Щерба (1940). Дальнейшее развитие она получила в трудах многих советских и зарубежных лингвистов (ЧССР, Франция, США и др.)» [2]. На основе этих теоретических обобщающих работ, таких как: «Опыт общей теории лексикографии» Л.В. Щербы, лексикографы продолжают свои исследования до настоящего времени и совершенствуют теорию двуязычной лексикографии дальше.

Сопоставляемые односторонние русско-китайские словари – это опубликованный в 2012 г. издательством «Восточная книга» «Современный русско-китайский словарь» под редакцией Н.Н. Воропаева, и переизданный в 2007 г. издательством «Ляонин жэньминь чубаньшэ» «新俄汉词典» (Новый русско-китайский словарь), сопоставленный группой учёных факультета иностранных

языков Ляонинского университета. По объёму словаря, существует небольшая разница между ними – русский словарь содержит около 40 тысяч лексических единиц и китайский словарь содержит 60 тысяч лексических единиц.

Как известно, состав частей речи в разных языках различен. Такие различия касаются как самого набора частей речи, так и объёма отдельных частей речи. В русском языке выделяются самостоятельные части речи (имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, наречие, предикатив, причастие и деепричастие), служебные части речи (предлог, союз и частица), модальные слова, и междометия. Согласно «现代汉语词典» («Словарь современного китайского языка»), вышедшему в 2012 году в Китае, слова современного китайского языка разделились на двенадцать классов, именно «名词、动词、形容词、数词、量词、代词、副词、介词、连词助词、叹词、拟声词。其中名词、动词、形容词各有两个附类，名词的附类是时间词、方位词，动词的附类是助动词、趋向动词，形容词的附类是属性词、状态词。代词分为三小类：人称代词、指示代词和疑问代词» [5] («имена существительные, глаголы, имена прилагательные, числительные, счетные слова, местоимения, наречия, предлоги, союзы, частицы, междометия и звукоподражательные слова. Среди них имена существительные, глаголы и имена прилагательные также имеют по два группы, это существительные-темпоративы, существительные-директивы, глагол направленности действия, вспомогательный глагол, атрибутивные прилагательные и предикативные

прилагательные. Местоимения делятся на: личные местоимения, указательные местоимения и вопросительные местоимения).

Итак, в соответствии с классификацией частей речи во входном языке выбранных двуязычных словарей, а именно в русском языке, автор данной работы выбрал три представительных вида из самостоятельных частей речи, которые играют очень важную роль в русском языке.

Материалом для исследования послужили следующие статьи из русского и китайского двуязычных словарей с заглавными лексическими единицами-существительными (*вид, вода, артист*), прилагательными (*весёлый, взрослый*) и глаголами (*владеть, ввести*).

1. «**вид**» ① *внешность, видимый облик* 外表 wàibiǎo,神态 shéntài; 外形 wàixíng, 状态 zhuàngtài; 景象 jǐngxiàng; праздничный ~ города 城市的节日景象 chéngshì de jiérì jǐngxiàng. ② *местность, видимая взором: пейзаж* 景物 jǐngwù; 风景画面 fēngjǐng huàmiàn; ~ из окна 窗外的景色 chuāngwài de jǐngsè. ③ *нахождение в поле зрения* 视野 shìyě; 视力范围 shìlì fànwéi; быть на ~у у всех 在众目睽睽之下 zài zhòngmùkuíkuí zhīxià.

◆ **В виде** чего-л. 作为 zuòwéi; ~ исключения 作为例外 zuòwéi lìwài. **Делать вид** 假装 jiǎzhuāng; он сделал ~, что не узнал меня 他装作没认出我来 tā zhuāngzuò méi rènchū wǒ lái. **Иметь в виду** кого-что-л. 指的是 zhǐ de shì; 考虑到 kǎo lǜ dào; я имел в ~у вас, когда говорил о новой работе 说那项新工作时,我曾考虑到您 shuō nàxiàng xīngōngzuò shí, wǒcéng kǎolǜ dào nín. **Ни под каким видом** 在任何情况下都不 zài rèn hé qíngkuàng xià dōubù; ~ не могу согласиться на это 在任何情况下我都不会考虑这件事 zài rèn hé qíngkuàngxià wǒdōu búhuì kǎolǜ zhèjiànshì. II. ① *подразделение в систематике* 种 zhǒng, 种类 zhǒng lèi; новый ~ работы 新的工种 xīnde gōngzhǒng; разные ~ растений 植物的不同种类 zhíwù de bútóng zhǒnglèi. ② (*грамм.*) глагольный ~动词的体 dòngcí de tǐ; несовершенный ~未完成体 wèi wánchéngtǐ; совершенный вид 完成体 wánchéngtǐ. [Воропаев, 2012: 39] / «**вид**1, -а или -у, -е, в -е, в -у, на -у [Ян] ① 外表, 外貌; 外观; 神态; 状态. внешний ~外表. усталый ~疲惫的样子<...> ② (单六 о -е, в -е) 眺望; 风景; 景色; 视力可以到达的地方; 风景画. комната с ~ом на море 可以眺望海上风景的房间. ~ города 城市风光<...> ③ (单六 в -у, на -у) (与 в, из, на, при 连用, 组成副词词组) 视野, 视阈. скрывается из ~а (或 из виду) ④ (只用复) <转> 企图, 打算; 预测, 预想. ~ы на будущее 对未来的展望 ◇ **Вид на жительство** <旧> 身份证; 居留证 <...> **У всех на виду** 在众目睽睽之下.» [新俄汉词典 2007: 150].

2. «**вод|а**» ① *жидкость* 水 shuǐ; пресная, морская, горячая ~淡水 dànshuǐ, 海水 hǎishuǐ, 热水 rèshuǐ; поливать цветы ~ой 用水浇花 yòng shuǐ jiāohuā. ② *напиток без алкоголя* 不含酒精的饮料 bú hán jiǔjīng de

yǐnliào; минеральная ~ 矿泉水 kuàng quán shuǐ ◆ **Выходить сухим из воды** 摆脱的干净 bǎituō de gànjìng. **Тише воды, ниже травы** 非常顺从 fēicháng shùncóng / **водный**; ~ое пространство 水域 shuǐyù; ~ спорт 水上运动 shuǐshàng yùndòng. » [Воропаев, 2012: 44] / «**водá**, 单四 водy, 复 воды [Ян] ① 水. речная ~河水. ~ из колодца 井水 <...> ② (常带定语) 饮料; (医疗、化妆等用的) 水溶液. газированная ~汽水. минеральная ~矿泉水 ③ (带定语, 只用复) принимать ~ы 洗矿泉. ехать на ~ы 去洗矿泉 ④ (常用复) 大片的水; (江河湖海的) 水流. весенние ~ы 春汛. подземные ~ы 地下水 ⑤ (只用复) 水域, 海域, 近海. государственные ~ы 国家的水域 <...> ◇ **Жёлтая водá** 青光眼 <...> **Как (будто, словно) в воду опущенный** 抑郁不欢的样子; 沮丧的样子.» [新俄汉词典 2007: 171].

3. «**артист**» 演员 yǎnyuán, 艺人 yìrén; известный ~著名演员 zhémíng yǎnyuán. » [Воропаев, 2012: 44] / «**артист** [Ян] 演员, 艺人 (指戏剧演员、歌唱家、音乐家等). оперный ~歌剧演员. цирковой ~杂技演员. заслуженный ~功勋演员. ~ кино 电影演员 || **артистка** [Ян] » [新俄汉词典 2007: 108].

4. «**весё|ый**» ① *полный веселья* 快乐的 kuàilè de, 愉快的 yú kuài de, 开心的 kāixīn de, 欢乐的 huānlè de; она была ~а 她很快乐 tā hěn kuàilè. ② *доставляющий веселье* 使人开心的 shǐrén kāixīn de, 有趣的 yǒu qù de; ~ая комедия 有趣的喜剧 yǒuqùde xǐjù / **весело**; он ~ смеялся 他开心地笑了 tā kāixīn dì xiàole; на вечере было ~ 晚上充满了欢乐 wǎnhuìshàng chōngmǎnle huānlè. » [Воропаев, 2012: 36] / «**весё|ый**, весел, -á, весело [Ян] ① 快活的, 快乐的; 轻松愉快的. ~ человек 快活的人. ~ое настроение 愉快的心情. ~ая атмосфера 欢乐的气氛. ~ая улыбка 愉快的微笑. ② (只用全) 令人欢乐的, 有趣的. ~ спектакль 令人开心的戏. ~ая шутка 有趣的笑话. ~ праздник 愉快的节日» [新俄汉词典 2007: 135].

5. «**взрос|ый**» 成年的 chéngniánde; ~ сын 成年的儿子 chéngnián de érzi; стать ~ым 成年了 chéngnián le; **взрослые** (в знач. суц.; противоп. дети) 大人 dàrén; слушаться ~ых 听大人的话 tīng dàrén de huà. » [Воропаев, 2012: 38] / «**взрос|ый** -сел или -сл -ла; -лее [Ян] ① 成年的. ~ая дочь 成年的女儿. ② (只用全) <口> 供成年人使用的. ~ая книга 成人书籍. ③ (用作名) **взрос|ый**, -ого [Ян] **взрослая**, -ой [Ян] 成年人, 大人 || **взрос|ость** [Ян] » [新俄汉词典 2007: 148].

6. «**владеть**» ① *иметь собственность* 有 yǒu, 占有 zhànyǒu, 拥有 yōngyǒu; ~ имущество, дачей, машиной 拥有财产 yōngyǒu cáichǎn, 拥有别墅 yōngyǒu biéshù, 拥有汽车 yōngyǒu qìchē. ② *уметь пользоваться чем-л.* 会使用 huì shǐyòng, 精通 jīngtōng, 掌握 zhǎngwò; ~ иностранными языками 掌握外语 zhǎngwò wàiyǔ. » [Воропаев, 2012: 42] / «**владеть**, -ёю, -ёшь [未] ① кем-чем 有, 占有. ~ конём 有一匹马. ~ имущество 有财产. ~ средствами производства 占有生产资料. ② чем <转> 具

有. ~ музыкальным талантом 具有音乐才能. ③ кем-чем 统治; 支配. <转> 掌握. ~ высотой 占领高地. ~ судьбой 掌握命运. ~ аудиторией 能吸引住听众. ~ внимание учебников 善于集中学生的注意力. ④ чем 会, 能; 精通. ~ иглой 会使针. ~ методами диалектического материала 能运用辩证唯物主义. ⑤ чем 能使用、运用 (身体器官等). не ~ левой ногой 不会使用左腿 || **владение** [中] ◇ **Владеть собой** 控制自己. **Владеть пером** 擅长写作» [新俄汉词典 2007: 161].

7. «**ввести** 引入 yǐnrù, 倒入 dǎorù, 推行 tuīháng, 采用 cǎiyòng; ~ комендантский час 戒严 jièyán, 实行宵禁 shíháng xiāojìn.» [Воропаев, 2012: 34] / «**ввести**, -еду, -едёшь; ввёл, -елá; -ёдший; -едённый (-ён, -енá) [完] **вводить**, -ожу, -одишь [未] ① кого-что 引入, 领进; 牵入; 领上. ~ гостя в комнату 把客人领进屋. ~ лошадей в конюшню 把马牵入马厩. ② кого-что о чём 使列入; 投入. ~ (кого) в состав делегации 把...列入代表权成员. ~ (кого) в семью 把...纳入家庭成员. ③ что во что 注入; 放进; 输入. ~ лекарство в вену 把药物注入静脉. ④ что 建立; 规定, 制定. ~ суровую дисциплину 规定严格的纪律. ~ новую методику преподавания 采用新的教学法||**введение** [中]. ◇ **Ввести во владение** 使正式取得所有权. **Ввести в курс дела** 使了解.» [新俄汉词典 2007: 120].

После вступления в XXI век, китайские и русские специалисты обратили большое внимание на полезности словарей для пользователей своей страны, в связи с этим, словарные статьи в русско-китайских словарях, которые создаются как в России, так и в Китае, приобретают все больше различий. Следует отметить, что необходим подробный анализ данных различий, чтобы можно было обобщить особенности лексикографии разных поколений.

Во-первых, грамматическая информация в словарях различается:

а) в китайском словаре, в отличие от русского, в случае если возникают сложности при определении некоторых падежей, всегда указываются падежные окончания («**вид1**, -а 或 -у, 单六 о -е, в -е, в -у, на -у <...>» [新俄汉词典 2007: 150]).

В русском языке все существительные, имеющие форму единственного числа, обладают категорией рода. А в китайском языке имя существительное определяется только физиологически у человека, а у предметов и даже животных отсутствует категория рода. Поэтому при изучении русского языка для китайцев очень важно и необходимо различать постоянный признак существительного — род. В китайском словаре составители специально указывают род заглавного слова-существительного, который пишется на китайском языке и заключается в квадратные скобки («**артист** [阳] <...> || **артистка** [阴]» '«**артист** [мужской род] <...> || **артистка** [женский род]»» [新俄汉词典 2007: 108]).

б) в отличие от русского словаря, в китайском словаре в случае, если заголовочной единицей является глагол, всегда указываются его окончания в первом и втором лице единственного числа настоящего времени. Если образование причастия или форма прошедшего времени от данного глагола может вызвать затруднение, то указывается его окончание. Далее указывается вид глагола на китайском языке в сокращенной форме и выделяется квадратными скобками («**ввести**, -еду, -едёшь; ввёл, -елá; -ёдший; -едённый (-ён, -енá) [完] <...>» '«**ввести**, -еду, -едёшь; ввёл, -елá; -ёдший; -едённый (-ён, -енá) [совершенный вид] <...>»» [新俄汉词典 2007: 120]).

в) в китайском словаре в том случае, когда заголовочной единицей является прилагательное, ударение его начальной, краткой и формы в сравнительной степени не совпадают, то указываются окончания этих форм. К примеру, «**взрослый** -сел 或 -сл -ла; -лее, <...>» [新俄汉词典 2007: 148]. Составители указывают окончания краткой формы «**взрослого**» (-сел или -сл, -ла) и окончание сравнительной степени (-лее), потому что их ударения не совпадают.

Во-вторых, существует большая разница в указании производного слова: В китайском словаре в случае, если заглавное слово является прилагательным или глаголом, то в словарной статье будет указано его существительное, образованное от заглавной единицы, отделенное знаком «||» («**ввести**, <...> || **введение** [中] <...>» [新俄汉词典 2007: 120]; «**взрослый** <...> || **взрослость** [阴]» [新俄汉词典 2007: 148]). А для заглавного слова-существительного мужского рода, обозначающих лицо по профессии, занимаемой должности и т. д., также в конце статьи указываются относительные формы женского рода («**артист** <...> || **артистка** [阴]» [新俄汉词典 2007: 108]).

В русском словаре, как правило, указываются наречия, образованные от прилагательных и прилагательные, образованные от существительных, которые отделяются знаком «/» («**весёлый** <...> / **весело**; <...>» [Воропаев, 2012: 36]; «**вода** ① <...> / **водный** <...>» [Воропаев, 2012: 44]).

Третьим различием является то, что в словарных статьях русского языка всегда указывается транскрипция пиньинь («**ввести** 引入 yǐnrù, 倒入 dǎorù <...> 实行宵禁 shíháng xiāojìn.» [Воропаев 2012: 34]).

Четвёртое отличие – стилистические пометы. В китайском словаре пометы пишутся на китайском и выделяются угловыми скобками. В русских словарях пометы пишутся курсивом и выделяются круглыми скобками («**вид** <...> (грамм.) глагольный ~ <...>» [Воропаев, 2012: 39] / «**вид1**, ◇ **Вид на жительство** <旧> 身份证; 居留证 <...>» '«**вид1**, ◇ **Вид на жительство** <старое слово> удостоверение личности; вид на жительство <...>»» [新

«Вод|а ① жидкость 水 shuǐ; <...> ② местность, видимая взором: пейзаж <...>» [Воропаев, 2012: 39]).

Пятое различие – в отличие от китайского словаря, в словарных статьях русского словаря указываются синонимы, которые пишутся курсивом, после чего следует их китайский перевод («вод|а ① жидкость 水 shuǐ; <...> ② местность, видимая взором: пейзаж <...>» [Воропаев, 2012: 39]).

Шестое различие состоит в том, что словарная статья русского и китайского словаря отличается друг от друга в типографском оформлении:

а) в отличие от китайского словаря, в русском словаре ударение заголовочной единицы не указывается («**владеть** <...>» [Воропаев, 2012: 42]/ «**владѣть**, <...>» [«Новый русский словарь» 2007: 161]);

б) в русском словаре неизменяемая и изменяемая часть слова разделяются знаком «|». В китайских словарях разделение частей слова не предусмотрено («**взросл|ый**, <...>» [Воропаев, 2012: 38] / «**взрósлый** <...>» [«Новый русский словарь» 2007: 148]);

в) в словарной статье русского словаря перед идиоматическими выражениями с толкуемой лексической единицей ставится знак «◆», а в китайском словаре ставится «◇» («вод|а ① жидкость <...> ◆**Выходить су-**

хим из воды <...>» [Воропаев, 2012: 44] / «**водá**, <...> ◇ **Жёлтая водá** <...>» [«Новый русский словарь» 2007: 171]);

г) в словарной статье китайского словаря каждое значение в толковании обозначается арабскими цифрами, написанными стандартным шрифтом (① ... ② ... <...>). В русском словаре используется полужирный шрифт (①...②...③... <...>) («**владеть** ① *иметь собственность* <...> ② *уметь пользоваться чем-л.* <...>» [Воропаев, 2012: 42] / «**владѣть**, -ёю, -ёешь [未] ① *кем-чем* <...> ② *чем* <转>具有 <...>» [«Новый русский словарь» 2007: 161]);

д) в русском словаре омонимы входят в состав словарной статьи и обозначаются римскими цифрами (I, II, III). В китайских словарях омонимы выделяются как отдельные заголовочные единицы и обозначаются арабскими цифрами в степени (a1, a2, a3) («**вид**) ① *внешность, видимый облик* <...> II. ① *подразделение в систематике* <...>» [Воропаев, 2012: 39] / «**вид1**, <...>» [«Новый русский словарь» 2007: 150]).

Итак, сопоставление современных русско-китайских словарей, изданных в России и Китае, выявило, что ориентация составителя / автора словаря на русского или китайского пользователя приводит к тому, что в русских и китайских статьях с одним и тем же заголовочным словом имеются существенные различия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берков В.П. Вопросы двуязычной лексикографии (словник). Л.: Издательство Ленинградского университета, 1973. — 190 с.
2. Гак В.Г. Лексикография// Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — С. 258-259.
3. Современный русско-китайский словарь / Н.Н. Воропаев, Ма Тяньюй, Дэн Цзе, С.М. Иванов. — М.: Восточная книга, 2012. — 384с.
4. 新俄汉词典: 增订版/辽宁大学外语系《新俄汉词典》(增订版)编写组编写. —沈阳: 辽宁人民出版社, 2007 (Новый русско-китайский словарь / Подготовлен группой по составлению «Нового русско-китайского словаря» (издание пересмотрено и дополнено) в институте иностранных языков Ляонинского университета. Шеньян: Ляонин жэньминь чубаньшэ, 2007.
5. 现代汉语词典 (6版) / 中国社会科学院语言研究所词典编辑室// 北京: 商务印书馆, 2012. 1789 页 (Словарь современного китайского языка (6-е изд.). — Пекин: Шаньхуа иньшугуань, 2012. — 1789 с.)

© Гао Яньцзюнь (yantszyun.gao@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О СТИЛИСТИЧЕСКОМ ПРИЕМЕ ДВОЙНОЙ АКТУАЛИЗАЦИИ ЗНАЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В АНГЛИЙСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ XX ВЕКА

Новикова Ольга Вячеславовна

К.филол.н., доцент, Московский авиационный институт
(Национальный исследовательский университет)

Novikova_English@mail.ru

ON THE ISSUE OF STYLISTIC DEVICE OF DOUBLE ACTUALIZATION OF THE PHRASEOLOGICAL UNITS MEANING WITH A ZOONYM COMPONENT IN THE ENGLISH AND AMERICAN FICTION TEXTS OF THE XXTH CENTURY

O. Novikova

Summary: The article is devoted to the analysis of double actualization as an effective device of structural and semantic transformations of animal phraseological units in the English-language fiction of the XXth century. The relevance of the work is determined by the need to study contextual modifications of phraseological units with a zoonym component which lead to creating some new semantic shades and new artistic quality. The examples of productive stylistic occasional transformation techniques of the language units in question demonstrate the ability to perform their pragmatic function. The author underlines the fact that animal idioms act in literary texts as intensifiers of purposeful influence on the addressee. The role of double actualization in creating a humorous effect is considered.

Keywords: double actualization, phraseological units, component-zoonym, English language literature of the XXth century, structural-semantic transformations, pragmatic effect, expressiveness.

Аннотация: Статья посвящена анализу двойной актуализации как эффективного приема структурно-семантического преобразования фразеологических единиц, номинирующих животных, в англоязычной художественной литературе XX века. Актуальность работы определяется необходимостью изучения контекстуальных трансформаций фразеологических единиц с компонентом-зоонимом, в результате которых создаются новые смысловые оттенки, появляется их новое художественное качество. Приведенные примеры продуктивного стилистического приема окказиональной модификации исследуемых языковых комплексов демонстрируют их способность в осуществлении прагматической функции языка. Автор подчеркивает, что фразеологизмы с зоонимами выступают в художественных текстах в качестве интенсификаторов целенаправленного воздействия на адресата. Рассматривается роль двойной актуализации в создании юмористического эффекта.

Ключевые слова: двойная актуализация, фразеологические единицы, компонент-зооним, англоязычная литература XX века, структурно-семантические преобразования, прагматический эффект, экспрессивность.

Одним из постулатов современной лингвистики является признание коммуникативной функции ведущей функцией языка, согласно которой язык служит не только для обмена мыслями, но и для выполнения определенных коммуникативно-прагматических установок. Коммуникативный подход к языковым явлениям позволяет увидеть, что фразеологические единицы способны выполнять одновременно как информативную, так и прагматическую функцию, центральным проявлением которой является функция речевого воздействия.

Теоретические основания лингвопрагматики были заложены к 60-м гг. XX века трудами лингвистов-философов Оксфордской школы (Б. Рассел, Дж. Остин, Х. Грайс, Дж. Серл).

Прагматика прочно вошла в сферу пристального внимания современной лингвистики. В работах отечественных исследователей [1; 2; 3; 4; 5] освещается широкий спектр вопросов, касающихся прагматического аспекта функционирования языковых единиц в тексте и прагматики дискурса. В фокусе внимания зарубежных языковедов [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20] оказываются вопросы прагматического потенциала текста в коммуникативном контексте и проблема воздействия на адресата.

В современных лингвистических исследованиях фразеологические единицы (ФЕ) рассматриваются как специфические единицы, обслуживающие прагматику языка, которые способны кратко и точно оценивать ситуацию и доводить самую ее суть до сознания читающего или слушающего, апеллируя к его чувству юмора и основным эмоциям.

Особое место в английском языке занимают фразеологические единицы с компонентом-зоонимом (ЗФЕ), под которыми подразумевают устойчивые сочетания слов с названиями животных, не образующиеся по порождающим структурно-семантическим моделям переменных сочетаний.

ЗФЕ достаточно широко используются благодаря тому, что являются древнейшей, наиболее репрезентативной частью фразеологического фонда английского языка и используются для характеристики внешности и поведения человека, для описания различных жизненных ситуаций.

Поскольку условием прагматического успеха является апелляция к эмоциональному восприятию сообщения, художники слова активно используют эмоционально окрашенные ЗФЕ в своих произведениях.

Выбор подобного объекта исследования продиктован тем непреложным фактом, что они являются экспрессивными и способны производить на реципиента определенный и весьма высокий прагматический эффект.

Прагматический эффект, т.е. адекватность или неадекватность коммуникации намерению адресанта зависит, прежде всего, от той формы, в которую облекается содержание [3, с. 11].

Анализируемые единицы включаются в ткань художественной речи как в своей узуальной, так и в окказиональной форме.

При узуальном использовании ЗФЕ реализуются в своем словарном значении и форме. Под окказиональным стилистическим использованием ЗФЕ мы, вслед за А.С. Начисчионе, понимаем «уникальную стилистически окрашенную актуализацию ее в речи, в результате которой происходят значительные изменения формы и значения ФЕ, определяемые контекстом» [28, с. 240].

Отграничение окказионально преобразованных ЗФЕ от узуального употребления ЗФЕ проводилось посредством приема оппозиций.

Обозначенный лингвистический феномен давно занимает умы лингвистов. За последние годы опубликовано много работ, в которых освещаются вопросы использования окказиональных трансформаций ФЕ на примере разных языков [21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28].

Однако малоизученным остается вопрос окказиональных модификаций ЗФЕ. Незначительное количество исследований посвящено этой теме [29; 30; 31].

В данной статье рассматриваются особенности стилистического приема двойной актуализации ЗФЕ в художественных текстах англоязычных авторов XX века.

Окказиональные преобразования ЗФЕ основаны на окказиональных изменениях в составе, количестве и порядке следования компонентов. При сохранении традиционного количества компонентов трансформация носит качественный характер, при отклонении от этого количества – количественный [31, с. 437].

Используя компонентный, контекстуальный и описательный методы, было выявлено, что англоязычные прозаики часто прибегают к структурно-семантическим преобразованиям ЗФЕ, в которых наиболее ярко проявляется их языковая специфика – раздельнооформленность и семантическая цельность. В результате окказиональных модификаций ЗФЕ прослеживается изменение ее формальной структуры, которое достигается в результате реализации следующих стилистических приемов: вклинивание переменных компонентов в состав ЗФЕ, добавление переменных компонентов к началу или концу ЗФЕ, сокращение количественного состава ЗФЕ (эллипсис), замена компонентов ЗФЕ, двойная актуализация значения ЗФЕ, повтор ЗФЕ.

Выбор темы исследования обусловлен отсутствием специальных исследований двойной актуализации значения английских фразеологизмов с зоонимами.

Актуальность рассмотрения прагматического потенциала ЗФЕ на примере использования описываемого стилистического приема определяется все возрастающим интересом современной лингвистики к функциональным особенностям языковых единиц и их системным контекстными модификациям. Речевые инновации ЗФЕ представляют собой осознанные и преднамеренные действия субъекта речи для сообщения дополнительной экспрессии как самой ЗФЕ, так и контексту, в котором реализуется ее значение и прагматическая заданность.

Действенный прием двойной актуализации значения ЗФЕ ориентирован на достижение эффекта двуплановости (посредством одновременной реализации), который заключается в обыгрывании значения ЗФЕ и буквально-го значения словосочетания, являющегося ее прототипом или отдельных компонентов этого словосочетания. В данный процесс может быть вовлечено либо значение всего словосочетания в целом, либо буквальная интерпретация одного или нескольких компонентов ЗФЕ. В результате возникает неожиданное столкновение двух планов восприятия.

Для исследования двойной актуализации ЗФЕ были использованы 124 единицы, извлеченные методом

сплошной выборки из английских и американских художественных текстов XX века, обращение к которым мотивировано тем, что эти произведения отличаются исключительной лингвокреативностью, демонстрируя при этом определенный этап развития языка и культуры англоязычного народа.

Новизна работы заключается в выявлении прагматической обусловленности двойной актуализации значения устойчивых словесных комплексов, что имеет большое значение для лингвопрагматики.

Практическая ценность исследования определяется возможностью прикладного использования ее теоретических положений и иллюстративного материала в лекционных курсах по фразеологии, экспрессивной стилистике современного английского языка, интерпретации текста и прагмалингвистике.

Обозначенный прием находится в фокусе внимания таких исследователей, как Ю.А. Киссел [32]; А.В. Кунин [33], А.С. Начисчионе [34]; Э.И. Халатникова [35]. Впервые в английской фразеологии данный прием был рассмотрен А.В. Куниным. В немецкой фразеологии рассматриваемый вид преобразования был изучен Л.М. Болдыревой [36], которая ввела в лингвистический обиход термин «двойная актуализация» (ДА).

Рассматривая прием ДА, целесообразно отделять технические приемы от стилистического эффекта. В английской фразеологии такие приемы, как добавление, замена компонентов, эллипсис и другие как бы «подготавливают почву» для стилистического эффекта, производимого приемом ДА [35, с. 73].

Отправной точкой использования приема ДА является цель высказывания, которая заключается в том, чтобы охарактеризовать персонажа произведения.

Рассмотрим случаи использования приема ДА на примере ЗФЕ *wouldn't hurt a fly* «мухи не обидит»:

'Whose daughter did you expect her to be?'

'You don't apprehend my meaning, Lord I.,' said Mr Pott patiently.

'I meant that she takes after her dear mother in having a sweet nature. Her dear mother had the loving kindness of an angel or something, and so has Polly. That's what I meant. Her dear mother *wouldn't hurt a fly, nor would Polly hurt a fly*. I've seen her dear **mother take a fly in her hand** -' [37, с. 155].

Данное высказывание проникнуто чувством глубокой симпатии говорящего к адресату и нацелено на

передачу положительного, почтительного отношения к персонажу.

В этом фрагменте текста воскрешению угасшей образности ЗФЕ *wouldn't hurt a fly* служит прием ДА. Посредством столкновения прямого и переносного значений обозначенной ЗФЕ в сознании читателя возникает образ героя произведения, который весьма робок и мухи не обидит. Апелляция к чувственному началу достигается путем буквальной «расшифровки» компонента *fly*.

Анализ иллюстративного материала показывает, что прием ДА используется только в диалогической речи, при этом обновление ЗФЕ может встречаться либо в пределах высказывания говорящего, о чем свидетельствует вышеприведенный пример, либо распределяться между репликами двух коммуникантов.

Из 124 случаев рассмотренного контекстуального употребления ЗФЕ в 120 примерах в процессе коммуникации используется реплика-подхват, которая выражает эмоционально окрашенную реакцию говорящего на реплику собеседника. В таком случае реплика-подхват является новым сообщением, которое развивает диалог:

I stepped back, slipping the torn package into the inside breast pocket of my jacket. "Turn around slowly, hands on the head. And tell me who'd pay you ten thousand dollars for bumping off an old lady with a weak heart."

He turned, his blank face twisting, trying to get the feel of a story to tell. His fingers scratched unconsciously in his hair. "You got me wrong, *I wouldn't hurt a fly*."

"*If it was big enough to bite back, you wouldn't*" [38, с. 124].

Герой произведения обращается к ЗФЕ *wouldn't hurt a fly* в оправдательном ключе, с целью снять с себя обвинение в смерти пожилой женщины. Собеседник же буквализирует упомянутую ЗФЕ, иронично замечая, что «он не обидит большую муху, которая сможет сама укусить», т.е. не сможет обидеть человека, который способен сам за себя постоять. Таким образом, посредством ДА значения исходной ЗФЕ дается отрицательная характеристика персонажа произведения.

Приведенные приемы свидетельствуют о том, что в результате использования приема ДА на адресата воздействует сложный эмоциональный заряд, переносное значение ЗФЕ, буквальное значение прототипа ЗФЕ и наглядный зрительный образ, т.е. имеет место многоканальная передача информации, что и способствует созданию прагматического эффекта.

Стилистический прием ДА является источником юмористического эффекта. Шутливо-ироническое обы-

гравирование ЗФЕ возникает в результате ДА в том случае, когда отправитель речи использует ЗФЕ, а реципиент воспринимает данную единицу как переменное словосочетание и наоборот. Восстановление прямого значения всей ЗФЕ может осуществляться последующим обыгрыванием ее буквального значения в реплике второго говорящего:

Lord Emsworth hastened to point out that the present was a special case.

'You can't be bitten by the Empress.'

'Oh, no? Who made that rule?'

'She's as gentle as a lamb.'

'I was once bitten by a lamb.'

Lord Ickenham was surprised [37, с. 61].

В приведенном контексте ЗФЕ *as gentle as a lamb* «кро-ток как ягненок» воспроизводится в своей узуальной форме, а развитие образа, лежащего в ее основе, достигается употреблением в следующем, непосредственно за данной ЗФЕ, предложении. Создается комический эффект, поскольку идет параллельное восприятие буквального смысла сочетания и переносного в ЗФЕ.

Впервые в английской фразеологии Э.И. Халатникова выделяет понятие цепочки двойной актуализации, под которой понимается несколько окказиональных преобразований ФЕ, которые реализуются в репликах разных персонажей и создают единый стилистический эффект ДА. Звеном цепочки является реплика первого персонажа [39, с. 217].

Наблюдения над исследуемым языковым материалом показывают, что наиболее частотную группу составляют цепочки минимальной сложности, которые состоят из одного окказионального приема, который обязательно сопровождается обыгрыванием значения ФЕ, что ведет к буквализации ФЕ [39, с. 219].

Обратимся к одному из примеров приема ДА, демонстрирующих цепочку минимальной сложности:

'Oh, do stop splitting hairs. They're all French, aren't they? And when it comes to dealing with each other, *there's no flies on them*.

When the heavier luggage had been unloaded on to the quay, the passengers clustered round with their porters to identify their own. '***Like flies round a cow pat***,' said Atlanta, who often used country similes although she lived in London in the holidays and a cathedral city in the term. She seemed ***to have flies rather on her mind*** at the moment [40, с. 37].

ЗФЕ *there's no flies on someone* «их не проведешь, он на чеку, они надежны, безупречены» обыгрывается в по-

следующей реплике посредством использования сравнительного оборота *like flies round a cow pat*, интенсифицируя признак большого количества, сравнивая людей с мухами, скопившимися на навозной куче.

Ироничное отношение автора к своей героине подчеркивается повторным обыгрыванием компонента *flies* благодаря использованию дополнительных переменных компонентов *rather on her mind*. Таким образом, компонент *flies* имеет различную референтную соотнесенность, которая актуализируется за счет двух приемов – двойной актуализации и добавления компонентов в одном микроконтексте.

В свете вышеизложенного подчеркнем, что поскольку потенциальные прагматические возможности ЗФЕ раскрываются в контексте, для изучения двойной актуализации значения ЗФЕ в качестве предмета исследования был рассмотрен прагматический потенциал контекстуально преобразованных ЗФЕ, которые обладают высоким зарядом экспрессии.

Особый интерес представляют окказиональные модификации ЗФЕ в произведениях англоязычных прозаиков XX века. Проведенный анализ 124 примеров контекстуального употребления ЗФЕ свидетельствует о том, что фразеологическое творчество писателей прошлого века проявляется в поиске новых неожиданных форм выражения и обновлении хорошо известных читателю узуальных форм ЗФЕ.

Окказиональное расширение выразительных потенций исследуемых единиц за счет двойной актуализации значения ЗФЕ возвращает им исконную красочность, позволяет поменять оценку с положительной на отрицательную, усилив ее экспрессивность в контексте.

Двойная актуализация значения ЗФЕ является наиболее распространенным лингвистическим феноменом, который служит для оживления потускневшего образа, конкретизации значения ЗФЕ и его эмоционально-стилистического воздействия на реципиента.

Описываемый стилистический прием предполагает наложение фразеологически связанного значения на свободное сочетание, что способствует созданию юмористического эффекта в диалогической речи.

В ходе исследования были выявлены цепочки минимальной сложности, которые составляют наиболее частотную группу ДА. Они состоят из одного окказионального приема, который обязательно сопровождается обыгрыванием значения ЗФЕ

Различные перевоплощения ЗФЕ дают представление об их речевых возможностях, поэтому изучение двойной

актуализации ЗФЕ вносит вклад в выявление закономерностей развития фразеологической системы английского языка и представляет определенный научный интерес.

Актуальность предпринятого исследования определяется необходимостью дальнейшего изучения автор-

ских преобразований ЗФЕ, поскольку язык художественной литературы отличается образностью и широким использованием таких изобразительно-выразительных средств английского языка, как ЗФЕ, которые составляют многочисленную группу фразеологического фонда английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаров М.Л. Основы теории дискурса — М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. — 280 с.
2. Матвеева Г.Г. Основы прагмалингвистики. Монография — М.: Флинта, 2015. — 232 с.
3. Наер В.Л. Прагматика текста и ее составляющие // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 245. 1985. — С. 35-37.
4. Столнейкер Р.С. Прагматика // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 16. Лингвистическая прагматика. — М.: Прогресс, 1985. — С. 419-432.
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М.: Языки русской культуры, 1996. — 288 с.
6. Yan Huang Pragmatics. Oxford University Press, USA. 2015. — 491 с.
7. Istvan Kecskes Intercultural Pragmatics. Oxford University Press. 2013. — 288 с.
8. Culpeper, Jonathan, Haugh, Michael. Pragmatics and the English language. Palgrave Macmillan. 2014. — 317 с.
9. Klaus P. Schneider, Anne Barron. Pragmatics of Discourse. De Gruyter Mouton. 2014. — 628 с.
10. Alessandro Capone, Marco Carapezza, Franco Lo Piparo. Further Advances in Pragmatics and Philosophy: Part 2 Theories and Applications. Springer International Publishing. 2019. — 590 с.
11. Gunter Senft. Understanding Pragmatics. Routledge. 2014. — 232 с.
12. Betty J. Birner. Introduction to Pragmatics. Wiley-Blackwell. 2012. — 340 с.
13. Paul R. Kroeger. Analyzing meaning: An introduction to semantics and pragmatics Language. Science Press. 2018. — 502 с.
14. Stephen C. Levinson. Pragmatics. Cambridge University Press. 1983. — 436 с.
15. Betty J. Birner. Introduction to Pragmatics. Wiley-Blackwell. 2012. — 340 с.
16. Bruce Fraser, Ken Turner. Language in Life, and a Life in Language: Jacob Mey — a Festschrift. Emerald Group. 2009. — 654 с.
17. Keith Allan, Kasia M. Jaszczolt. The Cambridge Handbook of Pragmatics. 2012. — 788 с.
18. Alessandro Capone, Jacob L. Mey. Interdisciplinary Studies in Pragmatics, Culture and Society. Springer International Publishing. 2016 — 980 с.
19. Marina Sbisa, Ken Turner Pragmatics of Speech Actions. de Gruyter Mouton. 2013. — 744 с.
20. Miriam A. Locher, Andreas H. Jucker. Pragmatics of Fiction. De Gruyter Mouton. 2017. — 629 с.
21. Арсентьева Е.Ф. Роль контекстуальных преобразований фразеологизмов в создании юмористического эффекта в литературном анекдоте // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. №3, 2006. — С.36-41.
22. Артемова А.Ф. Английская фразеология: спецкурс. Учебное пособие. М.: Высшая школа, 2009. — 208 с.
23. Баркова Л.А. Прагматические свойства фразеологизмов и их речевая реализация (на материале англоязычной журнальной рекламы) // Сб. научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 198: Фразеология и контекст. 1982. — С. 3-13.
24. Божко Н.А. Индивидуально-авторские преобразования фразеологических единиц в языке художественной прозы (На материале произведений В.Токаревой). Автореф. ... дис. канд. филол. наук. — Тюмень, 2015. — 23 с.
25. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Окказиональные преобразования фразеологических единиц // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. №8. 2014 — С. 234-252.
26. Третьякова И.Ю. Окказиональная фразеология: монография / И.Ю. Третьякова. — Кострома: КГУ им. Некрасова, 2011. — 290 с.
27. Третьякова И.Ю. Окказиональные преобразования фразеологизмов: интенсификация значения // Вестник КГУ. — 2018. — №4. — С. 166-169.
28. Федуленикова Т.Н., Воронин Р.А. Окказиональное преобразование фразеологических единиц как лингвистическое явление (о вкладе А.С. Начисчионе в разработку проблемы) // Вестник СВФУ. — 2012. — №3. — С. 126-130.
29. Булаева Н.Е., Давыдова М.М. Окказиональные преобразования фразеологических единиц // Российский гуманитарный журнал. 2018. №6. С.482-489. DOI: 10.15643/libartus-2018.6.5.
30. Гимадеева А.А. Функционирование фразеологических единиц с компонентом-зоонимом в разговорном стиле речи (на материале татарского и английского языков) // Вестник ТГПУ. 2010. — №21. — С.162-165.
31. Новикова О.В. Эффективные приемы структурно-семантического преобразования зоопословиц в англоязычной прозе // МНКО. 2020. — №1 (80). — С. 437-439. DOI:10.24411/1991-5497-2020-00175.
32. Киссел Ю.А. Окказиональное использование фразеологических единиц в произведениях Б.Шоу и О. Уальда. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1976. — 101 с.
33. Кунин А.В. Двойная актуализация как понятие фразеологической стилистики // Иностранные языки в школе. № 6. М., 1974. — С. 5-12.
34. Начисчионе А.С. Окказиональное стилистическое использование фразеологических единиц (на материале произведений Дж. Чосера): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1976. — 21 с.
35. Халатникова Э.И. Эффект двойной актуализации во фразеологии и контекст (На материале современной английской и американской драматургии)

- // Фразеология и контекст: Межвуз. сборник научных трудов Куйбышевского пед. института-та. –Т. 265. 1982. – С. 70-78.
36. Болдырева Л.М. Стилистические особенности функционирования фразеологизмов: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1967. – 27 с.
37. Wodehouse P.G. Uncle Fred in Springtime. London: Penguin Books, 1979. – 223 p.
38. Macdonald R. The Drowning Pool. London: Michael Joseph Ltd, 1992. – 218 p.
39. Халатникова Э.И. Структурно-семантический и стилистический аспект цепочек сложных преобразований фразеологических единиц // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. – Вып. 198: Фразеология и контекст. 1982. – С. 215-226.
40. Wallace I. The Celestial Bed: Dell Book, 1988. – 369 p.

© Новикова Ольга Вячеславовна (Novikova_English@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский авиационный институт
(Национальный исследовательский университет)

ПОНЯТИЕ «ТЕРМИН» И «АКАДЕМИЧЕСКИЙ ТЕРМИН» В ЯЗЫКЕ

THE CONCEPT OF «TERM» AND «ACADEMIC TERM» IN THE LANGUAGE

**S. Tomashevich
M. Kupriyanova
Yu. Kuznetsova**

Summary: The 21st century marks the great development in all areas, especially in education. In relation to that there is an active cooperation and the exchange of information among universities from all over the world in order to gain more knowledge and data for future discoveries. The essential communication process in education is held with the appliance of term systems of high education which includes the academic terms. Due to the fact that education and its term systems are continuously changing, new academic terms appear and interpreters and translators quite often face difficulties to translate texts of academic discourse. The linguistic terms as "science of terminology", "terminology", "term system", "term" and "academic term" have been researched with the aim to collect common theoretical data that could be applied in further analysis of texts of both academic and other discourses in foreign languages. "Science of terminology" has been considered as a main linguistic unit of the language and analyzed with the view of its connection with other parts of language study. Moreover, the items "terminology" and "term system" have been examined and explained. Next linguistic items, such as "term" and "academic term" have been researched and their role, functions and the way of expression in the language have been described. As the theoretical base for this article, the works of Reformatorsky A., Ahnold I., Buyanova L., Greenyov-Greenevitch S., Danilenko V., Lotte D., Leichiek V., Tatarinova V. have been used.

Keywords: science of terminology, terminology, term system, term and academic term.

Томашевич Стелла Бернардовна

Доцент, Российский Университет Дружбы Народов (РУДН)
tomashevich_sb@rudn.university

Куприянова Милана Евгеньевна

К.филол.н., доцент, Российский Университет Дружбы Народов (РУДН)
milana_k@list.ru

Кузнецова Юлия Владимировна

преподаватель, Российский Университет Дружбы народов (РУДН)
julia.kuznetsowa93@gmail.com

Аннотация: Двадцать первый век – это время масштабного развития во всех сферах деятельности, особенно в образовательной. В связи с этим происходит активное сотрудничество и обмен информацией среди университетов и других образовательных учреждений по всему миру, чтобы приобрести все больше новых знаний для дальнейших открытий. Процесс коммуникации в сфере образования по всему миру сопровождается применением терминосистемы высшего образования, частью которых являются академические термины. В связи с тем, что образование и его терминосистема постоянно находятся в стадии развития, появляется все больше новых академических терминов, что может вызвать трудности у переводчика при переводе текстов академического дискурса. В статье рассматриваются такие лингвистические понятия как «терминоведение», «терминология», «терминосистема», «термин», «академический термин», чтобы собрать единую теоретическую базу для дальнейшего анализа текстов как академического, так и других дискурсов на иностранном языке. «Терминоведение» было рассмотрено в качестве основной лингвистической единицы языка и было проанализировано с точки зрения ее взаимосвязи с другими разделами изучения языка. Кроме этого, даётся объяснение таким понятиям, как «терминология» и «терминосистема». Затем рассматриваются такие лингвистические единицы, как «термин» и один из видов терминов – «академический термин»: их роль, функция и способы выражения в языке. В качестве теоретической базы для этой статьи выступают работы таких авторов, как А.А. Реформаторский, И.В. Арнольд, Л.Ю. Буянова, С.В. Гринев-Гринеvич, В.П. Даниленко, Д.С. Лотте, В.М. Лейчика, В.А. Татаринова.

Ключевые слова: терминоведение, терминология, терминосистема, термин, академический термин

Введение

Язык, как часть культуры, состоит не просто из слов и выражений. Одной из самых значимых его основ является специальная лексика, а именно термины, которые характеризуют и описывают определённую область деятельности и знания. Специальная лексика помогает проследить взаимосвязь между развитием языка и историей культуры народа.

Разного рода слова, термины, понятия, как неотъемлемая часть языковой вселенной в большинстве случаев

были заимствованы из других языков или появились в ходе развития того или иного языка. В особенности это касается развития в области науки, а также возникновения все новых и новых технологий. Однако, сейчас все больше можно увидеть, как термины, относящиеся к той или иной сфере деятельности, могут проникать в общепотребительную лексику, что также влияет на язык в целом. Поэтому изучение данной проблемы становится наиболее важным для развития самого языка.

Система высшего образования, как и язык, также трансформируется, и одной из главных причин этому со-

временная тенденция стандартизировать системы высшего образования, чтобы было легче взаимодействовать в мировом пространстве образования.

Данный процесс чётко обуславливает возникновение всё новых комплексных терминов и понятий. Отсюда интерес к изучению терминов на данный момент только возрастает, и обусловлено это не только развитием определённых сфер, как наука, а также развитием общества в целом: расширение международного взаимодействия, возникновение так называемого «информационного общества» в мире, а также острая необходимость возникновения сложных терминов и понятий, каждый из которых имеет свою уникальную трактовку

Терминоведение

Терминоведение считают новой лингвистической единицей, основоположниками которой считаются: В.П. Даниленко, А.А. Реформаторский, Д.С. Лотте.

Для того, чтобы систематизировать и упорядочить большое количество трактовок, а также исключить повтор тех или иных слов, была создана такая наука, как терминоведение.

Это научная дисциплина, основной задачей которой является изучение терминов. Под «терминоведением» в большинстве случаев подразумевают научно-прикладную дисциплину, «предметом которой являются термины и их совокупности (терминологические системы и терминологии), а также закономерности складывания, конструирования, функционирования и использования этих совокупностей». [16]

По мнению В.А. Татарина «терминоведение» – это «отрасль языкознания, изучающая в качестве объекта термины и терминосистемы национальных языков». [23]

Главным объектом анализа и исследования в области терминоведения являются специальные лексические единицы, то есть термины. Данные термины принято рассматривать с точки зрения их типологии, содержания (значения), формы, использования, функционирования, упорядочения и создания. Также одними из главных задач терминоведения является изучение основных закономерностей образования и развития специальных понятий, их фиксация и распределение по классификациям, регистрация принципов и методов для выявления систем данных понятий, детерминация этих понятий и отбор способов их наименования

Как и любая другая лингвистическая дисциплина, терминоведение связано и с рядом других наук. Можно наблюдать тесную связь терминоведения и с разделом языкознания, лексикологией, а также с словообразова-

нием, синтаксисом словосочетаний, стилистикой, социолингвистикой и психолингвистикой, лингвистикой текста и научно-техническим переводом, терминографией (наука, направленная на составление словарей с специальными терминами), логикой, научно-технической информацией, гносеологией, науковедением и историей науки и техники, антропологической и, наконец, семиотикой.

В зависимости от того, с какой наукой связано терминоведение, в той или иной дисциплине формируется конкретный ряд направлений исследования: *теоретическое; прикладное; общее; частное; семасиологическое; ономасиологическое; типологическое; сопоставительное; гносеологическое; стилистическое; методологическое; историческое; функциональное; терминоведческая теория текста; история терминоведения.*

Более подробно с классификацией направлений исследований, связанных с терминоведением можно ознакомиться в учебном пособии С.В. Гринёва-Гринёвича, Терминоведение, 2008 год.

Кроме того, стоит отметить, что терминоведение напрямую связано с приемами логики и правилами структурирования, классификации и обозначения определений, и, конечно же, установление связи между этими понятиями. Исходя из этого, большинство ученых утверждают, что взаимосвязь логики и терминоведения формально можно выделить в самостоятельную часть терминоведения.

Терминология и терминосистема

Термин, терминосистема и терминология были объектом исследования и анализа различных лингвистических школ. Данная тема была рассмотрена и проанализирована многими учеными, такими как: К.Я Авербух, В.П. Даниленко, Л.Ю. Буянова, С.Д. Шелов, А.А. Реформаторский и др.

В конце 60-х годов в отечественном языкознании как уже было сказано выше появилась наука «терминоведение», которая занималась вопросами о терминах и терминосистемах. «Терминоведение» можно обнаружить на стыке прикладной и теоретической лингвистики, поиска информации, психологии, логики и конкретных сфер науки и техники.

Так как большинство ученых до сих пор не могут сойтись в едином мнении в вопросе разграничения данных терминов, было бы неправильно разделять такие понятия как «терминология» и «терминосистема». Однако, по этому поводу существуют неоднозначные мнения.

Все термины имеют уникальную область применения

и поэтому являются частью определённой терминологии.

Терминология является не основным, но значимым пластом лингвистики. Однако существует несколько объяснений такого понятия, как «терминология». Исходя из мнения В.М. Лейчика, «терминология» - это «совокупность лексических единиц естественного языка, обозначающих понятия определенной специальной области знаний или деятельности, стихийно складывающихся в процессе зарождения и развития данной области». Согласно В.П. Даниленко терминологию, как термин можно рассмотреть со стороны двух понятий. Первый в более широком смысле, второй более в узком. Что касается первого, то терминологии соответствует совокупность понятий всех сфер деятельности. В узком смысле это собрание терминов, относящихся только к одной области знания или деятельности.

Терминологию можно проанализировать в составе лексики языка науки, соответственно и изучается она, как собственно лингвистический объект. Она анализируется как самостоятельный объект, так как терминология, как и любой другой объект языка имеет свои отличительные, характерные признаки функционального, структурно-генетического, лексико-семантического, морфологического и словообразовательного характера.

Одним из первых, кто заострил внимание на проблеме системности терминологии, был Д.С. Лотте. В своих трудах он утверждал, что систематизация терминологии возможна при соблюдении трёх условий:

1. Терминосистема языка базируется на классификации понятий.
2. Полагаясь классификационные схемы, необходимо дифференцировать терминируемые понятия и черты.
3. Нужно, чтобы слова выражали уникальность терминируемого понятия, и его связь с другими терминами

Основная структура терминосистемы включает в себя языковые единицы при трактовке концепций определённой теории или сферы деятельности в текстах, которые были созданы с применением специальной лексики данной области знаний или деятельности. В следствие этого содержание самой терминосистемы напрямую зависит от структуры определенной сферы знаний или деятельности, а также от теории, которая описывает данную область или деятельность.

Некоторая часть терминоведов полагает, что существуют определенные различия между терминологией и терминосистемой, объясняя это существованием предтерминов, которые являются лексическими объектами в терминологии. Предтермины – это лексемы. Они высту-

пают в качестве терминов, чтобы дать названия новым только сформировавшимся понятиям, чьи требования не соответствуют основным предъявляемым к термину требованиям. Относительно терминосистемы, по мнению ученых их лексическими единицами считаются собственно термины.

Под терминосистемой (терминологической системой) понимается устойчивая и комплексная структура лексических единиц (слова или словосочетания) определённого языка для конкретных целей. Данная система имеет сходный характер с структурой понятий в специальной области знаний или сфере деятельности. Основная функция этой комплексной структуры состоит в существовании в качестве языковой модели.

Терминосистема и терминология взаимосвязаны между собой и располагаются в основе одного и того же языка. Специфика их связи объясняется тем, что и терминология, и терминосистема считаются неотъемлемыми составляющими языка, который применяется в конкретной сфере деятельности или области знаний. При формировании теории, которая применяется для описания определенного вида деятельности или структуры, либо упорядочивается стихийно сформированная в начале терминология, либо создается терминосистема. Исключив так называемые предтермины (неточные термины), терминология превращается в терминосистему или заменяется ею.

Изучив подробно что такое «терминосистема» и «терминология», возможно определить термин в качестве составляющей терминосистемы и лексической единицы определенного языка. И данная лексическая единица способна дать определение понятию или ситуации в определённой области знаний и сфере деятельности.

Понятие «термин» и «академический термин»

Исходя из описания выше, терминология является одним из самых обширных, значимых и быстроразвивающихся лексических пластов, а именно словарного запаса. Неотъемлемой частью и объектом исследования терминологии является термин.

Термин является словом или словосочетанием, обозначающее определённое понятие в специальной сфере деятельности или области знания. Термин – это элемент общей лексической системы языка посредством определённой терминологии. Однако, до сих пор не существует единого мнения на предмет определения самого понятия «термин». Например, выдающий

Например, российский филолог В.П. Даниленко предложил порядка 19-ти определений «что же такое термин?».

И.В. Арнольд полагала, что термин – это «слово или устойчивое сочетание, служащее уточненным наименованием понятия, специфичного для какой-нибудь области знания, производства, культуры».

Л.Ю. Буянова характеризует термин, как «знак языка науки, выступающий специфической ментальной репрезентацией; совокупностью всех концептуально-терминных репрезентаций, которые формируют концептуальную модель научной картины мира».

По мнению А.А. Реформатского, термины – «однозначные слова, лишенные экспрессивности».

У терминов есть свои характерные черты, а именно:

1. системность;
2. наличие дефиниции;
3. тенденция к моносемичности в рамках терминологического поля, т.е. терминологии той или иной сферы;
4. отсутствие выразительности;
5. стилистическая нейтральность.

Выше описанные характеристики термина выражаются исключительно в рамках своего терминологического поля, и вне данного поля термин может утратить характеристики, которые определяют и систематизируют его.

Термин – это элемент языка, который подчиняется в соответствии с фонетическими и грамматическими правилами того или иного языка. В области словообразования можно обнаружить структурно-семантические черты терминов. Для более подробного описания структуры терминов применяют такое понятие, как «термино-элемент» (минимально значимый компонент термина). В результате интернационализации языка науки 20 века термины, основанные с помощью греко-латинских элементов, приобретают большее значение в научной терминологии. Здесь же наблюдается развитие терминов-словосочетаний. Сами термины и системы терминов могут проходить через семантические изменения в следствие эволюции «парадигмы» той или иной сферы деятельности и концепции развития дисциплины.

Одна из характерных черт терминов – это их однозначность, которую возможно реализовать двумя способами исходя из существующих двух категорий терминов:

1. общетехнические и общенаучные термины – это названия общепринятых понятий в науке и технике.
2. специальные или номенклатурные термины – это номинации, свойственные в определённой научной области.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод,

что термины можно обнаружить как в языке, так и в конкретно определённой терминологии. В качестве системы научных терминов терминология – это подсистема в рамках общей системы лексики в языке. Находясь в языке общего назначения (т.е. вне конкретной терминологии) слово может приобретать много значений, однако, оказавшись в рамках какой-то специальной терминологии, оно теряет свою многозначность, приобретая однозначность.

Уникальность терминов заложена в процессе их формирования в ходе научной или производственной деятельности. Следовательно, данные термины могут проявлять свой функционал только в кругу людей, которые владеют конкретными научными или производственными знаниями и понятиями. Основное отличие терминов от обычных слов заключается в их упорядоченности экстралингвистическим макроконтекстом или лингвистическим микроконтекстом.

Кроме того, термины отличаются от обычных слов тем, что им не требуется контекст, и на это указывает ряд причин:

1. термин – это уже часть определённой терминологии и в связи с этим сам является контекстом;
2. термин допускается употреблять отдельно, например, в тексте заказов техники или реестров;
3. термин должен быть однозначным как в языке, так и в терминологии.

Терминам, как и большинству других слов, характерна антонимия, омонимия и идиоматика в рамках лексической системы языка. В качестве примера можно привести ситуацию, при которой одно и то же понятие находится в составе разных терминологий в языке, демонстрируя межнаучную терминологическую омонимию. Также известно, что термин – важная составляющая как определённой терминологии, так и терминосистемы, которая свойственна разным сферам науки, техники и производства, а его концептуальное содержание можно определить его местом в этой системе.

В целом выделяют три основных вида терминов: межнаучные, общенаучные и узкоотраслевые. Межсистемные термины, т.е. межнаучные, являются элементами в рамках определённой науки (например, технические, геодезические, биологические и др. термины), а также определёнными единицами терминологии, которые наделены специальным понятием, применим в разного рода науках. Если межнаучные термины относятся только к одной области научной деятельности, то общенаучные и общетехнические термины отображают понятия, которые относятся ко всем областям науки (система, структура, функция, и т.д.). В зависимости от того, где применяется термин, общенаучные термины могут иметь различную конкретизацию. Что же касается

узкоотраслевых терминов, то они используются только в одной сфере научной деятельности или в одном из ее направлений.

В данной статье также рассматриваются академические термины. Академические термины больше относятся к общенаучной или межнаучной терминологиям, так как это термины, которые широко используются в определенной сфере, а именно в сфере высшего профессионального образования и высших учебных заведений. Согласно О.И. Блиновой в англоговорящих странах можно столкнуться с большим количеством вариантов перевода академических терминов, и это связано с их многозначностью, которая может обнаружиться в процессе номинации или поиска, более подходящего терминологического обозначения.

Как известно, системы высшего образования по всему миру значительно отличаются друг от друга, что обуславливает различия при обозначении академических терминов. Причиной данных различий можно считать традиции применения академических терминов. Также стоит отметить, что термины академической сферы могут быть использованы в других научных областях, так как они полисемантичны, что также является препятствием при переводе и понимании текстов. Считается, что при переводе тех или иных академических терминов необходимо использовать понятия, которые будут понятны в зарубежной и отечественной высших школах.

Заключение

Основные выводы, исходя из выше описанного материала, можно сформулировать следующим образом:

1. «Терминоведение» – это научная дисциплина, изучающая и систематизирующая термины. Главными элементами, а также объектами исследования «терминоведения» считаются термины их совокупности (терминологические системы и терминологии). Анализ терминов в качестве специальных лингвистических единиц происходит при рассмотрении их типологии, значения, формы, использования, функционирования, упорядочения и создания.
2. «Терминоведение» исследует закономерности образования и развития терминов, классифицирует понятия, определяет их содержание и предлагает

способы их наименования.

3. «Терминоведение» – это лингвистическая дисциплина, которая связана с другими разделами лингвистики такими, как: лексикология, языкознание, словообразование, синтаксис словосочетаний, стилистика, социолингвистика, психолингвистика, лингвистика текста и научно-технический перевод, терминография, логика, научно-техническая информация, гносеология, науковедение, история науки и техники, антропологическая лингвистика, семиотика.
4. «Термин» – это элемент лексической системы языка, а также слово или словосочетание, которое даёт определение понятия в конкретной области знания или сфере деятельности.
5. Характерными чертами терминов являются: системность; наличие дефиниции; являются частью определенной терминологии; лишены выразительности; стилистическая нейтральность. Подчиняются фонетическим и грамматическим правилам. Имеют свою парадигму, так как подвержены семантическим изменениям.
6. Термины подразделяются на две основные категории: общенаучные (общетехнические) и специальные (номенклатурные). Они обладают теми же свойствами, что и другие слова т.е. антонимия, омонимия и идиоматика. Кроме категорий терминов у них есть определенные виды: межнаучные; общенаучные; отраслевые.
7. Академический термин активно применяется в области высшего профессионального образования и высших учебных заведений. Академический термин является частью общенаучной и межнаучной терминологий. Высокий интерес к изучению академических терминов обусловлен различными традициями их применения, а также проблемами при переводе, возникающие из-за их полисемантичности.

Использованные материалы могут быть полезны в области перевода и преподавания, а именно применение данной информации в лекциях по таким аспектам лингвистики, как лексикология, переводоведение, межкультурная коммуникация, теоретическая грамматика русского и английского языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авербух, К.Я. Общая теория термина. – Иваново, 2004.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – М.: Высш. шк., 1986.
3. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Шк. «Яз рус. культуры», 1999.
4. Бергер, М.Г. Лингвистические требования к термину / М.Г. Бергер // Русский язык в школе. – 1965.
5. Буянова, Л.Ю. Термин как единица логоса: Монография / Л.Ю. Буянова. – М.: Флинта: Наука, 2012.

6. Бергер, М.Г. Лингвистические требования к термину / М.Г. Бергер // Русский язык в школе. — 1965. — № 3.
7. Блинова, О. И. Термин и его мотивированность / О.И. Блинова // Терминология и культура речи. — М.: Наука, 1981.
8. Виноградов, В.В. Вступительное слово / В.В. Виноградов // Вопросы терминологии (материалы Всесоюзного терминологического совещания). — М., 1961.
9. Герд, А.С. Еще раз о значении термина / А.С. Гальперин // Лингвистические аспекты терминологии. — Воронеж, 1980.
10. Головин, Б.Н., Кобрин, Р.Ю. О понятиях «терминология» и «терминологическая система» / Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин. — М.: Высшая школа, 2003.
11. Гринев-Гриневиц, С.В. Терминоведение. / С.В. Гринев. М.: Издательский центр «Академия», 2008.
12. Гринев, С.В. Введение в терминоведение / С.В. Гринев. — М.: Московский лицей, 1993.
13. Даниленко, В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. — М.: «Наука», 1977.
14. Как работать над терминологией. Основы и методы. По трудам Д.С. Лотте. — М.: Наука, 1968.
15. Куприянова, М.Е. Становление и функционирование терминосистемы высшего образования в условиях глобализации. — Москва, 2014
16. Лейчик, В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. Изд. 2-е, испр: и доп. / В.М. Лейчик. — М.: КомКнига, 2006.
17. Миньяр-Белоручев, Р.К. Теория и методы перевода / Р.К. Миньяр-Белоручев. — М.: Московский лицей, 1996.
18. Митчелл, П.Д., Маругина, Н.И. Проблемы перевода русских и английских академических терминов (из опыта работы центра перевода ФИЯ ТГУ), Вестник Томского государственного университета, 2015 год.
19. Реформатский, А.А. Что такое термин и терминология / А.А. Реформатский // Вопросы терминологии (Материалы Всесоюзного терминологического совещания). — М.: Изд-во АН СССР, 1961.
20. Современные тенденции в лексикологии, терминоведении и теории LSP: сборник научных трудов: посвящ. 80-летию В. М. Лейчика — М.: Изд-во МГОУ, 2009.
21. Суперанская, А.В., Подольская, Н.В., Васильева, Н.В. Общая терминология: Вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. — М.: Наука, 1989.
22. Татаринов, В.А. История отечественного терминоведения. Классики терминоведения: Очерк и хрестоматия / В.А. Татаринов. — М.: Моск. лицей, 1994а.
23. Татаринов, В.А. Теория терминоведения: в 3 т. Т. 1. Теория термина: история и современное состояние / В.А. Татаринов. — М.: Моск. лицей, 1996а.
24. Флоренский, П.А. Термины / П.А. Флоренский // Вопросы языкознания. — 1989. — №1.
25. Шелов, С.Д. Еще раз об определении понятия «термин» [Текст] / С.Д. Шелов // Вестник Нижегородского ун-та им. Н.И. Лобачевского, 2010. — №4(2).

© Томашевич Стелла Бернардовна (tomashevich_sb@rudn.university), Куприянова Милана Евгеньевна (milana_k@list.ru),
Кузнецова Юлия Владимировна (julia.kuznetsowa93@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

ПОНЯТИЕ «КОНЦЕПТ» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ И СМЕЖНЫХ ОБЛАСТЯХ ЗНАНИЯ

Троцюк Светлана Николаевна

к.филол.н., доцент, Российский государственный
гидрометеорологический университет
svetlana.trocuk@mail.ru

THE TERM «KONTSEPT» IN MODERN LINGUISTICS AND RELATED FIELDS OF KNOWLEDGE

S. Trocuk

Summary: The article reveals the content of the concept «concept», which is becoming more and more widespread in linguistics and psycholinguistics. The article presents different points of view on the definition of the term «concept» and the scope of its use. Particular attention is paid to the study of knowledge used in the course of language communication, which is considered one of the leading aspects of cognitive linguistics. The question of the role of conceptualization in human cognition is one of the Central issues of modern cognitive linguistics.

Keywords: concept, conceptualization, cognitive linguistics, cultural linguistics, cognition.

Аннотация: Статья раскрывает содержание понятия «концепт», которое получает все более широкое распространение в лингвистике и психолингвистике. В статье приводятся разные точки зрения на определение термина «концепт» и сферы его использования. Особое внимание уделяется изучению знаний, используемых в ходе языкового общения, которое считается одним из ведущих аспектов когнитивной лингвистики. Вопрос о роли концептуализации в человеческом познании является одним из центральных вопросов современной когнитивной лингвистики.

Ключевые слова: концепт, концептуализация, когнитивная лингвистика, лингвокультурология, когниция.

Как показывает анализ научной литературы, в современном языкознании термин концепт не имеет единого толкования, но можно выделить три основных подхода к его изучению: лингвокогнитивный [1; 19; 5; 12; 14; 24] и др.; лингвокультурологический или концептуально-культурологический (термин Ю.Д. Тильман) [29; 28; 30; 10; 21] и др.); логический [3; 22] и др.

В русистике появление термина концепт связывают с именем С.А. Аскольдова-Алексеева, развивающего когнитивно-психологическую точку зрения на природу концепта. Согласно этой точке зрения концепт является свернутым первичным мыслительным представлением, замещаая собой в речи одно из значений слова. В [36, р. 1552] концепт также определяется как «важное ментально-абстрактное представление». Его авторы-составители считают, что индивидуальные представления носят субъективный характер и отражают внешние связи предметов, бросающиеся в глаза и играющие важную роль в жизни человека, а концепты, складываясь из совокупности этих представлений в коллективном сознании, отражают сущностные характеристики предметов и тем самым обеспечивают объективность знания [36, р. 1555].

Активно теоретические подходы к осмыслению концепта, которые можно обозначить одним составным термином – когнитивная лингвистика, разрабатываются с начала последней трети XX века. Ещё сравнительно

недавно в лингвистике считалось вполне приемлемым рассматривать естественный язык в качестве некой абстрактной сущности, как если бы он не являлся частью нашей истории. Многие исследователи придерживались позиции, согласно которой существует жесткое разграничение между языковой компетенцией и употреблением языка. Но языковая система – это лишь небольшая часть того целостного явления, которое учёные стремятся познать.

Участвуя в актах коммуникации, человек либо воспринимает то, что говорят или пишут другие, либо сам порождает высказывание. В первом случае его действительной целью является понимание мыслей, выражаемых с помощью языка как средства их передачи. Однако знания, используемые при декодировании высказывания, отнюдь не ограничиваются сведениями о языке. Сюда входит также информация о мире, социуме, речевой ситуации и многом другом. При этом ни один из упомянутых типов информации не является единственным достаточным для возникновения понимания. Только изучение способов взаимодействия и организации всех типов знания приближает к пониманию сути языковой коммуникации.

Изучение знаний, используемых в ходе языкового общения, считается одним из ведущих аспектов когнитивной лингвистики. Кроме того, данное направление науки о языке занимается анализом связи языковых процессов с познавательной деятельностью человека, с

актами концептуализации и категоризации.

Вопрос о роли концептуализации в человеческом познании является одним из центральных вопросов современной когнитивной лингвистики. Этой проблеме посвящены работы ведущих зарубежных и отечественных когнитивистов: Н. Ф. Алефиренко [1], Н.Н. Болдырева [7], Е.С. Кубряковой [15; 16], Дж. Лакоффа [17], Н.В. Сафоновой [26], Т.А. Фесенко [31] и мн. др. Концептуализация – это осмысление поступающей информации, мысленное конструирование предметов и явлений, которое приводит к образованию определённых коллективных представлений о мире в виде концептов как смыслов, фиксированных в сознании людей. Например, в сознании человека может сформироваться концепт дома, вечности, движения и т.д. [15, с. 10–34]. Категоризация – это деление мира на категории и отнесение конкретных предметов и событий к этим категориям. Она является важнейшей функцией мышления, лежащей в основе всей познавательной деятельности человека, и направлена на объединение сходных или тождественных единиц в более крупные разряды.

Таким образом, когнитивная лингвистика имеет своим предметом исследование слов, фразеологических единиц, высказываний и текстов, репрезентирующих в языке и речи определённые абстрактные понятия, базирующиеся на образных ассоциациях.

Однако в первую очередь когнитивная лингвистика занимается когницией. Когниция – понятие, которое охватывает не только целенаправленное, теоретическое познание, но и простое, обыденное (не всегда осознанное) постижение мира в каждодневной жизни человека, приобретение самого простого – телесного, чувственно-наглядного, сенсорно-моторного – опыта в повседневном взаимодействии человека с окружающим миром. Е.С. Кубрякова ссылается на мнение Ж. Фоконье, который отмечает, что «начинания когнитивной лингвистики (the cognitive linguistics enterprise) уже были поразительно успешными. Не будет преувеличением сказать, что, пожалуй, впервые здесь была обоснована подлинная наука о конструировании значения и его динамике. Это было достигнуто благодаря интенсивному изучению и моделированию когниции, лежащей за языком и преодолевающей его пределы, но в то же время в определённом виде отраженной в языке» [15, с. 31]. По мнению Н.Н. Болдырева, «концепт является результатом когниции, связанной с получением информации, знаний, их преобразованием, запоминанием, извлечением из памяти, использованием» [7, с. 24]. М.А. Холодная, объединяя все составляющие когнитивной лингвистики – концептуализацию, категоризацию и когницию, понимает под концептом «познавательную психическую структуру, особенности организации которой обеспечивают возможность отражения действительности в единстве раз-

нокачественных аспектов» [34, с. 20].

Основатели когнитивной лингвистики Дж. Лакофф и М. Джонсон, характеризуя открытия когнитивистики и её главные достижения, указывают на три обстоятельства: 1) «понятийная система играет центральную роль в определении повседневных реальностей»; 2) «понятийная система не относится к числу того, что мы обычно осознаём»; 3) «большая часть нашей обыденной понятийной системы в сущности своей метафорична» [18, с. 126–127]. Представляется, что формулирование этих трёх тезисов обозначило новую ступень в постижении способов, закономерностей и особенностей взаимодействия языка, мышления и культуры, а следовательно, и новые аспекты взаимодействия лингвистики, когнитологии, культурологии, философии; расширило рамки содержательного анализа языковых явлений, придало значительно большую глубину и эффективность семантическим исследованиям и привело к широкому использованию в лингвистических исследованиях базового термина современной когнитивистики – термина концепт [15, с. 31].

При лингвокогнитивном подходе, в котором семантика слова соотносится со всем объёмом знаний об обозначаемом, концепт рассматривается в рамках понятий знания и сознания и понимается как ментальное образование, своеобразный фокус знаний о мире, сочетающий в себе свойства понятия и представления, когнитивная структура, включающая разнособстратные единицы оперативного сознания. В интерпретации такого рода на первый план выступает проблема соотношения языка и сознания, а как следствие – вопрос о соотношении терминов концепт и понятие. Это закономерно, так как термин концепт пришёл в лингвистику из логики, где он воспринимается как синоним термина понятие: «Концепт (от лат. *conceptus* – понятие) – целостная совокупность представлений о свойствах объекта. В соответствии со сложившей традицией в естественном языке под концептом понимается то абстрактное содержание, понимание которого является необходимым условием адекватного употребления данного имени. Различные имена могут обозначать один и тот же объект и при этом выражать абстрактное содержание, но не наоборот». Таким образом, в традиционной лингвистике концепт трактовался как «мысль, отражающая в обобщённой форме предметы и явления посредством фиксации их свойств и отношений» [8, с. 383].

По мнению С.А. Аскольдова-Алексеева, как уже говорилось, самой существенной стороной концепта выступает функция заместительства. Концепт, в его понимании, «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределённое множество предметов одного и того же рода» [4, с. 28]. Некоторые концепты можно рассматривать как схематические представле-

ния, лишённые тех или иных конкретных деталей. Понятие же, как считает исследователь, это «прежде всего точка зрения на ту или иную множественность представлений и затем готовность к их мысленной обработке с этой точки зрения» [там же, с. 30].

Э. Сепир ставит понятие в один ряд с психологическими терминами восприятие и впечатление, так как оно является результатом многочисленных регистраций человеком действительности и открыто для дополнительных коммуникаций. Более того, учёный сравнивает понятие с некоторым комплексом мысли, удобным для перекодировки в речевую деятельность [27, с. 34].

В «Философском энциклопедическом словаре» словарная статья «Концепт» отсутствует, а понятие трактуется как «одна из логических форм мышления в противоположность суждению и умозаключению, которые состоят из понятий» [32, с. 354]. Проводится граница между понятиями, которыми «мы пользуемся в повседневной жизни», и понятиями логики [там же]. Отмечается, что в мышлении народа или отдельного человека «понятия образуются не путем восприятия и объединения в понятие присущих группе предметов одинаковых признаков, а благодаря тому, что сначала воспринимаются и перерабатываются в понятия существенные свойства вещей ... и что эти немногие, широкие, но нечеткие понятия лишь постепенно начинают подразделяться на многочисленные, узкие и резко разграниченные понятия, ибо в сфере данного познается прегнантное (могущее появиться – С.Т.), точно так же, как и все увеличивающееся количество ступеней, ведущих к прегнантности или от неё» [там же].

А.П. Бабушкин понимает концепт как «ментальную репрезентацию, которая определяет, как вещи связаны между собой» [5, с. 16].

Исследователь считает возможным охарактеризовать понятие как логически конструируемый концепт без образности. В отличие от него представления об игрушке, красоте и пр. имеют образный уровень, о чем свидетельствует наличие так называемых прототипов (см. ниже). Понятие – концепт, который состоит из наиболее общих, существенных признаков предмета или явления, это результат их рационального отражения и осмысления.

Не все учёные считают возможным воспринимать понятие как своеобразный тип концепта. По мнению Л.О. Чернейко и В.А. Долинского, содержание концепта включает в себя содержание понятия, но не исчерпывается им, поскольку охватывает всё множество коннотативных элементов имени, проявляющихся в его сочетаемости. При этом обращается внимание на то, что в отличие от сублогической основы концепта фундамент

любого понятия (наивного и научного) определяется как «логический, рациональный». В отношении научного понятия замечается, что содержание его «расширяется за счет включения тех свойств явления, которые открылись научному знанию» [35, с. 21–22].

Н.Н. Болдырев определяет понятие как «рациональный, логически осмысленный концепт, отражающий наиболее общие, существенные (логически конструируемые) признаки предмета или явления» [7, с. 24], между тем как концепт иного типа в его понимании может отражать любые, не обязательно существенные признаки объекта.

В европейской лингвистике концепт трактуется в рамках теории языка специальных целей. В. Смит отмечает, что концепт следует понимать как квант знания: «a concept should be understood as an the portion of knowledge basic to our perception of a given fragment of reality as an individual object» [38, с. 2]. Г. Пихт рассматривает концепт в качестве «единицы мысли, знания и познания» («a unit of thought, knowledge and cognition») [37, с. 7].

Е.С. Кубрякова полагает, что концепт является «оперативной единицей памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, кванта знания» [14, с. 91–92], а процесс концептуализации направлен в общем на «выделение неких предельных для определённого уровня рассмотрения единиц (концептов) человеческого опыта в их идеальном содержательном представлении» [16, с. 318].

Концепты и понятия как лингвокогнитивные явления «рождаются в процессе восприятия мира, создаются в актах познания, отражают и обобщают человеческий опыт в разных типах деятельности» [16, с. 57]. Соединяться могут как признаки, отражающие реально наличествующие элементы действительности, так и признаки, отражающие элементы действительности, существующие в отдельности, но не обнаруживаемые в том или ином конкретном сочетании. В последнем случае есть концепт, но нет в природе самих предметов, нет референтов у соответствующих слов, хотя чувственные образы, отражающие реально существующие признаки, налицо. Следовательно, концепт – это продукт отражения действительности, но продукт, обработанный в результате мыслительной деятельности.

Р.М. Фрумкина, стоя на позициях психолингвистики, характеризует концепт скорее как индивидуализированное представление, чем как понятие: «... не только разные языки “концептуализируют”, то есть преломляют действительность по-разному, но за одним и тем же словом данного языка в сознании разных людей могут стоять разные концепты» [33, с. 3].

З.Д. Попова и И.А. Стернин считают, что концепт – это «комплексная мыслительная единица, актуализирующая в процессе мыслительной деятельности свои различные признаки и слои» [23, с. 37].

Аналогичный взгляд высказывает и С.В. Ракитина, которая характеризует концепт как «совокупность смыслов в сознании конкретного человека. По мнению этого учёного, в процессе функционирования концепта в познавательной деятельности индивида могут проявляться не все составляющие его признаки, а лишь актуальные в данном контексте, в данной речевой ситуации. Понятие же, являясь продуктом научного мышления, длительного процесса развития познания, предполагает высокую степень обобщения, четкости, объективности, ясности, отсутствия эмоциональности [25, с. 81].

В применении термина концепт к семантике слов, не относящихся к числу специально создаваемых для обозначения точных понятий (то есть элементов терминосистем), удачным кажется уточнение, с помощью которого корректирует значение термина понятие при использовании его для характеристики концепта Н.Д. Арутюнова, – «человеческое понятие» [3, с. 142]. Понятие и концепт как мыслительные образования, репрезентированные в сознании языковыми знаками, являются соотносимыми, но не равнозначными.

По мнению Н.Ф. Алефиренко, «будучи элементами сознания, понятие (conceptus) и концепт (conceptum) служат смысловым и конструктивным ядром любого концептуального пространства (концептосферы, концептуальной парадигмы текста), в том числе и языкового сознания» [2, с. 91].

Ю.С. Степанов подчёркивает, что концепт и понятие являются терминами разных наук: понятие употребляется главным образом в философии и логике, а концепт, изначально являясь термином математической логики, закрепился последнее время в науке о культуре – лингвокультурологии [28, с. 40]. В отличие от понятия, в смысловом строе концепта Ю.С. Степанов выделяет «три компонента или три слоя»: 1) «основной, актуальный признак; 2) дополнительный или несколько дополнительных, “пассивных” признаков, являющихся уже не актуальными, “историческими”; 3) внутреннюю форму, обычно вовсе не осознаваемую, запечатлённую во внешней, словесной форме» [28, с. 45].

Термин концепт, соотносимый (но не отождествляемый) с понятийным феноменом, в дальнейшем все более и более приобретает лингвокультурологическое наполнение, то есть концепт понимается как ментальное образование, обладающее лингвистической и культурологической спецификой. Концепт предстаёт как культурно-информационная единица, созданная в про-

цессе редуцирования результатов опытного познания действительности до объёмов, которые способна удерживать человеческая память, и соотносённая с культурно-ценностными доминантами, выраженными в религии, идеологии, искусстве, науке.

С этим связано, на наш взгляд, наличие таких его терминологических аналогов, как лингвокультурема [11], логоэпистема [13], мифологема [6], образ-архетип [1], ключевое слово [9] и др.

Лингвокультурология – научная дисциплина синтезирующего типа – исследует взаимодействие языка и культуры, языка и этноса, языка и менталитета в процессе их функционирования. Неоспорима значимость лингвокультурологии как комплексной области научного знания о взаимосвязи и взаимовлиянии языка и культуры, где язык – это «средство концентрированного осмысления коллективного опыта, который закодирован во всем богатстве значений слов, фразеологических единиц, общественных текстов, формульных этикетных ситуаций» [21, с. 6].

Потенциальная задача лингвокультурологии состоит в том, чтобы «эксплицировать культурную значимость языковой единицы (то есть “культурные знания”) на основе соотношения языковой единицы с кодами культуры» [20].

Культурологическая теория концепта рассматривает его как противоречивую единицу, обладающую динамической природой и при этом характеризующуюся стереотипностью и константностью.

Как внутри одной системы, так и между ними происходит своеобразная диффузия культурных концептов. Некоторые концепты втягиваются в область культуры и пребывают в ней на протяжении длительного времени. Именно их Ю.С. Степанов обозначает термином константы: «Константа в культуре – это концепт, существующий постоянно или, по крайней мере, очень долгое время» [28, с. 84]. В то же время другие концепты постепенно выходят из сферы активного функционирования.

Термин «концепт» активно входит в терминологическую систему современной гуманитарной науки. Этот процесс происходит одновременно в нескольких направлениях. Первое направление связано с «обживанием» концептом своего теоретического пространства – поиском дефиниций понятия и осуществлением типологизации концептов, второе – с порождением собственных дериватов, появлением слов и сочетаний типа концептосфера (Д.С. Лихачев), концептуализированная предметная область (Ю.С. Степанов, С.Е. Никитина), концептуальный фон (Н.Д. Арутюнова), концептуальная парадигма (Л.Б. Савенкова).

В соответствии с двумя основными функциями человеческого сознания, воспринимающего внеязыковую действительность, – 1) различать в ней отдельные элементы и 2) выделять в их кругу более и менее значимые, важные – формируемые в сознании концепты можно разделить на два вида: констатирующие и ценностные. На наш взгляд, это разделение является основанием для лингвокультурологического представления концепта.

Таким образом, концепт рождается как единица универсального предметного кода, которая и остается его ядром. Ядро постоянно окутывается, обволакивается новыми слоями концептуальных признаков, что увеличивает объём концепта и насыщает его содержание, в плане выражения это воплощается в том, что сведения о концепте можно извлекать не из одного языкового знака, а из значительной их совокупности, образующей сложную лингвистическую концептуальную парадигму.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. М.: Academia, 2002. 394 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Синергетика культурного концепта и знака в системе языка и текста // Культурные концепты в языке и тексте. Белгород: Изд-во Белгородского госуниверситета, 2005. С. 9–13.
3. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 338 с.
4. Аскольдов-Алексеев С.А. Концепт и слово // Русская речь. Новая серия. – 1928. – Вып. 2. – С. 28–44.
5. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1996. 103 с.
6. Базылев В.Н. Мифологема скуки в русской культуре (И. А. Гончаров «Обыкновенная история»). М.: Academia, 1999. С. 130–147.
7. Болдырев Н.Н. Концепт и языковое значение. Лексические и грамматические концепты // Когнитивная семантика. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. С. 24.
8. Большая энциклопедия современного русского языка. Под ред. В.И. Ивановой. М.: Большая российская энциклопедия, 1998. 4 650 с.
9. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русская словесность, 1996. 411 с.
10. Воркачёв С.Г. Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа. Краснодар: КубГУ, 2002. 140 с.
11. Воробьёв В.В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография. М.: Изд-во РУДН, 1997. 331 с.
12. Карасик В.И. Языковой круг: Личность. Концепты. Дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
13. Костомаров В.Г. Современный русский язык и культурная память // Этнокультурная специфика речевой деятельности: Сб. обзоров. М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 23–36.
14. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: МГУ им. Ломоносова, 1996. 245 с.
15. Кубрякова Е.С. Размышления о судьбах когнитивной лингвистики на рубеже веков // Вопросы филологии. 2001. № 1. С. 10–34.
16. Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 555 с.
17. Лакофф Дж. Лингвистические гештальты // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1981. С. 350–368.
18. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живём // Язык и моделирование социального взаимодействия: сб. статей / Общ. Ред. В. В. Петрова. М.: Прогресс, 1987. С. 126–170.
19. Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка // Известия АН СССР. Серия литература и язык. Т. 52. 1993. № 1. С. 4–8.
20. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие. 2-е изд. Минск: ТетраСистемс, 2005. 256 с.
21. Мокаева И.Р. Этические концепты в языковой картине мира (на материале русского и карачаево-балкарского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Нальчик, 2004. 15 с.
22. Павилёнис Р.И. Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка. М.: Мысль, 1983. 286 с.
23. Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2001. 192 с.
24. Попова З.Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж: Воронежский госуниверситет, 1999. 30 с.
25. Ракитина С.В. Концепт и понятие как смыслообразующие единицы научного текста // Культурные концепты в языке и тексте. Белгород: изд-во Белгородского госуниверситета, 2005. С. 79–85.
26. Сафонова Н.В. Концепт благо/добро как сегмент ментального поля нации (на материале русского языка). Тамбов: Изд-во Тамбовского госуниверситета, 2003. 357 с.
27. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Издательская группа «Прогресс» «Универс», 1993. 656 с.
28. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
29. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
30. Тильман Ю.Д. Культурные концепты в языковой картине мира (поэзия Ф. И. Тютчева): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 1999. 25 с.
31. Фесенко Т.А. Этноментальный мир человека: опыт концептуального моделирования: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1999. 52 с.
32. Философский энциклопедический словарь. Отв. ред. М.Н. Силин. М.: ТЕРРА, 1997. С. 350–355.
33. Фрумкина Р.М. Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога // НТИ. Сер. 2. Информационные процессы и системы. Ежемесячный научно-технический сборник. 1992. № 3. С. 1–8.
34. Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления. Томск: Изд-во Томского госуниверситета, 1983. С. 20.

35. Чернейко Л.О. Имя Судьба как объект концептуального и ассоциативного анализа // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 1996. № 9. С. 20–30.
36. Dictionnaire scientifique Francofon. Paris: Hachett Edicef, 1997. 1552-1555p.
37. Picht H. The Concept in Terminology a unit of thought? // Научно-техническая терминология. 2002. Вып. 2. 7 p.
38. Smith V. Copenhagen working papers in LSP. USA, 2000. 10 p.

© Троцюк Светлана Николаевна (svetlana.trocuk@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный гидрометеорологический университет

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЧТО НУЖДЫ

Труфанова Ирина Владимировна

Д.филол.н., профессор, ГАОУ ДПО города Москвы
«Московский центр развития кадрового потенциала
образования»

illokucia1@rambler.ru

LINGUISTIC PORTRAIT WHAT NEEDS

I. Trufanova

Summary: Object: Determine the linguistic status of what needs and show its differences from what is useful (benefit, use, profit, benefit).

Methods: the method of linguistic portraiture developed by Yu.D. Апресян; oppositional method; which has been developed and tested in works on homology complexes, functional homonyms, polyfunctional words, transition and syncretism in the Russian language; methodical methods of substitution and synonymous substitution

Findings: We studied the functioning of what needs over the past two and a half centuries, relying on the base of the National Corpus of the Russian language, and identified four different what needs, three phraseological units and two phraseological schemes. Research materials can be used in the preparation of phraseological and explanatory dictionaries of the modern Russian language.

Conclusions: Two phraseological units are interjections. The first thing that is synonymous with phraseological units does not matter, what kind of need, it means "it doesn't matter, it doesn't matter, it's not scary, it doesn't matter, it doesn't matter", expresses the emotive of self-complacency in internal speech, in external speech the speech action of emotional impact, in particular, calming the interlocutor ... The second thing is that the need is synonymous with phraseological units; what matters, what matters, matters not; has the meaning "does not concern anyone at all, does not relate to anyone"; expresses a speech act of advice not to pay attention to anything. Calming is directed to the feelings of the interlocutor, advice not to pay attention to thoughts. The third thing that needs has the meaning of «no need» is an adverb and, entering a rhetorical question, expresses the speech act of advising the listener not to do anything. What needs, expressing reassurance, according to the degree of semantic fusion of components, phraseological fusion; that needs, expressing advice not to pay attention, are phraseological unity; that the need for the meaning «no need» is a phraseological expression. That the need for the function of the main member of the genius sentence is not a phraseological unit. The phrase scheme of what needs is, what needs to, in combination with a rhetorical question, expresses in the inner speech the speech act of refusing to pay attention to anything, in the external - advice not to pay attention to anything.)

Keywords: interjection, speech acts, types of phraseological units according to the degree of semantic cohesion of components, functional homonyms, homocomplex, syncretism, transition.

Аннотация: **Цель:** Определить лингвистический статус что нужды и показать его отличия от что толку (пользы, проку, прибыли, выгоды).

Методы: метод лингвистического портретирования, разработанный Ю.Д. Апресяном; оппозиционный метод; который выработан и апробирован в работах по омокомплексам, функциональным омонимам, полифункциональным словам, переходности и синкретизму в русском языке; методические приёмы подстановки и синонимической замены.

Результаты: Мы изучили функционирование что нужды за последние два с половиной столетия, опираясь на базу Национального корпуса русского языка, и выявили четыре разных что нужды, три фразеологизма и две фразеосхемы. Материалы исследования могут быть использованы при составлении фразеологических и толковых словарей современного русского языка.

Выводы: Два фразеологизма являются междометиями. Первый что нужды синонимичен фразеологизмам не беда, что за нужда, имеет значение «не беда, неважно, нестрашно, всё равно, не имеет значения», выражает во внутренней речи эмотив самоуспокоения, во внешней речи речевое действие эмоционального воздействия, в частности, успокаивание собеседника. Второе что нужды синонимично фразеологизмам что дела, что за дело, дела нет; имеет значение «совсем не касается кого-либо, не имеет отношения к кому-либо»; выражает речевой акт совета не обращать внимания на что-либо. Успокаивание обращено к чувствам собеседника, совет не обращать внимания – к мыслям. Третье что нужды имеет значение «незачем», является наречием и, входя в риторический вопрос, выражает речевой акт совета слушающему не делать чего-либо. Что нужды, выражающий успокаивание, по степени семантической слитности компонентов фразеологическое сращение; что нужды, выражающий совет не обращать внимания, – фразеологическое единство; что нужды в значении «незачем» – фразеологическое выражение. Что нужды в функции главного члена генитивного предложения не является фразеологизмом. Фразеосхема что нужды в, что нужды до в сочетании с риторическим вопросом выражает во внутренней речи речевой акт отказа обращать на что-либо внимание, во внешней – совет не обращать на что-либо внимания.

Ключевые слова: междометия, речевые акты, виды фразеологизмов по степени семантической спаянности компонентов, функциональные омонимы, омокомплекс, синкретизм, переходность.

Введение

Актуальность темы определяется значимостью исследования явлений функциональной омонимии, переходности и синкретизма. Считается, что одним из следствий непрерывных процессов переходности в

грамматическом строе русского языка является возникновение функциональных омонимов – «этимологически родственных слов, совпадающих по звучанию, но относящихся к разным частям речи» [2: 194] – и синкретичных образований, совмещающих в различной мере свойства оппозиционно противопоставленных частей речи. Со-

вокупность функциональных омонимов и синкретичных образований, совмещающих признаки разных частей речи, обозначают термином омокомплекс [2: 195]. Возникающие при этом промежуточные единицы называются гибридными словами (термин В.В. Виноградова), или контаминантами (термин Е.Н. Сидоренко [28; 29]). Синкретизм определяют как универсальное свойство языка, проявляющееся в способности языковой единицы выражать комплекс противопоставленных лексических и/или грамматических значений [7: 8]; явление узуальное, естественное, универсальное, свойственное отдельным единицам и системе языка в целом [7: 28].

Что нужны во фразеологических словарях современного русского языка помечено как устаревшее, значение его толкуется как «то же, что *Что за нужда*» [35: 421] или «Какое это имеет значение; не имеет значения, безразлично» [36: 263].

Кроме того, находим *что нужны* в словарной статье местоимения *что*. В.И. Даль приводит примеры вопросительного местоимения *что* в значении «какой»: «Что пользы врать? Что нужны! Пусть» [12]. Скорее, значение первого *что* «никакой» (что пользы – никакой пользы). Мы относим такое *что* к отрицательным местоимениям-прилагательным. На место *Что нужны! Пусть!* не подставляется *Что пользы (толку, проку, прибыли, выгоды). Пусть.*

Д.Н. Ушаков квалифицирует *что нужны* как устаревшее и областное, значение *что* в данном выражении толкует как «нет»: «5. *относительное*. (...) в риторических выражениях: что толку, что пользы, что нужны (устар., обл.) и др. употр. в знач. нет. *Что толку (нет толку) жить*. Лермонтов. *Что ж прибыли, что ты высоко так заполз?* Крылов. – Ах, няня, няня, до того ли? *Что нужны мне в твоём уме*. Пушкин» [32]. Значение *что* в *что толку, что пользы* не «нет», а «никакого(ой)».

В малом академическом словаре повторяется пример «Что нужны мне в твоём уме», частеречная принадлежность *что* не указана, у него выделено два значения в разных употреблениях, которые толкуются словами «ничто» и «какой»: «7. В риторических вопросах и восклицательных предложениях обозначает: ничто, ничего, ничего не значит. *Что враги?* пусть клеветают язвительней, Я пощады у них не прошу. Н. Некрасов, Рыцарь на час. – Нет, тут дело не в лампах! *Лампы что!*.. Тут штука вот такая: вентиляции настоящей не было. Вересаев, На мертвой дороге. || В сочетании с отвлеченным существительным в род. п. употребляется в значении: какой. *Что нужны мне в твоём уме?* (...) Желанья!.. *что пользы* напрасно и вечно желать? Лермонтов, И скучно, и грустно» [30]. *Что* в предложениях *Что лампы?* мы относим к отрицательным местоимениям-существительным со значение «ничто», в предложениях типа *Что пользы на-*

прасно и вечно желать? (что в сочетании со словами *проку, прибыли, пользы, толку, добра, выгоды*) имеет значение «никакой», это отрицательное местоимение-прилагательное. *Что* в примерах типа *Что лампы?* не образует словосочетания с существительным, а составляет предикативное сочетание слов, в котором *что* выполняет функцию сказуемого. *Что* в сочетании со словами *проку, прибыли, пользы, толку, добра, выгоды* образует цельное словосочетание, выполняющее функцию сказуемого в двусоставном предложении с подлежащим, выраженным инфинитивом, или главного члена предложения в отрицательном генитивном предложении.. На место *что нужны* не подставляется *что толку (выгоды, прибыли, проку, пользы)* без изменения значения. Значение слов *польза, выгода, прибыль, прок, толк* – излишек, приобретение; значение слова *нужда* – необходимость, потребность, недостаток.

Итак, синкретичная природа *что нужны* проявляется в том, что лексикографы воспринимают его как фразеологизм или как сочетание слов. В.И. Даль, Д.Н. Ушаков, А.П. Евгеньева считают *что толку (пользы, проку, выгоды, прибыли)* и *что нужны* синонимичными, для чего нет оснований, как это будет показано ниже.

Основная часть

Синтаксические функции *что нужны* *Что нужны* – эквивалент предложения

Фразеологизм *что нужны* может употребляться как эквивалент предложения. Он составляет нечленимое эмотивное междометное высказывание.

– Они затрут кровь – грязью базарной подошвы. – *Что нужны!* Я проложу новый. – Где? (С.Д. Мстиславский).

Как низко, и грязно, и нище, И кажется бедных бедней
Оборванных горцев жилище Из сложенных в груды камней.
Что нужны! Им много не надо: В лошине у гневной реки
Накормится буйволов стадо, Накопит баран курдюки (М.А. Зенкевич).

К сожалению, носится слух, что человек, написавший его, принадлежит к известной касте, стало быть, от него нельзя ожидать ничего доброго. *Что нужны!* – Лишь бы позволили говорить о нашем духовенстве, – тогда литература сделает свое дело, точно так, как она сделала его в вопросе об освобождении крестьян (И.С. Никитин).

– Чтобы тебя опять дубиной хватили?.. – Эх, *что нужны?* Умирать, так умирать вместе. – Да что ты один сделаешь?.. (М.Н. Загоскин).

Пускай кипит веселый рок Мечтаний молодых – Им предадимся всей душой... А время скосит их? – *Что нуж-*

ды! Снова в свой черед В нас воскресит их новый год... (Н.А. Некрасов).

– Но, – возразил Дерикур, — осаждающие вдвое нас сильнее. – *Что нужды!* – отвечал я, – они не французы! (М.Н. Загоскин).

Пусть пройдет месяц, пусть два или три в ожидании, *что нужды?* (В.Т. Нарезный).

– Однако ж могу уверить тебя, что я не думала бы так о своих, напечатанных книгах. — *Что нужды?* другие приписали бы тебе такой образ мыслей, и не без основания (Жанлис, перевод Н.М. Карамзина).

Фразеологизации прежде всего подвергается выражение *что нужды*, выступающее в качестве эквивалента предложения. В приведённых примерах у *что нужды* значение «не беда, неважно, нестрашно, всё равно, не имеет значения». На место *что нужды* невозможно подставить *что толку* (*проку, пользы, прибыли, выгоды*). В наши дни в связи с постоянной демократизацией языка на протяжении его истории многие на его месте употребили бы междометие *подумаешь, плевать, чихать*, другие – слово категории состояния *нестрашно*, или краткое прилагательное *неважно*, третьи – существительное *ерунда, не беда, не проблема*. Возникает сомнение, существительные ли это – *не беда, не проблема?* А.В. Петров квалифицирует *беда* как безличное существительное [24: 127], Т.Ф. Ефремова как предикатив [15]; нам представляется, что *беда* и *не беда* – это междометия, первое выражает эмоцию страха, второе используется для успокоения (успокаивания [3]) собеседника или себя самого. В.В. Шигуров рассматривает историю вопроса об отнесении/неотнесении *беда* к междометиям и делает вывод, что в данном случае имеет место тип интеръективации существительных, обозначенный им как «грамматическая (функциональная) интеръективация, развивающаяся в рамках исходной лексемы и приводящая к формированию особого междометного значения существительного (если оно подкреплено интонационно)» [41: 77].

В словаре XVIII века у слова *нужда* указано пять значений: 1) потребность, надобность, необходимость; 2) недостаток в чём-либо, нехватка чего-либо; 3) бедность, нищета, недостаток в средствах к жизни; 4) беда, бедствие; 5) принуждение [31: 105]. В современном русском языке словари выделяют у слова *нужда* два или три значения и перечисляют их в другом порядке: 1) недостаток в необходимом, бедность, нищета; 2) потребность [15: 19; 22; 30; 32].

В словаре XVIII века указано, что *нужда* в первом значении (потребность, необходимость) входит в синонимичные фразеологизмы *Что нужды, какая (что за) нужда* (кому до чего, в чём с инфинитивом, с прилагательным)

[31: 105]. У фразеологизмов выделено два значения: 1) что за дело кому до чего-либо (До заслуг твоих и ран какая нам нужда); 2) с какой стати, зачем (Что нужды не в свои дела тебе мешаться?). Ни одно из значений не соответствует выражению *что нужды* в приведённых нами примерах. Представляется, что значение эмотивного междометия *что нужды*, примеры с которым приведены нами, восходит к значению «беда». На место нечленимого эмотивного междометного высказывания *Что нужды* однозначно подставляется *Не беда!*

Фразеологизм *не беда* приводят словари С.И. Ожегова: «*Не беда* (разг.) ничего, это не важно, не страшно. *Что за беда!* (разг.) что же тут плохого, стоит ли волноваться» [22], комплексный словарь А.Н. Тихонова: «*Не (велика) беда*. Разг. Неважно, не имеет значения. Синоним: *Что за беда*. Разг. Неважно, не имеет значения» [18: 22]; комплексный словарь С.А. Никитиной: «*Не беда* (разг.) – ничего, это не важно, не страшно» [21: 35]; С.А. Кузнецова (*Не (велика) беда*, в значении частицы. Ничего страшного, неважно. Я вас разбудил? – *Не велика беда!*)» [19]; фразеологизм *что за беда* – словари Д.Н. Ушакова: «*Что за беда!* (•разг.) – ну так что ж! стоит ли беспокоиться!» [32]), А.П. Евгеньевой: «*что за беда!* несущественно, не имеет значения» [30]), фразеологический словарь Т.В. Волковой: «*Что за беда!* (разг.) – ну так что ж! стоит ли беспокоиться!» [34: 14]).

Междометия – это слова, предназначение которых в языке – быть высказыванием, стирая границу между словом и предложением как единицами языка [33: 214]. Междометия как языковые единицы, в которых оппозиция предложение/ слово нейтрализуется, трактовали Х. Суит, И.О. Степанян, А.Н. Гордей [10: 6]. Ещё раньше С.О. Карцевский писал, что междометия представляют собой «фразы особого рода» [17: 131]. О. Есперсен утверждал, что междометия «являются предложениями в такой же степени, как и самые изящные предложения, когда-либо произносимые Демосфеном» [14: 375]. А.Н. Гордей перечислил признаки, общие у предложения-высказывания и междометия: наличие предикативности; специфическая коммуникативная задача – выражение чувств; интонация законченности, повествовательная, вопросительная и/или побудительная интонация [10: 7–8], И.А. Шаронов добавил: особый интонационный контур [: 28]. Дефиниции междометий, предлагаемые в современной лингвистике, включают признак – употребление в функции высказывания – как отличительный для данной части речи [39: 39]. Синтаксическая функция эквивалента предложения выделена в качестве основной функции междометий [9; 11; 16: 11; 27: 40; 23: 41; 39: 18], указывается, что при употреблении междометия в функции членов предложения оно теряет все или часть междометных свойств [16: 23; 23: 42; 39: 47]. Ф. Уилкинс, Ф. Эмека [по 13: 23–24, 18–19], И.А. Блохина [4: 8] утверждают, что междометия имеют иллокутивную силу и являются рече-

выми (ментальными) актами. Н.Р. Добрушина писала, что междометия выражают эмотивы. И.А. Блохина назвала два типа речевых актов, выражаемых междометиями: авторизованные и адресованные, в нашей системе терминов это эмотивы (речевые акты во внутренней речи) и речевые акты эмоционального воздействия (выражение эмоций в присутствии слушающего с разными целями) [33]. *Что нужды* в приведённых выше примерах выражает речевой акт эмоционального воздействия, в частности успокаивания. Производя его, говорящий хочет успокоить слушающего, чтобы тот не волновался, так как нет повода. То, что это речевой акт успокаивания, подтверждает текст, следующего за *что нужды*: говорящий указывает пути преодоления того, что его собеседнику внушает опасение: легко проложу новый путь, для здоровой жизни не нужно лишнее, неважно, кто первым произнёс правильные слова, главное, чтобы их произносили; на миру и смерть красна; новый год воскресит наши забытые мечтания и т.д.

Что нужды – эквивалент главной предикативной части сложноподчинённого предложения

Фразеологизм *что нужды* употребляется как эквивалент главного предложения перед придаточным изъяснительным, реже придаточным условным. К придаточным изъяснительным задаём вопрос *в чём?*; к придаточным условным – *в чём?* и *при каком условии?* (т. е. они являются синкретичными [см.: 1]).

Что нужды, если и с ошибкой И слабо иногда пою? (А.С. Пушкин).

Что нужды – девять лет или девять томов? (Л.Я. Гинзбург).

Забудь, что не умеешь ты ни одного соплесть стихика; *что нужды*, что не знаешь ты правил стихотворства? (Н.И. Новиков).

А *что нужды*, если в твою душу вместе с облаком вторгалась легкая тень и наводила на тебя грусть и жаль тебе было пышного заката... (А.И. Эртель).

Я хочу так остаться, как есть: разве я не вправе избрать себе занятие, ниже ли оно моих способностей, или нет – *что нужды?* (И.А. Гончаров).

В синтаксической функции эквивалента главной предикативной части в сложноподчинённом предложении *что нужды* уже завершившее процесс фразеологизации. На его место тоже невозможно подставить *что толку* (*проку, выгоды, прибыли, пользы*), но подставляется *что дела, что за дело, дела нет, не обращай внимания*. У *что нужды* в сложносочинённом предложении другое значение, чем у *что нужды* – эквивалента предложения:

«совсем не касается кого-либо, не имеет отношения к кому-либо» [35: 422]. Целеустановка сложноподчинённого предложения определяется коммуникативной целью главного предложения. *Что нужды* выражает здесь речевое действие побуждения не обращать на что-либо внимания; значит, и всё сложноподчинённое предложение выражает речевое действия побуждения не обращать на что-либо внимания. Если говорящий и тот, кого он побуждают, одного социального статуса, это совет [37; 38]. М.Г. Безяева утверждает, что уровень компетентности говорящего в совете выше, чем у слушающего [3: 308].

Следующие примеры по форме похожи на сложноподчинённые предложения, но фактически это предложения с несобственно-прямой речью [33], которая может использовать любые конструкции, конструкцию сложноподчинённого предложения в том числе. *Что нужды* – это реплика не того, кому принадлежит остальной текст в примерах. Это реплика того персонажа, которого автор осуждает за безразличие к чужим проблемам, радостям и горестям, за цинизм, что он мог (бы) так сказать в ситуации, требующей бить тревогу, возмущаться, менять существующий порядок.

Что нужды, если страдает современное поколение; *что за беда*, если вместо крепких людей являются отовсюду дрянные людишки; пусть будет сегодня плохо: завтра, послезавтра будет лучше (Победоносцев).

Что нужды, что подготовительные работы к ним смочены слезами и кровавым потом; *что нужды*, что не одно, быть может, проклятие сорвалось с уст труженика, что горьки были его искания, горьки нужды, горьки обманутые надежды: он жил в это время, он ощущал себя человеком, хотя и страдал... (М.Е. Салтыков-Щедрин).

Что нужды до того, что рассуждения эти своею азбучностью напоминают знаменитое изречение Подколесина: «да, брат, жениться – это не то, что: эй, Иван! (М.Е. Салтыков-Щедрин).

У *что нужды* в несобственно-прямой речи значение, как у фразеологизма *дела нет*: «не касается кого-либо (употребляется как равнодушный отказ от вмешательства во что-либо, от помощи кому-либо, от решения каких-либо вопросов» [6: 74–75]. Это первое значение *что нужды* в «Словаре русского языка XVIII века» (см. выше).

Итак, существуют фразеологизмы-омонимы *что нужды*, один используется для выражения эмоции самоуспокоения или эмоционального воздействия – успокоения (успокаивания) собеседника; второй – для выражения побуждения не обращать внимания. Успокаивая собеседника, говорящий делает акцент на том, что нет повода волноваться. Советуя не обращать внимания, он под-

чёркивает, что нет повода для обсуждения, разговора, размышления. Успокоение обращено к чувствам собеседника, совет не обращать внимания – к мыслям.

Что нужны – эквивалент предикативной части сложносочинённого предложения

Фразеологизм *что нужны* может быть эквивалентом предикативной части сложносочинённого предложения.

Чтобы миновать Москву, ему следовало забрать верст сорок выше и вправо от Бутырской заставы и ехать все окраиной, пока не попадет на Каширку, и потому пришлось ему проехать больше ста лишних верст, да *что нужны*: хоть дальше, да вернее. (Д.Д. Благово).

Вода проступала в щели между стволами, подмачивала ноги, волны захлестывали верхушками его, волны крутили и толкали, словно играя, собираясь растащить его по бревнышку, но *что нужны*? (М.К. Первухин).

Карпуша очень хорошо знал, что у ротмистра ремонта нет, а вскоре не будет и эскадрона, что наследства он может ожидать разве только от своего денщика; но *что нужны*? (В.И. Даль).

В сложносочинённом предложении *что нужны* всегда следует за противительным союзом *но, да* (в значении *но*). *Что нужны* в качестве эквивалента второй предикативной части сложносочинённого предложения уже завершило процесс фразеологизации. Его нельзя заменить выражениями *что толку* (*пользы, выгоды, прибыли, проку, добра*). На его место подставляется фразеологизм *не беда*, или краткое прилагательное *неважно*, или слово категории состояния *нестрашно*. Конструкции, по форме представляющие собой сложноподчинённое предложение, в приведённых примерах являются конструкциями с несобственно-прямой речью. *Что нужны* принадлежит персонажу и во внутренней речи персонажа выражает речевой акт самоуспокоения. Противительный союз указывает на то, что такая реакция персонажа на описываемое представляется автору неадекватной [см. о союзе *но* как показателе нарушения нормы: 26].

Что нужны как эквивалент предикативной части бессоюзного сложного предложения

Фразеологизм *что нужны* может быть эквивалентом предикативной части бессоюзного сложного предложения. В бессоюзном сложном *что нужны* может быть и первой, и второй предикативной частью.

– Ну, теперь с богом пей чай, грызи сахар. *Что нужны* – дело сделано. Пусть помнит этот день. Тетушка налила мне чаю (А.А. Фет).

С высокой горы видела я обетованную землю – страшная бездна разделяет меня от той земли – *что нужны*! (Н.А. Полевой).

Он прост – *что нужны*, у него весело; он груб – *что нужны*, у него модно; он пасмурен – *что нужны*, у него светло (И.М. Долгоруков).

Вдруг залп... глядим: лежат рядами.

Что нужны? здешние полки

Народ испытанный... (М.Ю. Лермонтов).

В качестве эквивалента предикативной части бессоюзного сложного предложения *что нужны* завершившее процесс фразеологизации. На его место мы не можем подставить *что пользы* (*толку, проку, выгоды, прибыли*), но подставляем краткое прилагательное *неважно, нестрашно* или фразеологизм *не беда*. Фактически *что нужны* в приведённых примерах принадлежит несобственно-прямой речи персонажа. Перед нами не бессоюзные сложные предложения, а конструкции несобственно-прямой речи, оформленные как бессоюзное сложное предложение. Смысловых отношений между репликой персонажа и авторским текстом, характерных для бессоюзного сложного предложения, мы здесь не обнаруживаем. В приведённых примерах *что нужны* выражает речевой акт успокоения слушающего во внешней речи и эмотив самоуспокоения – во внутренней речи персонажа.

Что нужны в функции сказуемого в двусоставном предложении

Что нужны выполняет функцию сказуемого при подлежащем, выраженном инфинитивом. Многие лингвисты относят данные предложения к безличным, если сказуемое предшествует инфинитиву [8; 20]. Мы квалифицируем предложения данного типа как двусоставные [см.: 40: 134; 5: 329] независимо от порядка следования подлежащего и сказуемого в них. Никто из пишущих о цельных словосочетаниях не выделяет такого их типа, как наречие и инфинитив. Порядок слов не создаёт синтаксической конструкции. По Л.П. Карпову, функция сказуемого для междометия – категориальная, по второй степени, в отличие от функции эквивалента предложения – категориальной первой степени [16: 12], но ведь именно благодаря сказуемому предложение – это «маленькая драма». И.А. Шаронов считает, что в функции сказуемого междометие переходит в эксперссивные частицы [39: 49], однако, частица не может быть сказуемым и каким-либо другим членом предложения.

Что нужны кричать о справедливости, когда ее ежедневно отрицает природа? (М.С. Шагинян).

Но *что* нужны много о сем *говорить*? (архиепископ Платон (Левшин). Увещание к раскольникам.

Да *что* нужны в такая *входить* подробности? (архиепископ Платон (Левшин). Слово о пользе учений. В день рождения Его Императорского Высочества (1765).

Что нужны на себя *приманивать* внимание Завистливой толпы и гордых знатоков? (В.К. Кюхельбекер),

Что нужны не в свои дела тебе *мешаться*? (И.И. Хемницер).

Что нужны дани *ждать* от них? (В.П. Петров).

Примеры с *что* нужны в синтаксической функции сказуемого при подлежащем-инфинитиве по преимуществу ограничены временными рамками второй половины XVIII – первой трети XIX века. На место *что* нужны в синтаксической функции сказуемого при подлежащем, выраженном инфинитивом, подставляется наречие *незачем* (безличное наречие [25: 12]). В «Словаре русского языка XVIII века» такое *что* нужны квалифицировано как фразеологизм со значением «с какой стати, зачем». Конструкция эмоционально окрашена, представляет собой риторический вопрос. *Что* нужны в риторическом вопросе выражает совет отказаться от того, что делает или намерен делать собеседник. *Что* в данных примерах – отрицательное местоименное наречие цели.

***Что* нужны в функции главного члена в односоставном предложении**

Что нужны выполняет роль главного члена отрицательного генитивного предложения [20]. и управляет существительным в форме родительного падежа с предлогом *до* или предложного падежа с предлогом *в*. *Что* заменяется *нет*, *никакой*, *нужды* употребляется в своём втором значении – потребность, надобность. На первый взгляд, может показаться, что здесь такое же *что* нужны, как в предыдущем параграфе, И.А. Шаронов пишет, что междометие во фразеосхеме «неотличимо от экспрессивных частиц» [39: 51], однако, *что* нужны в качестве сказуемого в генитивном предложении не заменяется словом «незачем». *Что* нужны здесь не фразеологизм, а цельное словосочетание, поскольку два слова вместе выполняют одну синтаксическую функцию. *Что* в данном контексте не вопросительное, а отрицательное местоимение-прилагательное или частица, то есть контаминант. А.В. Петров тоже различает фразеологизм *что* нужны и компонент фразеосхемы *что* нужны *до* [24: 178]. И.А. Шаронов пишет, что междометие во фразеосхеме «неотличимо от экспрессивных частиц» [39: 51].

Что нужны мне впрочем *до* публики; я, конечно, хвалу ее и признательность привык ценить высоко, но ми-

лая жена всякой публики выше (И.М. Долгоруков).

И профессору, прежде чем вырваться из Советской России, пришлось посидеть, как другим, на супе из во-блы. *Что* нужны *до* маленьких неприятностей? Застегнувшись до подбородка, голову кверху, руки в карманы, их надобно несть по-спартански (М.С. Шагинян).

Что нужны *до* комиссионеров и *до* Казенных палат? (И.М. Долгоруков).

Что нужны *до* имени, когда знаешь вещь; желудку надобна пища, а не слова (Ф.В. Ростопчин).

Что нужны нам *до* тьмы ночной! (В.А. Жуковский).

Что нужны мне *до* града? В деревне я живу (Г.Р. Державин).

Я целый мир забыл: богатство, блеск чинов; *Что* нужны в них при ней? (А.Ф. Мерзляков).

Но тут ему пришлось на собственной шкуре испытать всю тяжесть социального бесправия: *что* нужны в свободе, когда нет куса хлеба! (М.С. Шагинян.).

Расспросы, укоризны... *Что* нужны нам в словах? Сама подпочва жизни откроется впотьмах (С.И. Липкин).

Что нужны В тебе? – Утешишь ты едва ль, Едва ли разрешишь ты муки! (А.А. Блок).

Что нужны, выполняя роль главного члена отрицательного генитивного предложения, управляет существительным в форме дательного падежа или родительного с предлогом *для*. Обе падежные словоформы обозначают субъекта, которому *до* чего-то *нет* нужны, *нет* надобности, *нет* дела.

Из края в край, из града в град Судьба, как вихрь, людей метёт, И рад ли ты, или не рад, *Что* нужны ей?.. (Ф.И. Тютчев).

А через год в послании к Чаадаеву говорил о Толстом: «*Что* нужны было мне в торжественном суде... философа, который в прежни лета развратом изумил четыре части света» (Ф.Ф. Вигель).

Пусть миром позабыт! *Что* нужны для него? (К.Н. Батюшков).

Я часто слышал и слышу еще следующие рассуждения: *что* нужны *государю*, кто богат из его подданных, Рюмин или Долгорукий, Злобин или Щербатов? (И.М. Долгоруков).

В предложениях с *что* нужны *до*, с *что* нужны *в* на их

место не подставляются *что толку (проку, пользы, прибыли, выгоды)*, *что нужды* заменяется на *что дела*. Во фразеосхеме *что нужды до* – *что* скорее заменяется на «нет», во фразеосхеме *что нужды в* – на «никакой». Фразеосхема в сочетании с риторическим вопросом выражает во внутренней речи – речевой акт отказа обращать на что-либо внимание, во внешней – совет не обращать на что-либо внимания.

Что нужды и что пользы (толку, проку, выгоды, прибыли)

Что нужды является фразеологизмом или основным компонентом фразеосхемы, *что пользы (толку, проку, выгоды, прибыли)* словосочетанием. Оба данных выражения могут выполнять синтаксическую функцию сказуемого в двусоставном предложении при подлежащем, выраженном инфинитивом, и в отрицательном генитивном предложении. *Что пользы (толку, проку, выгоды, прибыли)*, выполняя данную функцию, является цельным словосочетанием, не переходя во фразеологизм (ни в одном из фразеологических словарей такой фразеологизм не зафиксирован).

Что нужды выражает модальное значение необходимости, *что пользы (толку, проку, выгоды, прибыли)* – модальное значение целесообразности [см.: 24: 168, 169].

Данные выражения имеют разные значения, не взаимозаменяемы ни в одном контексте.

Выводы

Мы проследили употребление *что нужды* за последние два с половиной века и обнаружили три омонимичных фразеологизма *что нужды*. Два фразеологизма являются междометиями, так как их значение толкуется предложением, они обладают предикативностью, интонацией законченности, сопровождаются особой эмоциональной интонацией, обладают иллюкативной силой, выражают речевые акты эмоциональ-

ного воздействия, выражения эмоций или побуждения, выполняют синтаксическую функцию эквивалента предложения. Первый *что нужды* синонимичен фразеологизмам *не беда, что за нужда*, имеет значение «не беда, неважно, нестрашно, всё равно, не имеет значения», выражает во внутренней речи эмотив самоуспокоения, во внешней речи речевое действие эмоционального воздействия, в частности, успокаивание собеседника. Второе *что нужды* синонимично фразеологизмам *что дела, что за дело, дела нет*; имеет значение «совсем не касается кого-либо, не имеет отношения к кому-либо»; выражает речевой акт совета не обращать внимания на что-либо. Успокаивая собеседника, говорящий делает акцент на том, что нет повода волноваться. Советуя не обращать внимания, он подчёркивает, что нет повода для обсуждения, разговора, размышления. Успокаивание обращено к чувствам собеседника, совет не обращать внимания – к мыслям. Третье *что нужды* имеет значение «незачем», является предикативом и, входя в конструкцию риторического вопроса, выражает речевой акт совета слушающему не делать чего-либо. Второе и третье значения *что нужды* указаны в «Словаре русского языка XVIII века», первое отсутствует.

Что нужды, выражающий успокаивание, по степени семантической слитности компонентов фразеологическое сращение; *что нужды*, выражающий совет не обращать внимания, – фразеологическое единство; *что нужды* в значении «незачем» – фразеологическое выражение (каждое слово употребляется в своём значении: *нужда* в значении «потребность, надобность», *что* в значении «никакой» или «нет», но в целом выражение обладает воспроизводимостью).

Что нужды в функции главного члена генитивного предложения не является фразеологизмом. Фразеосхема *что нужды в, что нужды до* в сочетании с риторическим вопросом выражает во внутренней речи речевой акт отказа обращать на что-либо внимание, во внешней – совет не обращать на что-либо внимания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабайцева В.В. Переходные конструкции в синтаксисе. Конструкции, сочетающие свойства двусоставных и односоставных (безличных именных) предложений. – Воронеж: Цетрально-чернозёмное книжное издательство, 1967. – 392 с.
2. Бабайцева В.В. Явления переходности в грамматике русского языка. – М.: Дрофа, 2000. – 600 с.
3. Безяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка: Волеизъявление и выражение желания говорящего в русском языке. – М.: МГУ, 2002. – 752 с.
4. Блохина И.А. Типологические свойства и коммуникативные смыслы междометных высказываний: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1990. – 17 с.
5. Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка. – Т. 1. – Киев: Рад. шк., 1952. – 445 с.
6. Быстрова Е.А., Окунева А.П., Шанский Н.М. Учебный фразеологический словарь. – М.: АСТ–ЛТД, 1997. – 304 с.
7. Высоцкая И.В. Синкретизм в системе частей речи современного русского языка: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2006. – 36 с.
8. Галкина-Федорук Е.М. Безличные предложения в современном русском языке. – М.: Изд-во МГУ, 1958. – 334 с.
9. Германович А.И. Междометия русского языка. – Киев: Рад. шк., 1966. – 172 с.

10. Гордей А.Н. Междометие как минимальная коммуникативная единица: Дис. ... канд. филол. наук. — Минск, 1992. — 174 с.
11. Дагуров Г.В. Междометия как особый разряд слов: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1956. — 15 с.
12. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М.: Прогресс, 1994 // [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://glossum.ru/%D0%97%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%A7%D1%82%D0%BE>
13. Добрушина Н.Р. Принципы и методы системного описания междометий: Дис. ... канд. филол. наук. — М., 1995. — 192 с.
14. Есперсен О. Философия грамматики. — М.: Изд-во иностр. лит., 1958. — 329 с.
15. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка. М.: Городец, 2009 // [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://gufo.me/dict/efremova/%D1%87%D1%82%D0%BE>
16. Карпов Л.П. Междометия русского языка и их синтаксические функции: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Рост.-н/Д., 1971. — 25 с.
17. Карцевский С.О. Введение в изучение междометий // Вопросы языкознания. — 1984. — № 6. — С. 127–137.
18. Комплексный словарь русского языка / А.Н. Тихонов и др.; под ред. А.Н. Тихонова. — М.: Рус. яз. — Медиа, 2005. — 1228 с.
19. Кузнецов С.А. Большой современный толковый словарь русского языка. — СПб.: Норинт, 1998 // [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://gufo.me/dict/kuznetsov/%D1%87%D1%82%D0%BE>
20. Лекант П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке: Учеб. пособие. — М.: Высш. шк., 2004. — 247 с.
21. Никитина С.А., Мусатова М.Ш., Казкенова А.К. Комплексный словарь русского языка. — Алматы: Print — S, 2005. — 360 с.
22. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999 // [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://gufo.me/dict/ozhegov/%D1%87%D1%82%D0%BE>
23. Парсиева Л.К. Теория междометия в общей парадигме современного языкознания. — Владикавказ: СОГУ, 2006. — 228 с.
24. Петров А.В. Безличность как семантико-грамматическая категория русского языка. — Архангельск: Поморский университет, 2007. — 295 с.
25. Петров А.В. Категория безличности в современном русском языке: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — М., 2007. — 43 с.
26. Санников В.З. Смысловой компонент «норма» в значении русских сочинительных союзов // Вопросы кибернетики. Проблемы разработки формальной модели языка. — М.: Науч. совет по комплексной проблеме «Кибернетика» АН СССР, 1988. — С. 127–144.
27. Середа Е.В. Морфология современного русского языка. Место междометий в системе частей речи: учеб. пособие. — М.: Флинта; Наука, 2005. — 160 с.
28. Сидоренко Е.Н. Морфология современного русского языка. Части речи и контаминаты: учеб. пособие. — М.: Флинта; Наука, 2017. — 368 с.
29. Сидоренко Е.Н. Очерки по теории местоимений современного русского языка. — Киев, Одесса: Лыбидь, 1990. — 148 с.
30. Словарь русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой: В 4 т. — М.: Наука, 1985–1988 // [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://gufo.me/dict/mas/%D1%87%D1%82%D0%BE>
31. Словарь русского языка XVIII века. — Вып. 15. — СПб.: Наука, 2005. — С. 195–196.
32. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова: В 4 т. — М.: ОГИЗ, 1935–1940 // [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-ushakov/articles/44/tot.htm/>
33. Труфанова И.В. Прагматика несобственно-прямой речи. — М.: Прометей, 2000. — 569 с.
34. Универсальный фразеологический словарь русского языка / под ред. Т.В. Волковой. — М.: Вече, 2000. — 463 с.
35. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. — М.: Астрель, АСТ, 2008. — 878 с.
36. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. — М.: АСТ, Астрель, 2001. — 512 с.
37. Храковский В.С., Володин А.П. Семантика и типология императива. Русский императив. — Л.: Наука, 1986. — 270 с.
38. Цэрэнчимэдийн С. Речевые акты побуждения, их типы и способы выражения в русском языке: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — М., 1993. — 48 с.
39. Шаронов И.А. Междометия в речи, тексте и словаре. — М.: РГГУ, 2008. — 296 с.
40. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. — Л.: Учпедгиз, 1941. — 620 с.
41. Шигуров В.В. Интеръективация как тип ступенчатой транспозиции языковых единиц в системе частей речи (материалы к транспозиционной грамматике русского языка). — М.: ACADEMIA, 2000. — 464 с.

© Труфанова Ирина Владимировна (ilokucia1@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ В КОММЕНТАРИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И МОНИТОРИНГ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ КОММЕНТАРИЕВ В ПРОФИЛЕ @KUZBASS_NEWS)¹

Фаломкина Ирина Павловна

К.филол.н., старший преподаватель, Кемеровский
государственный университет
falomkina@mail.ru

VERBAL AGGRESSION IN SOCIAL MEDIA COMMENTS AND MONITORING OF SOCIAL TENSION (AS EXEMPLIFIED BY COMMENTS IN @KUZBASS_NEWS)

I. Falomkina

Summary: In the article, comments of Instagram users are analyzed from the point of view of aggressive behavior, which, in opinion of the author, on the one hand can be explained by the specifics of communication in Internet, which is deprived of a whole number of communication restrictions, by the virtual nature of communication and anonymity, and on the other hand is a marker of social tension: the level of verbal aggression is directly dependent on the level of interest to the content of a publication, and that means on the significance of the event covered in the text for the commentator. Most emotional topics for Kuzbass region population in the period from 1 March, 2019 until 1 March, 2020 were the bad environmental situation, mass migration of people from the region, low level of the population's income, and the irrational distribution of the local budget.

The work touches upon the subject of the genre specifics of internet comment, the phenomenon of verbal aggression is defined, and the issue of reasons for its occurrence is risen; addressees of verbal aggression are identified, explicit and implicit ways of manifestation of verbal aggression are studied at different linguistic levels (lexical, grammatical, graphical means), oppositions "people-the government", "the poor-the rich", "the center-the province", and "the locals-the migrants" actualized in verbal comments are described. At the end of the article, prospects of further study are delineated, which may include the analysis of the semantic uncertainty of texts published in regional media which give rise to conflicts.

Keywords: internet comment, social media, verbal aggression, social tension, ways of manifestation of verbal aggression.

Аннотация: В статье анализируются комментарии пользователей сети Инстаграм с точки зрения проявления речевой агрессии, которая, по мнению автора статьи, с одной стороны, объясняется спецификой интернет-коммуникации, в которой отсутствует целый ряд коммуникативных ограничений, виртуальным характером общения и анонимностью, с другой стороны, является маркером социальной напряженности: уровень речевой агрессии напрямую зависит от уровня интереса к содержанию публикации, а значит от значимости для комментатора события, отраженного в тексте. Самыми волнующими для кузбассовцев темами в период с 1 марта 2019 года по 1 марта 2020 стали плохая экология, массовый отток жителей из региона, низкий уровень доходов населения, нерациональное распределение бюджета. В работе затрагивается вопрос жанровой специфики интернет-комментария, определяется феномен речевой агрессии, поднимается вопрос о причинах ее возникновения, выявляются адресаты речевой агрессии, исследуются эксплицитные и имплицитные способы проявления речевой агрессии на разных языковых уровнях (лексические, грамматические, графические средства), описываются актуализированные в речевых комментариях оппозиции «народ-власть», «бедные-богатые», «центр-периферия», «местные-мигранты». В конце статьи очерчиваются перспективы дальнейшего исследования, которое может включать анализ порождающей конфликт семантической неопределенности текстов публикаций региональных СМИ.

Ключевые слова: интернет-комментарий, социальные сети, речевая агрессия, социальная напряженность, способы проявления речевой агрессии.

Социальные сети – наиболее динамично развивающийся сегмент российского Интернета. Интернет как особое информационное пространство дает представителю массовой аудитории право участвовать в обсуждении любого резонансного события. Возможность оставлять комментарии под публикациями определяет один из основопо-

лагающих принципов интернет-общения – его диалогичность.

Комментарий как жанр интернет-коммуникации представляет собой речевую реакцию на некий текст и на событие, отраженное в этом тексте. При этом реакция эта часто негативная. Т.И. Стеклова полагает, что это

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-412-420004 p_a

делает интернет-комментарий жанром оценочным или императивным, а не информативным, в отличие от научного комментария, комментария-примечания. [1, с. 84]. Отрицательная оценочность, транслируемая как имплицитно, так и явно, является одним из характерных признаков интернет-комментария. При этом стоит отметить «тонкую социальную «чувствительность» комментария: «любое политическое событие вызывает мгновенную (и множественную) реакцию» [2, с. 131]. Новость или сообщение в соцсетях служат поводом для обсуждения остросоциальных вопросов, в том числе тех, которые не имеют прямого отношения к основной теме сообщения. Комментарий становится одной из форм проявления общественного мнения. Читатели охотно комментируют события, находящие у них эмоциональный отклик. При этом даже позитивные новости могут вызвать речевую агрессию комментатора. Проявление речевой агрессии в тексте комментария, с одной стороны, определяется отсутствием в интернет-коммуникации целого ряда коммуникативных правил и ограничений, присущих реальному общению, с другой стороны, может свидетельствовать, по мнению Т.И. Стексовой, о социальной напряженности [2, с. 81].

Целью нашего исследования является анализ способов проявления речевой агрессии в комментариях как маркера социальной напряженности. Мы обратились к комментариям в региональном инстаграм-паблике, объединяющим 177 тысяч подписчиков, – @kuzbass_news. Авторы инстаграм-блога, представляющего собой неофициальные СМИ, позиционируют его как «самый большой паблик региона». На странице @kuzbass_news [21] освещаются события социальной, экономической, политической жизни региона и России в целом, а также криминальные происшествия.

Эмпирический материал включает комментарии к публикациям в профиле @kuzbass_news в период с 1.03.2019 г. по 1.03.2020 г. При анализе читательских комментариев мы сохраняем авторскую орфографию и пунктуацию, но не включаем эмодзи.

Методы исследования включают лингвистический анализ материала, количественный метод.

Изучению феномена речевой агрессии посвящено немало лингвистических работ [3, 4, 5, 6], однако в силу сложной синтетической природы речевой агрессии [7], существования разнообразных способов ее проявления, учеными не достигнуто единогласия в вопросах дефинирования и определения объема этого понятия. Мы вслед за В.Ю. Апресяном под языковой агрессией понимаем «все типы негативного или критического отношения говорящего к адресату, выраженные при помощи языковых средств» [8, с. 32]. Кроме того, важным при

определении речевой агрессии мы считаем целевую установку (намерение) говорящего вызвать негативную реакцию у читающего или слушающего.

Анализ способов проявления речевой агрессии осуществляется современными исследователями в различных аспектах: изучаются агрессивные стратегии и тактики [9, 10, 11, 12, 13], определяются речевые жанры, реализующие агрессивный тип речевого поведения [14, 15], описываются способы проявления речевой агрессии на разных языковых уровнях [16].

Авторы ряда работ обращаются к исследованию отражения социальной напряженности в интернет-дискурсе [2, 17, 18].

Мы проанализировали 40 самых комментируемых публикаций паблика @kuzbass_news, посвященных региональным событиям, и определили, что наибольший резонанс в обществе вызывали новости об установке новогодней ели на главной площади областного центра (споры велись о целесообразности покупки дорогой ели в период экономической нестабильности). 7 из 40 публикаций, прокомментированных в общей сложности 2572 раза, затрагивают эту тему. Самый популярный пост о новой кемеровской ели за 29 ноября 2019 года был прокомментирован 350 раз.

Таким социальным проблемам, как отток жителей из региона, уровень доходов населения, увольнение рабочих с предприятий угольной сферы, оптимизация медицинских учреждений, перебои в закупках жизненно необходимых лекарств, посвящено 6 публикаций из 40 (1046 комментариев).

5 постов из 40 касаются экологических проблем: выбросов предприятий, автомобилей, смогу, неблагоприятным погодным условиям, необходимости газификации региона. Общее число комментариев – 890.

Деятельность регионального правительства обсуждалась в 3 публикациях (736 комментариев).

Кроме того, кузбассовцы активно обсуждали состояние дорог, общественного транспорта, городской среды, участвовавшие случаи нападения бездомных собак.

11 из 40 наиболее популярных публикаций посвящены криминальным новостям. В нескольких публикациях обсуждались курьезные случаи из жизни кузбассовцев.

Объектом комментирования в паблике @kuzbass_news становится событие, лежащее в основе публикации; текст поста и его элементы; персонажи, упомянутые в публикации; лица, не имеющие прямого отношения к

теме поста; автор другого комментария; содержание чужого комментария.

Предсказуемо много комментариев, как мы видим, появляется под публикациями, затрагивающими ситуации, которые являются болевыми точками экономической, политической, общественной жизни региона. А как отмечает Т.А. Воронцова, «любая серьезная общественная проблема требует ответа на вопрос: «Кто виноват?»». [3, с. 70]. Комментаторы отвечают на этот вопрос, определяя объект речевой агрессии. Им может стать конкретное лицо:

- администратор инстаграм-аккаунта: *Слушай, ты че куришь, когда такие посты публикуешь* (16.06.19);
- автор новости, видео-сюжета: *Автор редкостный идиот* (29.01.20)
- конкретные лица – герои публикации: *Больной и не лечится* (14.12.19), *Ему глазенки выткнуть, пусть побежит!* (3.12.19), *На вилы его!* (3.12.19), *да он тупой, расходимся* (2.12.19)
- конкретные лица – авторы других комментариев: *надоели эти нытики* (25.02.20), *вы своим умом вообще? какие нахрен машины и туманы?* (25.02.20).

Объектом речевой агрессии может являться группа лиц, объединенных по какому-либо признаку, часто по занимаемой должности: *Не справляются главы, на лопату их!*

Агрессивно оценивается и содержание новости, которая часто представляет собой перепост новости из официальных СМИ (*Бреед конечно!!!!* (28.02.20); *Уже не позорились бы своими публикациями и советами*» (26.02.20)), и мнение автора другого комментария (*простите, но это уже маразм!* (21.02.20), *Какую же вы чушь пишете...* (21.02.20)).

Анализ эмпирического материала позволил выявить несколько оппозиций, которые актуализируются в агрессивных комментариях.

Наиболее ярко в текстах комментариев проявляется оппозиция «**народ-власть**». Комментаторы делятся на две группы: тех, кто одобряет действия властей и тех, кто критикует власть. Последних гораздо больше. Для номинации первых может быть использована сниженная лексика: *А кто в его защиту пишут, это его шныри приближенные а не простой народ* (23.12.19); *херня ваша елка, ворюги* (23.12.19). Либо лексика нейтральная, приобретающая негативную окраску в контексте: *безчувственное Оно, яж говорю фейк из администрации, аккаунт закрыт, фото ребенка, имя хер пойми...* (29.11.19); *Сейчас начнут орать защитники власти что это обман!* (3.12.19); *Сейчас защитни-*

ки елки и власти начнут справедливый народ полоскать... (23.12.19).

Комментаторы подвергают критике большинство поступков представителей власти, практически любую новость из жизни области. Такую стратегию, по мнению Е.Ю. Пановой и В.В. Федорова можно охарактеризовать как «агрессивно-иррациональное восприятие власти, которое не зависит от политических и идейных ориентаций» [17, с. 46].

Способами выражения агрессии становится обценная и инвективная лексика, ненормативные формы наименования чиновников (*чинуши, чинушники чиновничье* – оценка выражается с помощью словообразовательных средств), глаголы с негативной семантикой, устойчивые выражения с отрицательным оценочным компонентом: *Потому что чиновники сожрали наши заработанные деньги* (01.03.20); *Бред сивой кобылы! Сказать народу правду кишка тонка* (23.02.20); *народ не обязан содержать дармоедов-госслужащих* (21.02.20); *Ну да, опять отговорки чиновников!!! Все куплено!!!! Дышать нечем...* (23.02.20); *Сначала половину денег стырят* всем известные личности... *А после этого распилят остаток бабла* (25.02.20), *власть бандитов* (21.02.20); *Трындец! И это называется улучшаем экологию Кузбасса! Пустобрехи!* (2.12.19).

Используются синтаксические конструкции, выражающие иронию по отношению к адресату: *А они изучают, почему из Кемеровской обл. люди убегают. Всем местным министерством голову ломают, все о народе думают...; Что? Опять? Сколько можно повышать? Уже не знаем, куда деньги девать!* (28.02.20)

В качестве объекта речевой агрессии часто выступает обобщенный образ представителя власти – «чиновник», «депутат», «власть», «они», «вы»: *Из года в год одно и то же!!! Куда вы деаете деньги??? Где качественные системы отчистки??; От властей всегда показушная отчетность.*

Комментарии относительно представителей власти актуализируют такие социально неодобряемые признаки, как неискренность, стяжательство, жизнь за чужой счет.

Значительная группа агрессивных комментариев отражает оппозицию «**богатые – бедные**». Речевая агрессия в сторону «богатых» звучит под публикациями, посвященными экологическим проблемам. Богатые мыслятся как виновники сложной экологической обстановки – это владельцы предприятий, отравляющих воздух. Бедные – «простые люди», вынужденные выживать в тяжелых условиях. По отношению к бога-

тым используются оценочные номинации, глаголы со значением разрушения, уничтожения, наживы: *Тоже валу отсюда!!! Пока жиробасы все тут губят, нам делать нечего* (01.03.20); *Спасибо «азоту» СДС рулит а на здоровье простых людей им наплевать; Вытрявят всех скоро, зато карманы набьют себе по полной. Сами же свалят, где экология получше; Хочется плюнуть на это и сорваться с этого города !!! Уже прям в наглую нас травят, не стесняясь!!!! С чьей подачи это все даже гадать не надо!!!! все денег нажраться не может; КОГДА ЖЕ ВЫ НАЖРЕТЕСЬ УЖЕ!!!! ЛЮДИ ВЫНУЖДЕНЫ ДЫШАТЬ ЭТОЙ ГАДОСТЬЮ ИЗ-ЗА ВАС!!!; АУУУУУ МЫ В КИСИЛЕВСКОМ СКОРО КАК В ГАЗОВОЙ КАМЕРЕ ЗДОХНЕМ!!!! ... ЛИЖ БЫ ШТАНЫ И КАРМАНЫ НАБИТЬ ПОБОЛЬШЕ А НА ЛЮДЕЙ ПЛЕВАТЬ ХОТЕЛИ* (3.12.19); *Буржуа жиреют, а народ болеет!* (2.12.19); *Да когда вы уже нажрётесь, варюги у кормушки* (22.11.19).

Графически речевая агрессия проявляется в многократном повторении восклицательных знаков, сочетании вопросительных и восклицательных знаков, применении прописных букв не по назначению, использовании эмодзи со значением отвращения, возмущения, насмешки. Многооточие, особенно в сочетании с восклицательным знаком, тоже становится маркером агрессии – у комментатора как бы не остается слов для выражения негодования.

«**Центр – периферия**» – еще одна оппозиция, которую актуализируют агрессивные комментарии.

Речевая агрессия направлена, с одной стороны, на власть, которая, по мнению кузбассовцев, живущих за пределами Кемерово, бездействует в решении проблем периферии, стягивая финансы в областной центр, с другой стороны на жителей Кемерово, которые незаслуженно пользуются всеми благами. *А забрали все ресурсы и финансовые, и технические, и культурные. Как ни посмотришь в интернете, то строят все в Кемерово. Открывается – в Кемерово... А то налоги - с нас, а привилегии вам. Еще хватает совести гордиться этим.* (28.02.20).

Особенно остро оппозиция «центр – периферия» проявляется в противостоянии Кемерово и Новокузнецка. Уникальная для российских регионов ситуация, когда в области существует два крупных промышленных центра с практически равным числом жителей, рождает среди кузбассовцев споры о том, кто заслуживает статуса столицы. Новокузнецчане пренебрежительно называют Кемерово Щегловкой, отсылая к названию села, которое было на месте Кемерово – Щеглово: *Опять в Щегловка-срите. Лучше бы в Кузне построили!* (28.02.20); *Надо в Щегловке повесить такую рекламу. Щегловка – нигдегород и накакгород* (14.02.20);

В Новокузнецке каждый вечер так, и ничего живем! А то прям бедное Кемерово задыхается посмотрите ка, елку по частям продайте и установите очистные (25.02.20). Для выражения агрессии может использоваться языковая игра: *Щегловка-срите* по аналогии с *Щегловка-сити*.

Кемеровчане в ответ высмеивают столичные амбиции новокузнецчан, а после курьезной петиции о переименовании Новокузнецка по названию реки Кондома могут назвать Новокузнецк Кондомском: *ну да, тебе там в Кондомске виднее* (14.02.20).

В анализируемом материале обнаруживается незначительное число комментариев, проявляющих оппозицию «**местный – мигрант**».

Маркерами речевой агрессии становятся этнонимы с негативной окраской, имена собственные в роли нарицательных, ирония, игра слов: *Чуркота только и едет к нам... , уехали достойные, а приехали гастрорбайтеры* (01.03. 2020), *Иностранец мля, так бы и писали что мастер джамшуд; Где-то их бадяжат в статистику рождаемости, чтоб население больше было, а тут такой поворот – иносранец* (10.12.19), *Вот так! Сначала нам темненьких подселили, а теперь желтеньких. Вот заживем теперь* (21.11.19). Читатели комментируют происшествия с участием мигрантов, отток населения из Кемеровской области, экспансию китайского бизнеса. Последняя тема, более актуальная для Дальнего Востока, вызвала очень скромный отклик кузбасских комментаторов.

Итак, в текстах комментариев в инстаграм-паблике @kuzbass_news были обнаружены различные способы проявления речевой агрессии, которые, по нашему мнению, могут быть признаком социальной напряженности. Агрессивный характер комментариев определяется прежде всего спецификой среды коммуникации, ведь виртуальная среда позволяет комментатору проявлять себя более агрессивно, чем при непосредственном общении. Кроме того, как отмечают Е.Ю. Панова и В.В. Федоров, комментарии имеют «психотерапевтический характер»: если нас не устраивает какая-то ситуация, мы совершаем активные действия, чтобы ее изменить, при этом чем выше градус нашего возмущения, тем более активными становятся действия. В виртуальном пространстве комментариев становится тем самым активным поступком [17, с. 48]. Мы можем предположить, что уровень речевой агрессии тем выше, чем более значимыми для комментаторов являются события, освещенные в новостном паблике. Для создания отрицательной оценки события, явления, личности широко используются лексические, грамматические, графические средства, а также ирония, сарказм, насмешка,

прямые и скрытые угрозы.

В нашей работе мы не обращались к анализу самого текста публикации, в то время как ряд исследователей (Н.Д. Голев, Л.Г. Ким, Е.В. Кишина) полагают, что интернет-комментарий может быть рассмотрен сквозь призму конфликта интерпретаций исходного текста. Рассматривая смысловую организацию текста, ученые показывают, как комментарий актуа-

лизирует его имплицитные смысловые компоненты [19, с. 19 -34; 20, с. 74-80]. Семантическая неопределённость текстов региональных СМИ, порождающая конфликт интерпретаций, может рассматриваться как одно из проявлений конфликтности и социальной напряженности. Наше дальнейшее исследование мы планируем вести именно в этом направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стеклова Т.И. Комментарий как речевой жанр и его вариативность // Жанры речи. Саратов, 2016. С. 81-88.
2. Кирилина А.В., Терентий Л.М. Опыт лингвистической диагностики межнациональной напряженности в интернет-дискурсе // Вопросы психолингвистики. № 27. 2016 С. 130-139.
3. Воронцова Т.А. Формирование объектов речевой агрессии в коллективном когнитивном пространстве // Вестник Челябинского Государственного университета. 2013. № 24 (315). Филология. Искусствоведение. Вып. 82. С. 69-73.
4. Седов К.Ф. Речевая агрессия в межличностном взаимодействии // Прямая и непрямая коммуникация. Саратов: ГУНЦ «Колледж», 2003. С. 196-212.
5. Смирнов П.Ю. Языковые средства выражения речевой агрессии в интернет-коммуникации // Научные ведомости. Сер: Гуманитарные науки. Белгород, 2017. С. 34-42.
6. Щербинина Ю.В. Речевая агрессия. Территория вражды. М.: Форум, 2012. 400 с.
7. Речевая агрессия как свойство информационного пространства. Челябинск: Энциклопедия, 2011. 230 с.
8. Апресян В.Ю. Имплицитная агрессия в языке // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Третья Международная конференция «Диалог 2003». М.: Флинта-Наука, 2003. С. 32-35
9. Егорова Э.Н. Речевая агрессия и стратегия дискредитации (на примере анализа газетных публикаций) [Электронный ресурс] // Язык и текст langpsy.ru. 2015. Том 2. №3. URL <http://psyjournals.ru/langpsy/2015/n3/Egorova.shtml> (дата обращения: 07.07.2020)
10. Иваненко Г.С. Текстовые тактики ухода от правовой ответственности при реализации стратегии дискредитации // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Кострома, 2013. № 4. С. 134 – 137.
11. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики в русской речи: Омск: Омск. Гос. ун-т, 1999. 285 с.
12. Карякин А.В. Стратегия дискредитации как способ реализации речевой агрессии // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2009. № 2 (10). С. 163-167.
13. Хазиева Р.Р. Дискурсивные стратегии и тактики, реализующие интенцию речевой агрессии в политическом дискурсе СМИ // Вестник ВЭГУ. 2014. № 2 (70). С. 192-198.
14. Комалова Л.Р. Жанры агрессивного речевого поведения // Проблемы языка. Сборник научных статей по материалам Пятой конференции-школы «Проблемы языка: взгляд молодых ученых». 2017. С. 139-153.
15. Курьянович А.В. Инвективные речевые жанры в пространстве современной межличностной коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. № 3 (48). С. 106-112.
16. Курьянова И.В. Маркеры речевой агрессии в интернет-коммуникации при исследовании текстов экстремистской направленности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 6 (797). С. 29-38.
17. Панова Е. Ю. Федоров В.В. Глас народа: комментарии к новостям городского портала как мониторинг социальной напряженности // Знак: Проблемное поле медиаобразования. Челябинск, 2015. № 2(16). С. 46-51.
18. Стеклова Т.И. Речевая агрессия в интернет-комментариях как проявление социальной напряженности // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2013. № 3. С. 77-81.
19. Голев Н.Д., Ким Л.Г. Обыденные политические интернет-комментарии в зеркале конфликта интерпретаций // Социально-когнитивное функционирование языка. Кемерово, 2017. С. 19-34.
20. Кишина Е.В. Когнитивная реализация речевых конфликтов // Социально-когнитивное функционирование языка. Кемерово, 2017. – С. 74-80.
21. https://instagram.com/kuzbass_news?igshid=1g5f6jbg0p4fh

© Фаломкина Ирина Павловна (falomkina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О СФЕРАХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АЛТАЙСКОГО ЯЗЫКА И ЕГО ДИАЛЕКТОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ¹

Чумакаев Алексей Эдуардович

НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова (Горно-Алтайск)

newchae@mail.ru

ABOUT THE SPHERES OF FUNCTIONING OF THE ALTAI LANGUAGE AND ITS DIALECTS: PROBLEMS AND PROSPECTS

A. Chumakaev

Summary: This article discusses how the Altai language and its dialects function. The identified difficulties faced by their realization in various areas of communication space are presented in correlation with their demographic power. Conclusions about the need to continue working to create favorable conditions for the wider use of the Altai language are supported by concrete facts.

Keywords: Altai language, dialect, language functioning, sociolinguistics, language situation, language policy.

Аннотация: В данной статье рассматриваются сферы функционирования алтайского языка и его диалектов. Выявленные сложности, с которыми сталкивается их функционирование в тех или иных сферах коммуникативного пространства, представлены в корреляции с их демографической мощностью. Выводы о необходимости продолжения работы по созданию благоприятных условий, способствующих более широкому использованию алтайского языка, подкрепляются конкретными фактами.

Ключевые слова: алтайский язык, диалект, функционирование языка, социолингвистика, языковая ситуация, языковая политика.

Алтайский язык наряду с русским языком является государственным языком Республики Алтай (далее – РА) [1]. Указанный статус дает возможность для функционирования алтайского языка в различных сферах общественной жизни. Наиболее широко он используется алтайским населением республики в бытовом общении, затем в образовании и науке, культуре и СМИ. Также алтайский язык в более ограниченном объеме используется в ряде других сфер, о которых будет сказано позже.

Прежде чем говорить о функционировании алтайского языка и его диалектов необходимо пояснить, что основой алтайского литературного языка выступает диалект алтай-кижи, относящийся по традиционной классификации наряду с теленгитским и телеутским диалектами к южной группе алтайских диалектов. А северная группа включает тубаларский, кумандинский и челканский диалекты [2]. Тубалары, кумандинцы, челканцы, теленгиты и телеуты, являющиеся алтайскими субэтносами, имеют статус коренных малочисленных народов (далее – КМН) Российской Федерации (далее – РФ) [3, 4]. С одной стороны, языки общения этнических групп алтайцев считаются диалектами алтайского языка, с другой – отдельными языками, но в данной работе мы не затрагиваем вопрос об их языковом статусе, а опираемся на те формулировки, которые употребляются в анализируемых источниках.

В Материалах Всероссийской переписи населения

2010 года [5] (далее – Перепись 2010) в разделе «Национальный состав населения» данные о теленгитах, тубаларах и челканцах выделены отдельно, но внутри сведений об алтайцах. Это объясняется тем, что указанные этнические группы проживают в основном в Республике Алтай. Информация по кумандинцам и телеутам дана в алфавитном порядке, отдельно от алтайцев. Кумандинцы преимущественно проживают в Республике Алтай, Алтайском крае и Кемеровской области, а телеуты – в Кемеровской области.

Количественные данные по РФ в целом об алтайцах и их этнических группах (КМН), указавших национальную принадлежность и владение языком соответствующей национальности, демонстрирует нижеприведенная таблица, отражающая результаты Переписи 2010.

Таблица 1.

Соотношение национальной принадлежности и владения языком

Национальный состав	Количество указавших национальную принадлежность	Количество указавших владение языком
Алтайцы	74238	55720
Теленгиты	3712	нет данных
Тубалары	1965	229
Челканцы	1181	310
Кумандинцы	2892	738
Телеуты	2643	975

¹ Работа подготовлена в рамках проекта РФФИ № 20-012-00426 «Динамика и перспективы языкового взаимодействия в республиках Южной Сибири»

Таблица 2

Соотношение национальной принадлежности и владения родным языком

Национальный состав владение языками	Численность населения соответствующей национальности Владеющие языком	Указавшие	Владеющие языком				
			алтайским	челканским	кумандским	тубаларским	телеутским
Алтайцы	68814	68328	48583	Нет сведений			
Теленгиты	3648	3635	3480	-	-	-	-
Тубалары	1891	1888	303	-	1	201	-
Челканцы	1113	1111	194	277	4	2	-
Кумандинцы	1062	1061	64	2	212	3	-
Телеуты	37	37	9	-	-	-	9

Как показывает таблица, более или менее обнадеживающие данные по владению родным языком представлены у алтайцев, у коренных малочисленных народов ситуация неблагоприятная, о чем свидетельствуют и различные научные исследования [6, 7, 8 и др.]. Данных о владеющих теленгитским нет, т.к. те, кто причислил себя к теленгитам, в качестве родного языка, видимо, указали алтайский язык, что характерно для респондентов-теленгитов, которые не считают свой язык общения и алтайский язык разными языками.

Количественные данные по РА об алтайцах и КМН, указавших национальную принадлежность и владение теми или иными языками, представлены в следующей таблице, также составленной по Переписи 2010.

Таким образом, исходя из данных Переписи 2010 года о количестве владеющих теми или иными языками, можно предположить, что в бытовой сфере алтайский язык в РА использует 70,6 % алтайцев и 52,25 % представителей КМН, их которых 44,8 % составляют теленгиты, 7,45 % остальные. Обращает на себя внимание низкий уровень владения тубаларами, челканцами и кумандинцами как алтайским, так и собственными диалектами, что свидетельствует об их ограниченном функционировании в речи представителей КМН. Следует отметить, что в среде КМН в основном происходят изменения социально-экономического характера, серьезных сдвигов в плане сохранения тубаларского, челканского и кумандинского не наблюдается, хотя отдельными энтузиастами работа в этом направлении ведется.

Несмотря на отсутствие в перечне языков теленгитского, считающегося по традиционной классификации диалектом алтайского языка, следует отметить, что теленгиты хорошо владеют алтайским литературным языком и своим диалектом в силу своей относительной многочисленности и компактности проживания.

Что касается телеутов, то в РА их численность незначительна, а алтайским и телеутским владеет только 24 % процента из них. Поэтому можно сказать, что в РА телеутский практически утратился.

Алтайский язык и его диалекты в образовании и науке

Помимо бытовой сферы, алтайский язык широко используется в сфере образования и науки. В основном дети-алтайцы изучают алтайский язык в местах компактного проживания алтайцев или там, где имеются возможности для его изучения. В дошкольных и школьных организациях РА создаются условия для преподавания алтайского литературного языка. Издается разнообразная учебно-методическая литература, создаются электронные учебники и другая мультимедийная наглядность и т.д. На данный момент алтайский язык преподают в 89 (55%) детских садах и в 127 (70%) школах региона. В 2019–2020 учебном году 7495 (66,5 %) обучающихся изучают алтайский язык по основной программе, 3765 чел. (33,5 %) изучают по программе «Алтайский язык как государственный язык Республики Алтай» [9].

Следует отметить, что нет данных об общем количестве учащихся-алтайцев, включая учащихся из числа детей КМН, а также нет сведений о том, какое количество указанных учащихся не изучает алтайский язык. Наличие этой информации позволило бы оценить реальную картину функционирования алтайского языка в сфере школьного образования. В настоящее время приходится констатировать факт, что некоторые дети-алтайцы по тем или иным причинам не изучают алтайский язык.

Также следует обратить внимание на то, что по программе «Алтайский язык как государственный язык Республики Алтай» занимаются учащиеся невладеющие или слабо владеющими алтайским языком, а это достаточно большое количество детей – 3765 чел. (33,5 %), что вызывает определенную тревогу за будущее алтай-

ского языка.

Учащиеся из числа КМН изучают алтайский литературный язык. Диалекты алтайского языка, или языки КМН, при обучении алтайскому языку привлекаются как сравнительный материал. Как такового преподавания на языках КМН в республике нет [10].

Алтайский литературный язык преподается и изучается на школьном алтайском отделении Горно-Алтайского педагогического училища и на факультете алтаистики и тюркологии Горно-Алтайского государственного университета. Ведущим учреждением, проводящим актуальные исследования и издающим теоретически и практически значимые работы в области алтайского языка, является НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова. Диалекты алтайского языка, или языки КМН, также находятся в поле научных интересов университета и института, а также ученых-лингвистов из Института филологии СО РАН (г. Новосибирск) и некоторых других учреждений.

Также следует отметить, что в рамках выполнения поручений Президента Российской Федерации [11] и Правительства Российской Федерации [12] в НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова реализуется проект «Мониторинг языковой ситуации в Республике Алтай» [13, 14, 15].

Алтайский язык и его диалекты в культуре

Достаточно активно алтайский язык функционирует также в сфере культуры. Алтайский язык представлен в разнообразных музыкальных жанрах, в деятельности творческих и художественных коллективов, отдельных исполнителей. В репертуар Национального драматического театра им. П.В. Кучияка регулярно включаются постановки на алтайском языке.

Разнообразно использование алтайского языка при проведении тех или иных национальных алтайских праздников. Наиболее масштабным из них является Межрегиональный праздник *Эл-Ойын (Народные игры)*, на котором можно услышать все языковое многообразие алтайского этноса. Это также можно сделать и во время проведения праздника *Лылгайак (Дьылгайак – Праздник весны)*. Северные алтайцы проводят народный праздник *Јүрүк-Байрам (Дюрюк-Байрам – Праздник кедра)*, на котором можно услышать тубаларскую, кумандинскую, челканскую речь и песни.

Издательством «Алтын-Туу» выпускаются произведения алтайских писателей и другие материалы, в том числе и на языках КМН.

Практически нет созданных на алтайском материале

мультипликационных и художественных фильмов, поэтому необходимо вести работу в этом направлении.

Алтайский язык в СМИ

Алтайский литературный язык представлен также в СМИ. С момента последнего нашего исследования функционирования алтайского языка в СМИ каких-то заметных изменений в перечне печатных изданий и в объеме публикуемых в них материалов на алтайском языке не произошло [16]. Новым для всех печатных СМИ, помимо обновления названий, рубрик и т.д., является освоение ими сети интернет, т.е. создание сайтов и страниц в социальных сетях.

Единственной газетой, выходящей полностью на алтайском языке и имеющей приложения на алтайском и русском языках, является республиканская газета «Алтайдын Чолмоны», издающаяся тиражом 3510 экз. [17]. Также алтайский язык функционирует в газетах ряда районов со значительным количеством алтайского населения.

Отдельного телеканала и радио на алтайском языке нет. На алтайском языке филиалом ВГТРК – ГТРК «Горный Алтай» – транслируются телепередачи («Сүрлү күнле!», «Энирги солундар» и др.), а также радиопередачи. Следует отметить, что 6 из 9-ти отечественных мультфильмов советского периода, переведенных на алтайский язык и размещенных на сайте ГТРК «Горный Алтай» (<http://elaltay.ru/>) в разделе «Национальное вещание», заблокированы правообладателем для показа [18], поэтому, как уже было сказано выше, необходимо вести работу по созданию собственного материала на алтайском языке. Создано приложение сайта ГТРК «Горный Алтай» для Android.

Алтайский язык также осваивает интернет. Созданы различные сайты и страницы в социальных сетях на алтайском языке.

Алтайский язык в других сферах

Помимо приведенных выше сфер, алтайский язык используется и в других сферах, в том числе указанных в Законе РА «О языках народов, проживающих на территории Республики Алтай» [1], но в меньшем объеме.

На алтайском языке публикуются тексты законов и других правовых актов, принятых законодательным и исполнительным органами РА. Он используется при проведении различных заседаний, собраний и т.д. Алтайский язык используется и в официальном делопроизводстве, судопроизводстве, а также в печатях, бланках, вывесках организаций, в указателях населенных пунктов и другой визуальной информации.

Таким образом, в данной работе были рассмотрены сферы функционирования алтайского языка и его диалектов, которые, кроме диалекта алтай-кижи, являются языками общения КМН. Исследование по-

казало, в какой мере алтайский язык и его диалекты функционируют в тех или иных сферах общественной жизни, какие имеются проблемы, которые необходимо решать для улучшения сложившейся ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Республики Алтай от 3 марта 1993 года N 9-6 «О языках народов, проживающих на территории Республики Алтай» [Электронный ресурс] <http://docs.cntd.ru/document/802008526> (дата обращения: 20.05.2020 г.).
2. Баскаков Н.А. Очерк грамматики ойротского языка // Ойротско-русский словарь. — М., 1947. — С. 222.
3. Об утверждении перечня коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации. Распоряжение Правительства РФ от 17 апреля 2006 г. N 536-р (в ред. Постановления Правительства РФ от 18.05.2010 N 352, 26 декабря 2011 г.). Версия 18 апреля 2014 [Электронный ресурс] <http://www.raipon.info/activity/pravovaia-deiatelnost/federal-legislation/on-approval-of-the-list-of-indigenous-small-numbered-peoples-of-the-north-siberia-and-far-east-of-th.php> (дата обращения: 20.05.2020 г.).
4. Чемчиева А.П. Алтайские субэтнотопонимы в поисках идентичности / Рос. акад. наук, Сиб. отд-ние, Ин-т археологии и этнографии. — Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2012. — 254 с.
5. Всероссийская перепись населения 2010 [Электронный ресурс] https://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm (дата обращения: 20.05.2020 г.).
6. Сарбашева С.Б. Современная языковая ситуация у тубинцев // Социальные процессы в современной Западной Сибири: философские, политологические, культурологические аспекты. — Горно-Алтайск, 2000. — С. 166–173;
7. Озонава А.А., Николина Е.В., Кокошников О.Ю., Тазранова А.Р. Социолингвистическая ситуация у тубаларов и чалканцев // Языки коренных народов Сибири. Вып. 7. Часть 1. Экспедиционные материалы. — Новосибирск: изд-во НГУ, 2003. — С. 3–9;
8. Уртегешев Н.С. Социолого-лингвистическая ситуация у кумандинцев // Вестник Казахского национального университета им. аль-Фараби. — 2005. — N 5 (87). — С. 105–107; и др.
9. Этнокультурная составляющая содержания образования [Электронный ресурс] <https://www.altai-republic.ru/society/education/> (дата обращения: 20.05.2020 г.).
10. Арефьев А.Л. Языки коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в системе образования: история и современность — М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2014. — 488 с.
11. Перечень поручений по итогам совместного заседания Совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку [Электронный ресурс] <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/49877> (дата обращения: 21.05.2020 г.).
12. Об обеспечении выполнения поручений Президента России по итогам совместного заседания Совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку [Электронный ресурс] <http://government.ru/orders/selection/404/18910/> (дата обращения: 21.05.2020 г.).
13. Чумакаев А.Э. О результатах реализации проекта «Мониторинг языковой ситуации в Республике Алтай» в 2016 г. // Актуальные вопросы алтайского языкознания: проблемы развития литературного языка, совершенствование современной орфографии: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 115-летию Т.М. Тошчаковой. Редакционная коллегия: М.С. Дедина, А.Н. Майзина, А.Э. Чумакаев (отв. ред.). — Горно-Алтайск: Горно-Алтайская типография, 2017. — С. 152–158.
14. Чумакаев А.Э. О результатах реализации проекта «Мониторинг языковой ситуации в Республике Алтай» // История повседневности населения Западной Сибири и сопредельных регионов как форма цивилизационной идентичности Евразии [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской с международным участием научной конференции (г. Бийск, 21–23 июня 2018 г.) / Отв. ред. А.В. Литягина. — Бийск: АГПУ им. В.М. Шукшина, 2018. — С. 131–134.
15. Майзина А.Н. О результатах мониторинга по изучению языковой ситуации в Республике Алтай [Электронный ресурс] <http://bashkconference.ru/gallery/%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D0%B7%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%B0%D0%BB%D1%82%D0%B0%D0%B9.pdf> (дата обращения: 19.05.2020 г.).
16. Чумакаев А.Э. Функционирование алтайского языка в печатных СМИ Республики Алтай: современное состояние // Актуальные вопросы алтайского языкознания: сборник научных статей. Отв. ред. А.Н. Майзина. — Горно-Алтайск: ОАО «Горно-Алтайская типография», 2008. — С. 100–107.
17. Периодические издания, телевидение и радио Республики Алтай [Электронный ресурс] <https://www.altai-republic.ru/press-centre/periodicheskie-izdaniya/> (дата обращения: 20.05.2020 г.).
18. Алтай мультфильмдер [Электронный ресурс] <http://elaltay.ru/index.php/altaj-berilteler/altaj-multfilder> (дата обращения: 20.05.2020 г.).

© Чумакаев Алексей Эдуардович (newchae@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИМЕННЫЕ КОНСТРУКЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ СМИ

Шарафутдинова Рузилья Талгатовна

Соискатель, ФГАОУ ВПО Казанский (Приволжский)

Федеральный университет (г. Казань)

ruzilya-1971@mail.ru

NOMINAL CONSTRUCTIONS OF ENGLISH ON THE MATERIAL OF MASS MEDIA

R. Sharafutdinova

Summary: This article deals with the analysis of nominal constructions of English on the pages of mass media. Purpose of research is identifying the frequency of semantic groups for model N1+N2. We have considered nominal constructions in mass media The Independent, The guardian, The Telegraph (for 2018\2019 years). This type construction express expresses different semantic relationships.

Keywords: case, noun, phrase, mass media, English.

Аннотация: Данная статья посвящена анализу именных конструкций английского языка на страницах средств массовой информации. Целью исследования является выявление частотности семантических групп для модели N1+N2. Мы рассмотрели именные конструкции в периодической печати The Independent, The guardian, The Telegraph (за 2018\2019 годы). Этот тип конструкции выражает различные семантические отношения.

Ключевые слова: падеж, имя существительное, словосочетание, средства массовой информации, английский язык.

В английском языке сочетание «существительное+существительное» является употребительным. В качестве примера приведем пример *a stone wall*. Вопрос, является ли в этом словосочетании первый компонент существительным или прилагательным стал поводом для дискуссий среди лингвистов. В.В. Иванова, В.В. Булакова, Г.Г. Почепцов пришли к единому мнению, что *a stone wall* атрибутивное словосочетание с существительным в функции определения [4, с. 29].

Е.В. Юрьева указывает следующие причины широкого распространения субстантивно-субстантивных словосочетаний в английском языке: малочисленность относительных прилагательных в английском языке (В.Д. Аракин, В.В. Ярцева), способность выражать широкий спектр семантических отношений (Б. Уоррен, В. Адамс, М. Райдер), эффективное средство достижения информационной компрессии (И.В. Арнольд) [10, с. 234].

А.А. Джигоева выделяет словосочетания с идентифицирующим типом существительным ядра. Исследователь в качестве идентифицирующих имен в словосочетаниях указывает на наименования различных сооружений, жилых помещений и их частей, названия предметов мебели и домашнего обихода, наименования видов одежды и предметов туалета, а также названия продуктов и кулинарных изделий. Словосочетания с названным типом ядра являются одним из наиболее частотных типов атрибутивных единиц в английском языке, так как сами ядра идентифицирующего типа составляют один из наиболее многочисленных пластов лексики. Являясь наименова-

ниями конкретных предметов, идентифицирующие существительные предстают в речи не только в виде изолированных наименований, но (и чаще всего это бывает именно так) и в виде имен предметов со всеми многообразными их признаками и свойствами, так как сами эти предметы существуют в окружающем нас мире не изолированно, а в связи с другими предметами со всеми присущими им особенностями и характеристиками [2, с. 45]. Материалом исследования послужили именные конструкции в периодической печати *The Independent*, *The guardian*, *The Telegraph* (за 2018/2019 годы). На основе классификации А.А. Джигоевой был проведен анализ именных конструкций английского языка в выбранных газетных статьях:

1. функциональный признак указывает на предназначенность предмета:

1. ... *shows her elderly mother at her kitchen table with tea crockery* ... (The guardian, 2018, 9April). ...показывает ее пожилую мать за кухонным столом с чайной посудой ... Перевод наш. – Ш.Р.)

2. *What constitutes a great cocktail bar* ... (The Ind, 2018, 11 April). (То, что представляет собой отличный коктейль-бар ... Перевод наш. – Ш.Р.)

2. предназначенность предмета для людей:

1. *Bill Cosby has been sentenced to three to 10 years in state prison for drugging and sexually assaulting Andrea Constand in 2004* (The Ind, 2018, 25 September) (Билл Косби осужден от трех до десяти лет лишения свободы в государственной тюрьме ... Перевод наш. – Ш.Р.)

2. ... *they buy three drinks from a cafe or **coffee shop** each week on average and drink 10 cups of instant coffee* (The Ind, 2018, 30 October). ... *они покупают три напитка из кафе или в кофейном магазине* ... Перевод наш. – Ш.Р.)

3. использования предмета для определенных событий, действий или во время этих действий:

... *preparations are in full swing - from **the wedding cake** and **guest list*** ... (The Ind, 2018, 16 May). (... *подготовка идет полным ходом - от свадебного торта и списка гостей*...) Перевод наш. – Ш.Р.)

4. признак материала, который обозначает вещество или материал, из которого изготовлена вещь или построено сооружение, помещение, обозначенное ядром:

1. *Justin Timberlake donned **a flannel shirt***, ... (The Ind, 2018, 19 December). *Джастин Тимберлейк надел фланелевую рубашку* ... Перевод наш. – Ш.Р.)

2. ... *these **stone tools** were of an «old-fashioned» type*, ... (The guardian, 2018, 9 April) ... *эти каменные орудия были «старомодного типа»*, ... Перевод наш. – Ш.Р.)

5. признак, указывающий на характерную черту одежды:

*A **pencil skirt** and court shoes were perfect* ... (The guardian, 2019, 20 September). *Юбка-карандаш и туфли-лодочки были идеальны* ... Перевод наш. – Ш.Р.)

6. признак цвета:

1. *I turned round to see **a silver car*** ... (The Telegraph, 14 August, 2018). (*Я повернулся, чтобы увидеть серебристый автомобиль*...) Перевод наш. – Ш.Р.)

7. признак целого к части указывает на весь предмет, частью которого является денотат ядра:

*While it is not clear whether **the finger bone** is from a man or woman* ... (The guardian, 2018, 9 April). (... *Хотя неясно, является ли кость пальца мужчины или женщины*...) Перевод наш. – Ш.Р.)

8. локальный признак указывающее на место, в котором находится предмет или произошло событие:

*A teenager has died after being stabbed in **a London street** brawl involving attackers armed* ... (The Independent, 2019, 23 February). (*Подросток умер после того, как его зарезали на Лондонской улице* ... Перевод наш. – Ш.Р.)

9. темпоративный:

*Video taken at the scene showed flames billowing into **the night sky*** ... (The guardian, 2018, 26 February). (*Видео, снятое на месте происшествия, показало пламя, вздымающееся в ночное небо* ... Перевод наш. – Ш.Р.)

10. локативный признак указывает на область или сферу деятельности лица и обычно выражен словами, обозначающими сферы общественной жизни:

*Clashes also broke out in the eastern town of **Ibeniana**, where **a police officer** was injured*, ... (The guardian, 2018, 26 December). (*Столкновения также вспыхнули в восточном городе Джбениана, где был ранен полицейский*, ... Перевод наш. – Ш.Р.)

11. общественные организации, учреждения и т.п. характерные признаки: членства:

*Pentagon and **state department officials** were left scrambling* ... (The guardian, 2018, 20 December). (*Чиновники Пентагона и Госдепартамента остались в затруднении*, ... Перевод наш. – Ш.Р.)

12. названиями государств, наций:

... ***Arab state** publicly applauding Israel* ... (The Telegraph, 2018, 11 May). ... *арабское государство* публично аплодирует Израилю ... Перевод наш. – Ш.Р.)

13. оценочный признак дает оценочную характеристику:

*Passengers are advised to check their **flight status** before departing for the airport* ... (The Independent, 2019, 20 June). (*Пассажирам рекомендуется проверить свой статус рейса перед вылетом в аэропорт*... Перевод наш. – Ш.Р.)

Таким образом, в результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что для модели N_1+N_2 мы обнаружили 108 примеров. Анализ позволяет сделать следующие выводы. Из них самыми частотными в употреблении в средствах массовой информации являются такие значения, как: оценочный признак, указывающий на оценочную характеристику (30); признак материала обозначающий, вещество или материал (16); предназначенность предмета для людей (15).

N1+N2	
оценочный признак дает оценочную характеристику	50%
признак материала обозначающий, вещество или материал	26%
предназначенность предмета для людей	24%

Данные представленные в таблице показали, что в процентном соотношении для модели N_1+N_2 , чаще употребляются следующие значения: оценочный признак, указывающий оценочную характеристику (50%). Второе место занимает признак материала обозначающий, вещество или материал (26%). На третьем месте занимает значение предназначенность предмета для людей (24%). Именные конструкции английского языка выражают различные семантические отношения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич В.В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков. М.: Флинта: Наука, 2003. 168с.
2. Джигоева А.А. Английская номинативность и картина мира: монография. М: ИНФРА-М, 2017. 173с.
3. Ежкова Р.В. К проблеме падежа существительных в современном английском языке Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Ленинград, 1962. 22с.
4. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М: Высшая школа, 1981. 285с.
5. Кобрин Н.А., Корнеева Е.А., Оссовская М.И., Гузеева К.А. Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис. С.-Петербург: СОЮЗ, 1999. 496с.
6. Ковальчук Н.Г. Атрибутивно-субстантивные словосочетания с зависимым существительным в английском языке и их соответствия в татарском языке Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Казань: 1974. 22с.
7. Костромин А.Б., Горбатенко О.Г. Притяжательный падеж и категория субъектности английских существительных // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 1. С.47-52.
8. Матченко Г.В. Генитивные отношения в английском языке Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Воронеж: 2005. 23с.
9. Шарафутдинова Р.Т. Взаимосвязь арабской идафы и изафетных/неизафетных конструкций в татарском и английском языках // Арабистика Евразии. 2018. №4. С.26-39.
10. Юрьева Е.В. Стилистическая роль английских субстантивно - субстантивных словосочетаний // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2008. С.234-239.

© Шарафутдинова Рузилья Талгатовна (ruzilya-1971@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский (Приволжский) Федеральный университет

СИНОНИМИЧНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВЕДЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

Янь Сяо

Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
yanxiao123@yandex.ru

SYNONYMOUS LINGUISTIC TERMS IN CHINESE LINGUISTIC TRADITION

Yan Xiao

Summary: This article raises the problem of terminological synonymy in Chinese linguistics, analyzes its features, causes and possible solutions. An original typology of synonyms is presented: the author identifies 4 types of terminological synonyms depending on the cause and method of occurrence of a synonym, briefly characterizes each type and illustrates it with specific examples. It is emphasized that in the field of linguistics and other humanities, we should pay attention to the creation of a terminological system and standardization of terminology, which contributes to the standardization of textbooks, reference books, and especially dictionaries.

Keywords: synonymous terminology, standardization of terminology, terminology, linguistic

Аннотация: В этой статье поднимается проблема терминологической синонимии в китайской лингвистике, анализируются ее особенности, причины и возможные способы решения. Представлена оригинальная типология терминов-синонимов: автор выделяет 4 типа терминологической синонимии в зависимости от причины и способа возникновения синонима, кратко характеризует каждый тип и иллюстрирует его конкретными примерами. Подчеркивается, что в области лингвистики и других гуманитарных наук мы должны уделять внимание созданию терминологической системы и стандартизации терминологии, чему способствует стандартизация учебников, справочников и в первую очередь словарей.

Ключевые слова: синонимичная терминология, стандартизация терминологии, терминология, лингвистика.

Некоторые общие проблемы лингвистической терминологии

О общеизвестно, что гуманитарные науки, в отличие от точных и естественных, испытывают недостаток в четко аргументированном терминологическом аппарате и строго упорядоченной терминологической подсистеме в рамках лексической системы языка: имеет место недостаточно точное и полное определение понятий, что закономерным образом создает проблему разграничения близких по смыслу понятий, их смешения и ошибочного использования; множественная интерпретация понятий, зафиксированная в словарных статьях и научных работах отдельных исследователей; терминологическая многозначность, с одной стороны, и синонимия (в том числе абсолютная синонимия, или терминологическая дублетность), с другой, вызванные неуместным заимствованием иноязычной лексики. В итоге мы сталкиваемся с проблемой недостаточной обоснованности существования того или иного термина, терминологической избыточности и вариативности в употреблении эквивалентной научной лексики. Особую роль в этом процессе играет перевод терминологических лексических единиц.

Данная проблема терминологической синонимии особенно актуальна для китайского языкознания, что связано, во-первых, с активным введением в оборот западной (англизированной) терминологии в XX-XXI веках, а во-вторых,

обусловлено самой китайской языковедческой традицией, и требует пристального внимания со стороны китайских лингвистов и лексикографов, на чем мы настаиваем в настоящей статье. В данной работе предлагается обзор современного состояния проблемы с целью ее дальнейшего разрешения.

Синонимия в китайской лингвистической терминологии

Что такое синоним? Традиционно синонимы определяются как «языковые знаки (слова, группы слов, обороты т.д.), которые служат для обозначения одного и того же явления действительности либо одного и того же понятия» [5]. Как часть лексической синонимии естественного языка явление терминологической синонимии занимает особое место и имеет ряд особенностей, что связано с функцией термина как инструмента научного познания. Отношение научного сообщества к терминологической синонимии неоднозначно.

Если мы имеем дело с терминами, чье предметное содержание полностью совпадает, принято говорить о терминологических дублетах: «терминологические дублеты – слова или словосочетания, которые объединяются особой терминологической соотнесенностью с одним и тем же научным понятием и объектом действительности» [4]. Дублетность нехарактерна для общелитературного языка,

однако часто встречается в терминологии, особенно в китайской лингвистической терминологии.

Синонимы в китайской лингвистической терминосфере можно разделить на четыре типа в зависимости от причин их возникновения:

(1) Тип 洋泾浜语 [янцзинбан юй] – 皮钦语 [пицинъ юй]

Оба данных термина служат для обозначения искусственно возникшего языка с упрощенной структурой, подразумевающего неизбежное искажение норм языка-источника и служащего для межэтнического общения (пиджин в русской терминологии).

Слово 洋泾浜语 [Янцзинбан] – это название китайского ручья и прилегающей к нему портовой зоны, которое отправляет к шанхайской французской концессии – особой территории Шанхая, находившейся под французским руководством в 1849–1946 гг.

Язык, используемый в портовой зоне, то есть в зоне Янцзинбан, представлял собой смешанный язык, в котором китайская грамматика была дополнена иноязычной лексикой (например, английской). Со временем такой смешанный язык получил название «янцзинбан юй», которое является оригинальным китайским названием.

Тем не менее некоторые китайские ученые не используют термин «янцзинбан юй», имеющий китайское происхождение, но предпочитают употреблять вместо него эквивалентный термин, «пицинъ юй», который возник путем транслитерации ныне общеупотребимого англоязычного термина «pidgin», который, в свою очередь, представляет собой вариант неправильного китайского произношения английского слова «business».

Характерной чертой этого типа синонимии является то, что в рамках синонимичной пары один термин является исконно китайским, а другой возник путем заимствования из иностранного языка (существует два способа ввести иноязычные термины в китайскую терминосферу: транслитерация и транскрипция).

Еще одним примером синонимии данного типа является следующая пара терминов-синонимов: 混合语 (смешанный язык) – 克里奥尔语 (креольский язык).

(2) Тип 词序[цы сюй] – 语序[юй сюй]

Термины «цы сюй» и «юй сюй» обозначают порядок соединения синтаксических единиц (порядок слов в словосочетании, предложении и т.д.).

В термине 词序 [цы сюй] первый иероглиф 词 [цы] означает «слово», следовательно, данный термин в первую

очередь указывает именно на порядок слов и воспринимается носителями языка как связанный со словами. В термине 语序 [юй сюй] первый иероглиф 语 [юй] имеет более широкое значение («юй» – слово, предложение и язык), следовательно, термин в целом имеет более широкое значение и лучше описывает синтаксическую структуру языка. По этой причине некоторые китайские ученые считают термин «юй сюй» более подходящим. 语序 [юй сюй] был принят в Китае в качестве основного термина, что получило закрепление в учебниках, тем не менее термин 词序 [цы сюй] также продолжает использоваться.

Особенностью данного типа синонимии является механизм возникновения дублирующего термина, не связанный с переводческим процессом: на первом этапе утверждается и получает распространение первый термин, однако на втором этапе авторитетные представители научного сообщества выступают с критикой данного термина и предлагают более подходящий вариант.

(3) Тип 分析语 [фэнь си юй] (аналитический язык) – 孤立语 [гу ли юй] (изолирующий язык) – 词根语 [цы гэнъ юй] (корневой язык)

Многие термины, которые вошли в состав китайской терминосферы, представляют собой заимствования из других языков, в первую очередь из английского, которые проникли в китайскую культуру при помощи перевода, а именно калькирования. Так, термин 分析语 [фэнь си юй] является калькой с английского *analytic language*, термин 孤立语 [гу ли юй] – с английского *isolating language*, 词根语 [цы гэнъ юй] – с английского *amorphous language*. Принципиально важно, что структура из трех синонимичных терминов (*analytic language* – *isolating language* – *amorphous language*), которая существует в английском языке, была сохранена при переводе и перенесена в китайский язык под влиянием исходного языка в виде синонимов 分析语 [фэнь си юй] – 孤立语 [гу ли юй] – 词根语 [цы гэнъ юй]. Характерной чертой этого типа синонимии является возникновение терминов-синонимов в китайском языке путем перевода иностранных терминов, при этом имеет место заимствование всей синонимической цепочки исходного языка, и внутри сформировавшейся группы терминологических дублетов все термины оказываются заимствованными, так как изначально отсутствовали эквиваленты в китайском языке. По такому же принципу в китайской лингвистической терминологии возникла пара синонимов 词组 (словосочетание) – 短语 (фраза).

(4) Тип 声符 [шэн фу] – 声旁 [шэн пан] – 音旁 [инь пан]

Для обозначения фонетической графемы в иероглифе в китайской терминологии существует три синонима: 声符 [шэн фу] – 声旁 [шэн пан] – 音旁 [инь пан].

Отличительной чертой таких синонимичных терминов

является то, что они имеют китайское происхождение и отражают диахронический срез языка, его историческую природу или фиксируют определенную точку зрения говорящего.

Приведем пример. Китайский язык – явление сложное, многосоставное и неоднозначное. С одной стороны, термин «китайский язык» является многозначным. С другой стороны, в современном Китае существует несколько вариантов обозначения понятия «китайский язык» и различных его разновидностей. По временному признаку выделяется пара 官话 [гуаньхуа] – 普通话 [путунхуа], члены которой указывают на разные исторические периоды. Так, при династиях Мин и Цин язык устного общения при дворе именовался 官话 [гуаньхуа] (букв. язык чиновников). После основания КНР утвердилось название 普通话 [путунхуа] (мандаринский), которое сегодня служит для обозначения официального языка в Китайской Народной Республике.

Также синонимы данного типа могут выражать разные точки зрения на предмет: рассмотрим группу терминов 中国话 [чжун го хуа] – 汉语 [хань уй] – 中文 [чжун вэнь]. Все три термина обозначают китайский язык, но в разных аспектах. Термин 中国话 [чжун го хуа] указывает на принадлежность к стране, 汉语 [хань уй] – на этническую принадлежность, а 中文 [чжун вэнь] относится к языку, который используется в общинах Юго-Восточной Азии и за рубежом.

Норма и терминологическая синонимия: лексикографический аспект

Проблема нормы в китайской лингвистической терминологии, страдающей от избытка синонимов, представляется нам чрезвычайно сложной и не имеющей одного единственно верного решения. От научного сообщества Китая требуется обратить на нее внимание, выработать единый подход к проблеме и в соответствии с ним сузить синонимическое поле лингвистических терминов, отграничить их друг от друга. Отметим, что установление терминологической нормы в гуманитарных науках, в том числе в языкознании, не обязательно должно соответствовать естественнонаучному подходу, согласно которому осу-

ществляется унификация и выбирается единый стандарт. В силу своей специфики гуманитарные дисциплины признают вариативность и значимость каждой отдельной ситуации. Это относится и к такой проблеме лингвистики, как терминологическая синонимия, которая, как мы убедились, отличается неоднородностью и включает в себя несколько подтипов. Поэтому при стандартизации синонимичных китайских терминов и разграничении сферы их употребления необходимо учитывать своеобразие синонимических отношений в каждом конкретном случае.

Внутри китайской лингвистической терминосферы можно выделить, с одной стороны, термины китайского происхождения, а с другой стороны, термины, заимствованные из других языков. Проблема терминологической синонимии актуализируется во время переводческого процесса, когда разные переводчики обращаются к разным словарям, в которых названия научных терминов иностранного происхождения с одинаковым содержанием не совпадают. Появление избыточных синонимичных терминов в китайском лингвистическом дискурсе фактически вызвано ошибками в некоторых влиятельных словарях.

Наиболее эффективным средством улучшения ситуации, сложившейся в современной китайской лингвистической терминологии, может стать разработка рекомендаций со стороны авторитетных китайских лингвистов и лексикографов, а также стандартизация учебной, научной, справочной литературы, и в первую очередь словарей. Учебники и справочники по лингвистике, безусловно, являются важными инструментами профессионального общения. Двухязычные словари играют особую роль в стандартизации терминологии. Однако первым шагом должно стать признание самого факта существования проблемы и ее тщательное изучение, чтобы затем выработать механизм оптимального решения. Мы надеемся, что будет создан общепринятый механизм для улучшения учебников и справочников, которые играют ключевую роль в процессе стандартизации терминов и, следовательно, в решении проблемы терминологической синонимии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Г.А. Терминологическая синонимия как коммуникативно-прагматический феномен // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2015. № 2 (2). С. 406–410.
2. Толикина Е.Н. Некоторые лингвистические проблемы изучения термина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М., 1970. С. 53–67.
3. Лю Юнцзянь, Словарь многоязыковой контрастной лингвистики // Издательство Пекинского языкового института, 1988.
4. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах: учеб. пособие. М., 1987. С. 54.
5. Grimm H.-J. Untersuchungen zu Synonymie und Synonymität durch Wortbildung im neueren Deutsch / H.-J. Grimm // Ein Beitrag zur Theorie der deutschen Synonymik, dargestellt an Beispielen aus dem Bereich des Substantivs: Diss.B. Leipzig, 1970. P. 165

© Янь Сяо (yanxiao123@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Agaphonova K. – lecturer, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Aklyan J.-Ch. – Moscow State University of Psychology & Education

Bakaeva S. – PhD in Philology, Senior Lecturer, Federal state autonomous institution of higher education «Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation»

Belyaeva I. – PhD in Philology, Senior Lecturer, Federal state autonomous institution of higher education «Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation»

Berbić K. – PhD, Professor, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek

Bondar I. – Doctor of Historical Sciences, associate professor, The Branch of the State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

Botvineva N. – associate Professor, branch of the Stavropol state pedagogical Institute IN Moscow Yessentuki

Brodevskaya L. – Kazan (Volga Region) Federal University

Buravleva V. – Kazan (Volga Region) Federal University

Chumakaev A. – the Altaic Scientific Research Institute named after S. S. Surazakov (Gorno-Altaysk)

Dahrendorf M. – Ph. D. (history), The Branch of the State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

Dmitry N. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Dorofeev F. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Our authors

Emelyanov S. – Teacher, Institute of transport, service and tourism, Nizhny Novgorod region, r.p. Vorotynets

Emelyanova E. – Teacher, Institute of transport, service and tourism, Nizhny Novgorod region, r.p. Vorotynets

Falomkina I. – Candidate of philological sciences, Senior Lecturer, Kemerovo State University

Fazliev A. – Kazan (Volga Region) Federal University

Gao Yanjun – Postgraduate, Lomonosov Moscow State University

Grishina O. – senior lecturer, FGBOU VO «Mordovian state pedagogical Institute M.E. Evseveva» (Saransk)

Ivanova A. – Candidate of pedagogical Sciences, leading researcher, Scientific Research Institute of National Schools of the Republic of Sakha (Yakutia)

Ivanova I. – senior teacher, branch of the Stavropol state pedagogical Institute IN Moscow Yessentuki

Karev B. – Doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of RAE, The Russian Academy of Education

Kupriyanova M. – Candidate of Philology, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN)

Kuznetsova Yu. – Lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN)

Lavrentieva M. – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, FGBOU VO «Mordovian state pedagogical Institute M.E. Evseveva» (Saransk)

Litvintseva O. – FSAEI of HE «M.K. Ammosov North-Eastern Federal University» (Yakutsk)

Malyshkina E. – Ph. D. (history), associate professor, The Institute of Service, Tourism and Design (branch) of the North-Caucasus Federal University in Pyatigorsk

Наши авторы

Moskvitin A. – Professor, branch of the Stavropol state pedagogical Institute IN Moscow Yessentuki

Novikova O. – Ph.D. in Philology, Associate Professor, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Petrova R. – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, FSAEI of HE «M.K. Ammosov North-Eastern Federal University» (Yakutsk)

Prokoptsev V. – Candidate of technical sciences, associate professor, Khabarovsk Institute infocommunication (branch) «Siberian state University of telecommunications and Informatics» (Khabarovsk)

Prokoptseva N. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Far-Eastern Law institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Khabarovsk)

Rogatykh A. – Russian State University for the Humanities

Samorodova E. – PhD in Law, Assistant Professor, Federal state autonomous institution of higher education «Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation»

Sattarova A. – Kazan (Volga Region) Federal University

Our authors

Sharafutdinova R. – Applicant, Kazan (Volga region) Federal University

Taaev I. – senior teacher, Chechen Institute of teachers' professional development

Tomashevich S. – Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN)

Trotciuk S. – candidate of Sciences in Philology, Russian State Hydrometeorological University

Trufanova I. – doctor filol. Sciences, Professor, State autonomous educational institution additional professional education of Moscow «Moscow Center for the Development of Human Resource Education»

Yakushkina E. – PhD, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University

Yan Xiao – Postgraduate student, Moscow State University named after M.V. Lomonosov

Zolotkova E. – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, FGBOU VO «Mordovian state pedagogical Institute M.E. Evseveva» (Saransk)

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).