

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№4 2020 (АПРЕЛЬ)

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](mailto:redaktor@nauteh.ru)  
<http://www.nauteh-journal.ru>

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

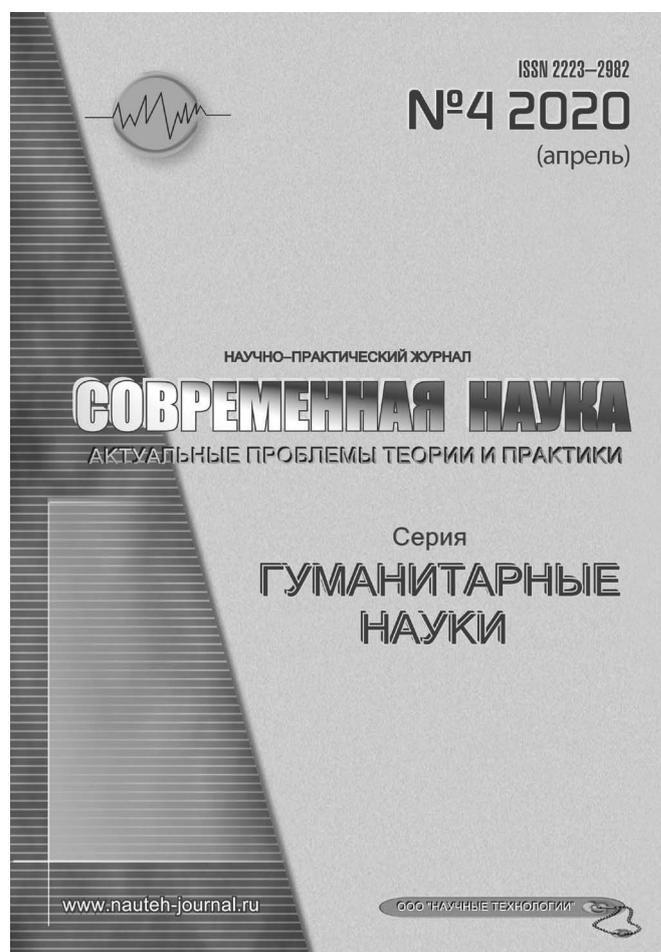
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 4 (апрель) 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 25.04.2020 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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## История

- Артеменко Р.В.** — Социально-бытовые условия строителей газопроводов Западной Сибири в 50-60-х годах XX века  
*Artemenko R.* — Social and living conditions of gas pipeline builders in Western Siberia in the 50-60s of the XX century ..... 6
- Демидова Т.Е., Демидов А.В.**  
К вопросу об истоках непростых взаимоотношений между Россией и странами Запада  
*Demidova T., Demidov A.* — To the question of the origins of difficult relations between Russia and Western countries. .... 11
- Маркова Н.В.** — Формирование сословного самосознания посадских людей в XVII веке  
*Markova N.* — To the question of the formation of social identity of posad people in the 17th century. .... 16
- Татаринцева Р.И.** — По страницам биографии Григория Петникова. Эпизодические заметки о жизни и творчестве поэта  
*Tatarintseva R.* — On the pages of Grigory Petnikov's biography. Episodic notes on the poet's life and creative activity ..... 20
- Федорова К.И.** — Эвакуированное население в Марийской АССР в годы Великой Отечественной войны: проблемы размещения, социальной адаптации и трудовой деятельности с местным населением  
*Fedorova K.* — The evacuated population in the Mari Autonomous Soviet Socialist Republic during the Great Patriotic War: problems of accommodation, social adaptation and labor activity with the local population ..... 29
- Чочиев В.Ю.** — Проект создания государственной корпорации «Росшельф» – возвращение в СССР?  
*Chochiev V.* — The project of creating the Rosshelf state corporation – back to USSR? ..... 34

## Педагогика

- Архипова С.В.** — «Биография-загадка» в объяснительной речи учителя истории  
*Arkhipova S.* — «Biography-riddle» in the teacher's explanatory speech of the history teacher ..... 38
- Воробьева О.С.** — Научно-педагогические аспекты использования традиций в патриотическом воспитании младших подростков  
*Vorobeva O.* — Scientific and pedagogical aspects of using traditions in patriotic education of younger teenagers. .... 43
- Гумерова Л.З., Аглямзянова Г.Н., Мышкина И.Ю.** — Применение когнитивных моделей в образовании  
*Gumerova L., Aglyamzyanova G., Myshkina I.* — The use of cognitive models in education ..... 48
- Колобкова А.А.** — Проверено временем. Учебник французского языка И. Н. Поповой, Ж. А. Казаковой  
*Kolobkova A.* — Tested by time. Textbook of the french language I.N. Popova, J. A. Kazakova ..... 52
- Кустова С.В.** — Психолого-педагогическое обеспечение контекстного обучения бакалавров в педагогическом вузе  
*Kustova S.* — Psychological and pedagogical support of contextual training of bachelors in pedagogical university. .... 57
- Ли Бовей, Игнатьев С.Е.** — Сравнение китайского и русского художественного базового образования  
*Li Bowei, Ignatiev S.* — Comparison of chinese and russian art of basic education. .... 62
- Ли Вейхуа** — Построение модели подготовки транс-мультикультурной коммуникативной компетентности в изучении иностранных языков студентами в условиях глобализации  
*Li Weihua* — Building a model for the preparation of trans-multicultural communicative competence in the study of foreign languages of students in the context of globalization ..... 66

- Муравьёва Е.И.** — Литературные объединения в военных вузах, как средство воспитания курсантов военных вузов  
*Muraviova E.* — Literary associations in military universities as a means of educating cadets of military universities ..... 71
- Омаров О.А., Омарова Н.О., Омарова П.Х.** — Оптимизация процессов управления образовательным учреждением  
*Omarov O., Omarova N., Omarova P.* — Optimization of processes of management of educational institution ..... 75
- Перцев А.Б.** — Роль педагогического содействия в профессиональном становлении будущих офицеров  
*Pertcev A.* — The role of pedagogical assistance in the professional development of future officers ..... 80
- Петров Д.В.** — Профилактика травм при занятиях в тренажёрном зале  
*Petrov D.* — Prevention of injuries at works in the gym ..... 83
- Ржанов А.А., Несмеянов А.И., Матросова Е.Н.** — Психомоторный-латентный период и развитие внимания, как элемента, влияющего на общие психомоторные показатели волейболиста  
*Rzhanov A., Nesmeyanov A., Matrosova E.* — Psychomotor latent period and the development of attention, as an element that affects the general psychomotor indicators of a volleyball player ..... 86
- Северюк А.В.** — Визуализация информации при изучении теоретической механики  
*Sevryuk A.* — Visualization of information in the study of theoretical mechanics ..... 89
- Собор А.Б.** — Ускоренное раннее учебное двуязычие  
*Sobor A.* — Accelerated early learning bilingualism . 93
- Соколова И.Ю., Филь В.В., Лебедева Е.Г., Орехова И.В.** — Формирование и коррекция самооценки личности обучающихся в специальной медицинской группе в процессе занятий физической культурой в техническом ВУЗе  
*Sokolova I., Fil V., Lebedeva E., Orekhova I.* — Formation and correction of self- assessment of students in a special medical group during physical education in the technical University ..... 97
- Штурба Я.Ю.** — Языковая личность студента технического профиля  
*Shturba Ya.* — Language identity of a technical student ..... 103
- Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н.** — Система подготовки вожатого к эффективному общению в условиях детского оздоровительного лагеря  
*Shcherbakova E., Shcherbakova T.* — System for preparing a counselor for effective communication in a children's health camp ..... 107
- Филология
- Архипова И.В.** — Таксис и итеративность: межкатегориальное взаимодействие  
*Arkhipova I.* — Taxis and iterativity: inter-categorical interaction ..... 112
- Вакула Е.А., Кузнецова М.В.** — Базовые концепции преподавания иностранного языка в неязыковом вузе  
*Vakula E., Kuznetsova M.* — Basic concepts of teaching a foreign language in a non-linguistic university ..... 117
- Зацепина Е.А.** — Заимствованные слова как средство воздействия на читателя в тексте СМИ  
*Zatsepina E.* — Borrowed words as a means of impact on the reader in the mass communication text. . . 122
- Казакова Н.Н., Лю Сини** — Психолингвистический подход к исследованию зоонимического кода (в билингвальном аспекте)  
*Kazakova N., Lyu Sini* — Psycholinguistic approach to the study of the zoonymic code (in the bilingual aspect) ..... 125
- Кожанова Л.В.** — Использование способа фразеологического калькирования при переводе прозы Б.Л. Пастернака на английский язык  
*Kozhanova L.* — The use of phraseological loan translation method in translating B.L. Pasternak's prose into english ..... 128

- Красноборова Л.А., Химинец Е.М., Архипова И.В.** — Особенности перевода глагола «kiffer» на русский язык  
*Krasnoborova L., Khiminets E., Arkhipova I.* — Translation of the verb «kiffer» in to russian ..... 132
- Кулешова В.О.** — Семантика термина на примере терминосистемы фотонных кристаллов  
*Kuleshova V.* — Semantics of a term on the example of the terminology of photonic crystals ..... 136
- Лю Сини** — Анализ метафорических значений зоонима волк в русском и китайском языках как способ выявления межъязыковых универсалий и этнокультурной специфики  
*Lyu Sini* — Analysis of metaphorical meanings of the zoonym wolf in Russian and Chinese as a way to identify interlingual universals and ethnocultural specificity ..... 140
- Муртазагаджиева А.З.** — Роль микроконтекста при передаче значений многозначных слов  
*Murtazagadzhiyeva A.* — The role of microcontext in the process of translation of polysemantic words ..... 145
- Низовцева Т.В.** — Термины и квазитермины в исходном и переводном тексте на материалах произведений А. и Б. Стругацких  
*Nizovtseva T.* — Terms and quasitermine in the source and translated text on the materials of works of A. and B. Strugatsky ..... 149
- Самигуллина Л.З., Латыпова И.А., Васильева Э.Р.** — Структурно-семантические характеристики фразеологических единиц с соматическим компонентом в русском, английском и татарском языках  
*Samigullina L., Latypova I., Vasilieva E.* — Structural and semantic characteristics of phraseological units with somatic component in russian, english and tatar languages ..... 154
- Скиргайло Т.О., Ахбарова Г.Х.** — Приемы формирования регулятивных ууд на уроках при изучении имени числительного  
*Skirgaylo T., Akhbarova G.* — Method for the formation of regulatory universal learning actions in lessons on studying the name of numeral ..... 157
- Сорокина Э.А., Герасимова А.В.** — Проблемы развития персонажа как языковой личности  
*Sorokina E., Gerasimova A.* — Character development difficulties as a linguistic personality ..... 162
- Таймур М.П.** — Таксономия метафорических единиц и выделение смешанной метафоры в английском языке  
*Taymour M.* — The taxonomy of metaphorical items and the allocation of mixed metaphor in english ..... 169
- Филиппова М.М., Шихалкина Т.Г.** — Когнитивные особенности языка переговоров на примере текстов художественных фильмов  
*Philippova M., Shikhalkina T.* — Cognitive features of the negotiation language on the example of texts of feature films ..... 173
- Шахназарян В.М.** — Использование маизмов в живой разговорной речи жителей городов Тулум и Акумаль мексиканского штата Кинтана-Роо  
*Shakhnazaryan V.* — The use of masimov in colloquial speech the inhabitants of the cities of Tulum and Akumal mexican state of Quintana Roo ..... 176
- Якушев И.В., Ивашина Н.С.** — Символическое значение 'водяной', мотивированное ландшафтными, гидрологическими и биогеографическими особенностями края  
*Yakushevich I., Ivashina N.* — The symbolic meaning 'water spirit', motivated by landscape, hydrological and biogeographic features of the region ..... 181
- Информация
- Наши авторы. Our Authors ..... 187
- Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале ..... 187

# СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫЕ УСЛОВИЯ СТРОИТЕЛЕЙ ГАЗОПРОВОДОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В 50-60-Х ГОДАХ XX ВЕКА

**Артеменко Роман Васильевич**

аспирант, Сургутский государственный  
университет  
roman-artyomenko@yandex.ru

## SOCIAL AND LIVING CONDITIONS OF GAS PIPELINE BUILDERS IN WESTERN SIBERIA IN THE 50-60S OF THE XX CENTURY

**R. Artemenko**

*Summary:* This article discusses the period of formation of the gas transportation system in the North of the Tyumen region. The subject of the study is the social and living conditions of gas pipeline builders in Western Siberia. The lack of knowledge of social conditions, personnel issues, and everyday life of the conquerors of the gas virgin land is the novelty of the article. Historical sources of the state archive of socio-political history of the Tyumen region, the state archive of the Tyumen region, and the Russian state archive of Economics were involved.

A historiographical analysis of the study subject is made. According to the analysis, it is worth noting that despite the most difficult living conditions, personnel problems, industrial facilities were handed over on time and the largest «gas arteries» were built.

*Keywords:* gas pipeline, living conditions, personnel issue, social policy, education, gas transportation system.

*Аннотация:* В данной статье рассматривается период формирования газотранспортной системы севера Тюменской области. Предметом исследования являются социально-бытовые условия строителей газопроводов Западной Сибири. Недостаточная изученность социальных условий, кадрового вопроса, быта, покорителей газовой целины - является новизной статьи. Для исследования были привлечены следующие фонды: Государственного архива социально-политической истории Тюменской области, Государственного архива Тюменской области, Российского государственного архива экономики. Произведен историографический анализ изученности предмета исследования. Согласно проведенному исследованию отметим, что не смотря на тяжелейшие бытовые условия, кадровые проблемы, промышленные объекты сдавались в срок и крупнейшие «газовые артерии» были построены.

*Ключевые слова:* газопровод, бытовые условия, кадровый вопрос, социальная политика, образование, газотранспортная система.

**Н**ефтегазовый сектор считается одним из ведущих в российской экономике: его продукция превышает половину отечественного экспорта, обеспечивая расходы на социальные и иные нужды. Президент Российской Федерации В.В. Путин отмечает, что «сегодня перед нефтегазовой промышленностью России стоит ряд стратегических задач, главные из которых - системное внедрение инновационных решений, повышение наукоемкости отрасли и диверсификация рынков сбыта энергоносителей. Особое внимание важно уделять вопросам экологии и бережного отношения к природе».

В XIX веке искусственно полученный газ использовался для освещения улиц, предприятий, государственных организаций. В Санкт-Петербурге, Москве, Казане, Одессе создаются первые газотранспортные системы для осветительных осветительных уличных фонарей. Уже в начале XX века на Апшеронском полуострове (1908 г.) и в Ставропольском крае (1911 г.), были образованы компании по добыче природного газа. [7, с. 161-182] Полноценная газовая промышленность сформировалась в нашей стране к началу Великой Отечественной войны, а первый крупный в СССР магистральный газопровод протяженностью 800 км Саратов-Москва, был запущен в 1946 году [9]

Всего через 7 лет, а именно 21 сентября 1953 года была открыта первая газовая скважина в Западной Сибири. Это событие макроэкономического значения для государств всего Евразийского континента. Начиная с 60-х годов XX столетия в Западной Сибири открываются крупнейшие в мире месторождения природного газа, и формируется не имеющая мировых аналогов газотранспортная система. В суровых климатических условиях: по болотам, зонам вечной мерзлоты, в морозы, среди туч комаров, первопроходцы создавали «стальные оковы» для газовых рек. Выполнение данной задачи архисложная, на грани человеческих возможностей. А в каких условиях осуществлялся этот трудовой подвиг? Именно социально-бытовые условия, в которых жили покорители «газовой целины» являются предметом исследования.

Актуальностью данного исследования является недостаточное количество исследований посвященных изучению вопросов социальной политики, кадровой, а также условий быта строителей газотранспортной системы Западной Сибири.

Источниковой базой являются фонды Российских

архивов. РГАЭ: «Государственного производственного комитета по газовой промышленности СССР». ГАСПИТО: «Тюменского областного комитета КПСС». ГАТО: «Главного производственного управления «Тюменьгазпром» министерства газовой промышленности СССР.

К данным источникам применим следующие научно-исторические методы: сравнительно-исторический, проблемно-хронологический, критического анализа. В следствии чего отметим:

- архивные документы относятся к соответствующему периоду;

- в них отображена информация о социально-бытовых условиях строителей газовой отрасли: кадровый состав, социальная поддержка тружеников со стороны государства и предприятий, уровень образования, производственные и жилищные условия;

- в делах фондов содержится данные о состоянии строительных работ газопровода, а именно: по освоению капиталовложений, материально-техническому обеспечению, рационализаторским предложениям.

Касательно изученности проблемы, следует отметить работы вышедшие уже в 60-80-х годах XX столетия, которые рассматривают лишь отчасти проблематику социально-бытовых условий газовиков, исследуя в целом нефтегазовый сектор, затрагивая миграционные процессы освоения Севера (В.В. Алексеев, Е.В. Логунов,). [2, с.6] Техничко-экономические и социально-экономические проблемы развития газовой промышленности севера Западной Сибири, с учетом географических особенностей. (Карягин И.Д., Булатов В.С., Тандалов В.В.). [3] Историю партийного управления процессом осветил в своих работах Н.М. Панарин. [3] К данному направлению, а именно роли КПСС в освоении нефтегазового комплекса, стоит отнести труд Смородинского Д.А. [11] В современной историографии в вопросе социально-бытового исследование нефтегазового комплекса интерес представляет мнение Гавриловой Н.Ю., ученный уделит внимание градостроительству, сфере торгового снабжения и бытового обслуживания всего нефтегазового комплекса. [2] Работы тюменских историков Колевой Г.Ю., Карпова В.П., Комгорт М.В., изучают социальной сферу, однако в большой степени уделяют внимание материально-технической базе нефтегазового комплекса.[5] Историки Некрасов В.Л. и Хромов Е.А. рассматривают роль государственного управления в освоении и развитии Западно-Сибирского нефтегазового комплекса, как институциональное формирование органов управления. [8] Исследователь Славкина М.В., в своей докторской диссертации, рассматривает влияние нефтегазового комплекса на модернизационные процессы развития

СССР – России. [10] Сургутский историк Артеменко Р.В. в своей статье, посвященной степени готовности газопровода Игрим –Серов в 1965, отметил отработанную кадровую политику дирекции газопровода к 1966 году. [1, с.415].

Данное исследование рассматривает два блока вопросов: социально-кадровая политика и бытовые условия пионеров Западно-Сибирского газа. Приступим к рассмотрению первого вопроса.

В 1958 в Тюмени была проведена научно-техническая конференция с целью изучения комплексного использования сырьевых ресурсов. В этом же году выпускники окончившие средние школы всего 298 человек 98 юношей и 200 девушек были трудоустроены в Ханты-Мансийский автономный округ из них на производство определено 100 человек. [12, с. 32].

В 1962 году был объявлен массовый в Тюменской области геологический поход. В 1963 году на соискание Ленинской премии был представлен доктор геолого-минералогических наук, начальник Тюменского геологического управления Эрвье Юрий Георгиевич. Причиной послужило открытие первого в Западной Сибири газоносного района, объемом до 130 миллиардов кубических метров, с перспективой строительства газопровода. Уже в 1964-1966 годах возникает вопрос о необходимости увеличить качественный и количественный состав кадров. [14, с. 35-36]

Отметим основные проблемы в решении кадрового вопроса: низкая квалификация работников, слабое внедрение новых технологий и процессов, не оказывалась помощь рационализаторам, большая текучесть кадров, слабая трудовая дисциплина, недостаточное профессиональное обучение.

В 1963 году Ханты-Мансийская экспедиция добилась успехов в геологическом бурении, испытании скважин, производительности труда. Однако коллектив не выполнил план по внедрению новой техники и технологий. Неудовлетворительно использовал оборудование. В следствии того, что руководители уделяют мало внимания технической учебе и повышению квалификации работников, допускаются нарушения технологической и производственной дисциплины. В 1963 году в экспедиции произошла авария, по причине плохой квалификации сотрудников. Не оказывалась помощь рационализаторам и изобретателям. Хотя для решения проблемы необходимо внедрение новых технологий и процессов. В следствии производственных недочетов, наблюдаются случаи травматизма и смерти. В тресте «Ямалнефтегазразведка» в 1965 зафиксировано семнадцать случаев производственного травматизма, включая один смер-

тельный. Много случаев самоуправства, особенно Тазовская экспедиция из девяти до семи случаев понижения в должностях, семьдесят пять приходится на нее. [15, с.226]

В 1965 году в Ханты-Мансийском автономном округе была плохо организована общеобразовательная учеба, внедрение передового опыта. Работники не имели достаточной подготовки, трудовая деятельность не имеет качественных результатов. Из 3350 работников общественного питания специальное образование имеют 122 человека. Из 50 поваров первую категорию имеют всего три. Проблема неуккомплектованности кадрами наблюдается в объединении Игримгаз, на предприятии не приступили к подготовке специалистов. В окружном комитете Ямало-Ненецкого автономного округа, Салехардском городском комитете, районных комитетах КПСС, нет продуманной системы в подборе специализированного и управленческого персонала для газодобывающей промышленности. [16, с. 14]

В 1965 году на заседании II пленума обкома КПСС, относительно кадровой проблемы, были озвучены следующие тенденции:

- в целом, управление Игримгаз и промыслы, укомплектованы инженерно-техническими работниками, специалистами управления;

- на предприятиях газового сектора промышленности наблюдалась большая текучесть кадров, в 1964 год по Тюменьнефтегазу и Тюменьгазстрою, 2000 сотрудников уволилось, из-за плохих жилищных и культурно-бытовых условий. Не смотря на то, что по объединению было сдано 38 тысяч квадратных метров жилья. В целом жилье было низкого качества.

Были отмечены пути решения кадровых проблем: меры по закреплению в округе кадров, создание школ передового опыта, при помощи Краснодарских и Волгоградских коллег, увеличение системы оплаты труда и социальных льгот. К 1 февраля 1964 г было решено укомплектовать цеха Тюменьнефтегаза необходимыми специалистами. [14]

В 1964 году при строительстве газопровода Игрим-

Серов и обустройстве Пунгинского месторождения на подготовку эксплуатационных кадров была израсходовано одна тысяча рублей. Среди работников велась лекционная работа на технико-хозяйственные темы. Организовывалась техническая и экономическая работа. [22. С.30].

Уровень образования инженерно-технических работников таблице № 1 [21].

Из таблицы видно, что уровень высшего образования вырос к 1967 году. Стоит отметить интересную тенденцию, что показатель среднетехнического образования и практиков в 1966 году был выше.

Не обошел стороной грандиозную газотранспортную стройку Коммунистический союз молодежи. Много молодых людей отправляются в Западную Сибирь по комсомольским путевкам. Демобилизованные военнослужащие советской армии получили 2000 путевок за 1964 год. Из-за недостаточной квалификации, комсомольцев не всегда охотно брали на работу в предприятия газового сектора [17, с. 159- 163].

Для решения кадрового вопроса, необходимо было ликвидировать различия в оплате труда. Были увеличены социальные льготы, пособия для переезда, системы премирования, способы приобретения жилья, через кооперативное строительство. Постановлением правительства Тюменской области от 29 января 1965 года № 59 были зафиксированы льготы для работников газовой и нефтяной промышленности. Выплаты единовременного денежного пособия составили: инженерно-техническим работникам и служащим два должностных оклада, для рабочих — двухмесячная заработная плата, получаемая по прежнему месту работы, не состоявшим на работе — единовременного пособия из расчета трехмесячного оклада по вновь предоставляемой работе. Для привлечения и закрепления кадров на территории Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого автономных округов, был установлен, для работников нефтегазовой промышленности и строительства, районный коэффициент к заработной плате в размере 1,7. Постановление правительства от 10 ноября 1967 г. определило перечень районов Крайнего Севера и местностей к ним приравненных, отнеся к районам Крайнего Севера Ямало-Ненецкий округ,

Таблица №1 Образование инженерно-технических работников Тюменьнефтегаза

	1965	1966	1967
Высшее	23	30	37
Среднетехническое	14	45	34
Практики	34	41	36

а к местностям, приравненным к ним, Ханты-Мансийский округ. Выплачивались суточные в двойном размере, за период нахождения в пути, подъемные — в размере четырех месячных окладов, по истечении двух первых лет работы начислялась надбавка к окладу в 10 % с увеличением ее на 10 % за каждые два следующих отработанных года. Было также предусмотрено сохранение жилплощади по прежнему месту жительства на период действия трудового договора. К ежегодному отпуску для работающих на предприятиях газовой промышленности разрешалось добавлять 12 рабочих дней [6. с.99]

Таким образом, партийное руководство и администрация газодобывающих предприятий, при помощи социальных льгот и высокого уровня заработной платы стремились решить кадровую проблему освоения северных территорий.

Рассмотрим бытовые условия работников газовой сферы, к которым отнесем следующие сферы: общественное питание, торговлю, жилищное строительство, объекты социально-бытового и медицинского обслуживания.

Отметим, что план по строительству столовых не выполнялся. В 1964 году введено в строй 24 столовых на 2000 посадочных мест. Средняя загрузка столовых в два раза превышает нормативные показатели. В поселке Игрим не было столовых до 1963 года. В «Тюменьнефтегазе» столовые сдаются с недоделками. Только за 1964 год не установлено 165 единиц специального оборудования. В объектах общественного питания не хватало инвентаря и посуды. В 1964 году в Ханты-Мансийском автономном округе построили: три магазина, двенадцать столовых, на 392 посадочных места. Девять пекарен, на девять и пятнадцать тонн в сутки, семь складов общей площадью 1885 квадратных метров. [15, с. 14-20] В этом же году дается задание на строительство предприятий торговли и общественного питания, данные зафиксированы в таблице №2. [21, с. 16]

В 1964 -1965 годах на заседаниях окружного комитета КПСС, Ямало – Ненецкого автономного округа, из-за недостатка специалистов, отмечены следующие проблемы: неразборчивость в подборе работников (торговли, общественного питания и предприятий быта), отста-

вание по вводу жилья на 70 процентов от плана. [18 с. 22-32] В Новопортовской экспедиции, не создаются приемлемые бытовые условия для строителей, не выписываются газеты, нет радио. [19 с. 7-11]

В 1964 году в поселке Игрим не сдали ни одного квадратного метра жилья, не было радио и линейной телефонной связи, медпункт не обеспечивал рабочих. [12 с. 145]

16 июня 1965 года на заседании пленума обкома КПСС был определен спектр проблем:

- некачественное строительство жилых помещений, отсутствие обустройства придомовых территорий. В рабочих поселках грязь, мусор, болота, ямы;
- недостаточное количество объектов торговли и питания (магазинов, столовых, складов, овощехранилищ);
- проблемы снабжения товарами;
- не хватало школ, культурно-бытовых объектов; [18, с.116-118]
- криминальная ситуация: борьба с хулиганами и пьяницами. [16, с. 19-20]

Для решения этих задач был составлен план капитальных вложений в строительство по объединению «Тюменьнефтегаз». Также запланирован общий объем капиталовложений в сумме 162 ,5 миллионов рублей, из них 25,1 миллиона рублей на жилищное строительство и 47, 6 миллионов рублей на культурно-бытовые объекты. На оздоровление работников было выделено 9 миллионов рублей — это строительство пансионата «Тараскуль», а также организована «санитарная служба». Для улучшения социально-бытовых условий работников «Тюменьгазпрома» было сформировано задание на строительство вагон-домиков, таблица № 3. [21. С.16]

Из данной таблицы можно сделать вывод о недостаточности объектов бытового назначения, в соотношении с количеством рабочих на объектах. Однако план строительства вагон-домиков является положительной динамикой решения социально бытовых проблем.

В заключении хотелось бы отметить, большое количество проблем в кадровом вопросе, социально-быто-

Таблица №2 Задание по открытию предприятий бытового обслуживания в 1964 году

	Пошивочные ателье	Сапожные мастерские	Парикмахерские	Фотоателье
Потребкооперация	5	5		
ОРСы леспромхозов	5	8	5	3
ОРСы геологии	3	4	4	1

Таблица № 3 Заявка на вагон-домики по управлению «Тюменьгазпром» за 1967 год

Объекты	К-во Рабочих	Жилые	Конторы	Сушилки	Душ	Мед пункт	Прачечная	Магазины	Столовые
Пунгинский	200	20	2	2	2	1	2	1	3
Пахромский	20	6	1	1	1	1	1	1	1
Березовский	20	6	1	1	1	1	1	1	1
Северо-Игримский	50	12	1	1	1	1	0	1	1
Южно - Игримский	50	12	1	1	1	1	1	1	1

вой сфере, строительства газотранспортной системы Западной Сибири.

Несмотря на это, наблюдалась и положительная динамика решения проблем. Благодаря продуманным

управленческим решениям, а также титаническим усилиям рабочих, строителей и инженеров – газотранспортная система была создана. Спустя годы, доходы от реализации данного мегапроекта, поступают в казну нашего государства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артеменко Р.В. История строительства газопровода Игрим-Серов в 1965 году// Вопросы национальных и федеративных отношений. 2019. №4. 415 с.
2. Гаврилова Н.Ю. Формирование и функционирование социально-бытовой инфраструктуры нефтегазового комплекса Западной Сибири (1964-1985 гг.): автореф. дис. ... канд.ист.наук. Екатеринбург, 1991. 24 с.
3. Карягин И.Д., Булатов В.С., Тандалов В.В. Развитие газовой промышленности севера Тюменской области. – М.: Недра, 1978. 160 с.
4. Колева Г.Ю. Создание Западно-Сибирского нефтегазового комплекса в практике хозяйственного освоения Западной Сибири (1964-1989 гг.) : автореф. дис. ... д-ра ист.наук. Томск, 2007. 41 с.
5. Карпов В.П., Колева Г.Ю., Гаврилова Н.Ю., Комгорт М.В. Западно-Сибирский нефтегазовый проект: от замысла к реализации. Тюмень : ТюмГНГУ, 2011. 392 с.
6. Карпов В.П., Колева Г.Ю. От Березово до Ямбурга: 45 лет газовой промышленности Западной Сибири. Тюмень : ТюмГНГУ, 2011. 179 с.
7. Матвейчук А.А., Евдошенко Ю.В. Истоки газовой отрасли России. 1811–1945 гг.: Исторические очерки. – М.: Издательская группа «Граница». 2011. 400 с.
8. Некрасов В.Л., Хромов Е.А. Партийные, региональные и ведомственные группы интересов в формировании политики освоения западно-сибирской нефтегазовой провинции (1961-1965 гг.) // Вестник Томского государственного университета. 2008. №2(3) 126 с.
9. Седых А.Д. Первые газопроводы в России «Газопроводная артерия Сталина»\ История науки и техники URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pervye-gazoprovody-v-rossii/viewer> (Дата обращения: 05.03.2020).
10. Славкина М.В. Влияние отечественного нефтегазового комплекса на модернизационные процессы СССР-России: 1939-2008 гг. : автореф. дис. ... д-ра ист.наук. М.-2012. 51 с.
11. Смородинсков Д.А. Высокое вдохновение. Свердловск: средне-уральское книжное издательство.176 с.
12. Государственный архив социально-политической истории Тюменской области (ГАСПИТО) Ф. П-124.Оп. 1, Д.2090. Л.145-190.
13. ГАСПИТО. Ф. П-124, Оп.1, Д.3770. Л.32.
14. ГАСПИТО. Ф. П-124, Оп. 1, Д.4399 Л.22.
15. ГАСПИТО. Ф. П-124, Оп. 1, Д.4644 Л.226
16. ГАСПИТО. Ф. П-124, Оп. 1, Д.4520 Л. 14 -20.
17. ГАСПИТО. Ф. П-124, Оп. 1, Д.4538. Л.39.
18. ГАСПИТО. Ф. П-124, Оп. 1, Д.4539. Л.22-32.
19. ГАСПИТО. Ф. П-124, Оп. 1, Д.4506. Л. 116-118,159-163.
20. ГАСПИТО. Ф. П-124, Оп. 1, Д.4643 Л. 7-11.
21. Государственный архив Тюменской области. Ф.Р2101, Оп. 1 Д. 29 Л.59, 16.
22. Российский государственный архив экономики. Ф.279 ОП.1. Д.2267. Л. 30.

© Артеменко Роман Васильевич (Артеменко Роман Васильевич).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## К ВОПРОСУ ОБ ИСТОКАХ НЕПРОСТЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ РОССИЕЙ И СТРАНАМИ ЗАПАДА

### TO THE QUESTION OF THE ORIGINS OF DIFFICULT RELATIONS BETWEEN RUSSIA AND WESTERN COUNTRIES

*T. Demidova  
A. Demidov*

*Summary:* The article analyzes the origins of difficult relations between Russia and Western countries. Some historical examples show the evolution of such relations in different spheres (religious, political). Western partners demand that Russia regularly supplies the raw materials they need and, if possible, does not interfere in international Affairs. Considering the civilizational aspect of relations between Russia and the West, the authors come to the conclusion that Russia is a separate, in many ways, original civilization with a rich history, which has reached a high cultural level. Russia is too strong to take the humble place of one of the ordinary members of the «European family». It should build its own path, respecting the interests of other countries, but, above all, not forgetting its own.

*Keywords:* European values, civilization, acceptance of Christianity, Catholicism, Orthodoxy, Tatar-Mongol invasion, Eurasian people, Third Rome, historical purpose, raw materials.

**Демидова Татьяна Евгеньевна**

*Д.и.н., профессор, Российский государственный  
социальный университет  
ted-05@list.ru*

**Демидов Андрей Владимирович,**

*К.полит.н., преподаватель, Московский гуманитарный  
экономический университет  
andrey.demidov@list.ru*

*Аннотация:* В статье анализируются истоки непростых отношений между Россией и странами Запада. На некоторых исторических примерах прослеживается эволюция таких отношений в разных сферах (религиозной, политической). Западные партнеры требуют, чтобы Россия исправно поставляла необходимое им сырье и, по возможности, не вмешивалась в международные дела. Рассматривая цивилизационный аспект взаимоотношений России и Запада, авторы приходят к выводу, что Россия - это отдельная во многом самобытная цивилизация, имеющая богатую историю, достигшая высокого культурного уровня. Россия слишком сильна, чтобы занимать скромное место одного из рядовых членов «европейской семьи». Ей следует выстраивать свой путь, уважая интересы других стран, но, в первую очередь, не забывая о своих собственных.

*Ключевые слова:* европейские ценности, цивилизация, принятие христианства, католицизм, православие, татаро-монгольское нашествие, евразийский народ, Третий Рим, историческое предназначение, сырьевые ресурсы.

**В**опрос об истоках сложностей во взаимоотношениях между Россией и Западом (страны Европы, позднее и США) относится к разряду давних, можно даже сказать вековых. Рассматриваемые взаимоотношения никогда не были безоблачными. На протяжении веков нашу страну в Европе рассматривали как «варварскую», «нецивилизованную», «агрессивную» и т. п. Более того, наши западные партнеры как между собой, так и в контактах с россиянами частенько отмечают, что не считают Россию европейским государством в культурно-цивилизационном плане.

Как среди западников, так и в кругах российской либеральной интеллигенции существует мнение, согласно которому европейская цивилизация бесспорно превосходит цивилизацию российскую. По мнению лиц, придерживающихся подобного мнения, лишь безусловное вхождение нашей страны в европейскую цивилизацию может помочь в решении проблем, сохраняющихся в России. Именно ценности, имеющие европейское происхождение, считают они, могут по праву называться «общечеловеческими ценностями».

Подобное отношение к нашей стране, выражается, в частности, в крайне предвзятом подходе ко всему тому, что делает Россия, будь то внутренняя или внешняя политика.

Эту тему осмысливали многие отечественные и зарубежные авторы. По ней написано достаточно много исторических, публицистических, политологических, пропагандистских и иных произведений. Большинство исследователей в качестве отправной точки российско-европейских противоречий принимают принятие Русью в 988 году христианства византийского образца (православие), что, как считается, заложило непримиримые не столько религиозные, сколько цивилизационные, идеологические и, позднее, политические противоречия между этими субъектами международных отношений.

### 1. Религиозный аспект

Подобную мысль достаточно отчетливо сформулировал русский философ и публицист XIX века П.Я. Чаадаев, по словам которого, «повинуясь нашей злой судьбе, мы обратились к жалкой, глубоко презираемой этими народами (европейскими — *Прим.автора*) Византии за тем нравственным уставом, который должен был лечь в основу нашего воспитания». [9, с.10] Он считал, что Россия, приняв христианство византийского толка, обособилась от Европы, стала в стороне от европейской духовной жизни. В «Философических письмах» П.Я. Чаадаев вы-

ражал горькое сожаление, что Россия в связи с особенностями своего исторического пути была лишена такого начала, как католицизм, развивая которое европейские страны сделали тем, что они были и есть.

Что можно сказать? Следует откровенно признать что, горькие слова писателя отчасти справедливы. В них нашло отражение его оправданное возмущение сохранившимися в то время в России крепостническими порядками, неприятие автором деспотичного правления Николая I.

Вместе с тем, нельзя согласиться с его оценками роли и места Византии в период раннего Средневековья. Империя ромеев, таково было ее официальное название, считалась наиболее сильной в военном и экономическом отношении державой в бассейнах Средиземного и Черного морей. Соответственно, Византия обладала серьезным международным влиянием. Империя была знаменита великолепными войнами и искуснейшими дипломатами. Ромеи были намного образованнее жителей Западной Европы. Византийцы блестяще вели интеллектуальные в т.ч. теологические диспуты. Население столицы Империи ромеев — города Константинополя, справедливо считавшегося столицей культуры и искусств, уже тогда превышало миллион жителей, в то время как тогдашний Рим насчитывал лишь несколько десятков тысяч человек, ютившихся в развалинах. [5, с. 137]

Древняя Русь поддерживала с Византией достаточно активные отношения и их дальнейшее развитие сулило гораздо более серьезные выгоды в плане торговли, чем налаживание связей с далеким Римом. Именно из Византии на Русь были принесены кириллическая письменность (давшая начало литературе), живопись (иконопись), храмовая архитектура, а также язык богослужения (церковнославянский).

И вот еще одно замечание. В том же произведении, вспоминая о заграничном походе русской армии в 1812-1813 гг., П.Я. Чаадаев характеризует его как «триумфальное шествие через просвещеннейшие страны мира». [9, с. 10] Нельзя отрицать, что во второй половине XIX века некоторые европейские государства были достойны столь восторженной характеристики. Однако, если вернуться ко временам Средневековья, временам принятия Русью христианства, то хотелось бы выделить одно весьма интересное обстоятельство. В 1051 г., т. е. еще до официального раскола между католицизмом и православием, происшедшего в 1054 г., Анна, дочь киевского князя Ярослава Мудрого, внучка Владимира Святого, была выдана замуж за короля Франции Генриха I. К моменту свадьбы Анна уже говорила на русском, греческом и латинском языках. Позже княжна выучила французский. Она подписала брачный договор, составленный на двух языках, в то время как ее абсолютно неграмотный супруг поставил на договоре вместо подписи крест. [Метан, 138] В письмах домой Анна Ярославна характеризовала

тогдашний французский королевский двор как «варварский» и «грубый». [9, с.10]

После того, как уже окончательно оформился раскол мирового христианства на православие и католичество и, в особенности, в период татаро-монгольского нашествия католический Святой престол, пользуясь слабостью Руси, раздробленной на множество отдельных княжеств, предпринимал попытки оторвать Русь от православия и насадить в стране католичество. Примерами тому могут послужить вторжения тевтонских рыцарей в Новгородские и Псковские земли, а также профинансированный католической Генуей и поддержанный иезуитами поход на Москву ордынского темника Мамай [2].

Со времен тевтонских рыцарей предпринимались попытки покорить Россию, подчинить ее западному политическому и духовному влиянию. Во имя этой цели использовались и беды Руси. Так, в период татаро-монгольского нашествия на Русь Рим в лице тогдашнего папы Иннокентия IV (находился на папском престоле с 25 июля 1243 г. по 7 декабря 1254 г.) предпринял серьезные усилия с целью подчинения ослабленных русских княжеств своей власти, обещая им взамен военную помощь. Он направлял послания к Александру Невскому, но положительного ответа не получил. Церковная уния была установлена между Римом и Галицкой Русью, когда в 1253 году князь Даниил Галицкий был коронован папскими посланниками. Титул «Rex Russiae» галицкому князю папой был пожалован, но военной помощи он так и не дождался. В результате Даниил был вынужден стать данником Орды.

## 2. Цивилизационный аспект

В русском языческом эпосе никогда не было богов войны. В то время как у европейцев всегда существовало такое божество, доминировавшее над остальными богами. В русской мифологии отсутствовали сюжеты, связанные с обогащением путем завоевания. Достаточно вспомнить, что русские богатыри, имевшие возможность выбора пути между направлением, где «богату быть» и «убиту быть», выбирали последнее. В русском фольклоре отсутствует понятие мести. Русские воины всегда выступали в роли освободителей. Под непрерывными нашествиями со всех стороны, в невероятно суровых климатических условиях русский народ колонизировал огромные территории, не истребив, не поработив и не ограбив, не перекрестив насильно ни один народ. Русский народ имел только одно преимущество над остальными народами, населявшими многонациональную Россию — нести бремя государственного строительства.

Вот как оценивали расхождения между русской и западной цивилизациями отечественные мыслители, в т.ч. «западник» П.Я. Чаадаев:

- П.Я. Чаадаев: «...нам нет дела до крутны Запады, ибо сами-то мы не Запад... Россия... не имеет привязанностей, страстей и интересов Европы». Он продолжал: «...у нас другое начало цивилизации, чем у других народов... Поэтому нам незачем бежать за другими; нам следует откровенно оценить себя, понять, что мы такое... Тогда мы пойдем вперед»; [3, с.346]

- П.Я. Чаадаев: «Я убежден, что на нас лежит задача разрешить величайшие проблемы мысли и общества, ибо мы свободны от пагубного влияния суеверий и предрассудков, наполняющих ум европейцев»; [3, с. 353]

- А.С. Пушкин: «Поймите же, что Россия никогда ничего не имела общего с остальной Европой, что история ее требует другой мысли, другой формулы...». [3, с.347]

Нет сомнения, среди всех современных народов мира, лишь русский народ является по-настоящему евразийским народом. Ведь действительно, на раннем этапе своего развития мы жили в контакте с европейцами-викингами и, одновременно, с азиатами-хазарами. С принятием православия, мы вступили в достаточно тесный контакт с евразийской Византией. Позднее мы жили в своем роде общечитии с азиатской Золотой Ордой. Перейдя за Урал, русские вступили в контакт с многочисленными коренными народами Сибири и Дальнего Востока, а также с такими представителями Азиатской цивилизации, как жители Китая, Монголии, Японии и Кореи.

П.Я. Чаадаев, придававший такое значение религиозному аспекту в развитии государств, тем не менее, говоря о России, признавал, что «стихии азиатские и европейские переработаются в оригинальную Русскую цивилизацию». [3, с.285]

И действительно, реальной отправной точкой российско-европейских противоречий стали не столько религиозные, сколько геополитические вопросы, поскольку по обе стороны от разделяющего Европу и Россию рубежа создавались разные, хотя во многом схожие, цивилизации. Появление на восточных рубежах Европы на развалинах монгольской Золотой Орды нового сильного православного государства с центром в Москве, принявшего на себя титул Третьего Рима, произвело в Европе крайне негативное впечатление. Запад, всегда считавший себя «избранным», находящимся выше остальных, выше всех тех, кто не входил в число государств Европы, расценил как неприемлемое возвышение нового православного государства. Нужно учитывать, что подъем Московского царства произошел после двукратного разгрома тогдашнего центра православия — Константинополя — когда, казалось бы, православие безнадежно раздавлено усилиями сначала западных крестоносцев (Четвертый крестовый поход), а затем турок-османов.

### 3. Политический аспект.

Все непонятное вызывает неприятие. Вот суть отношения европейцев к России. В принятии Москвой титула Третьего Рима на Западе усмотрели претензии русской столицы на роль Римской империи, даже на мировое господство, увидели подтверждение тезиса о «воинственности» России или, выражаясь современным языком, о ее «агрессивности».

В чем же выражается, по мнению европейцев, «агрессивность» России? В XVIII — XIX веках Россия неоднократно ввязывалась в военные конфликты на территории Европы. За победы А.В. Суворова, Ф.Ф. Ушакова, Д.Н. Сенявина, М.И. Кутузова было заплачено многими жизнями русских солдат и матросов. Россия от Европы за это ничего не получила, кроме неблагодарности, переходящей в ненависть. Европейские союзники, которых Россия спасала ценой своей крови, не раз предавали русских. По мнению современного российского писателя Н.В. Старикова, «чем крепче союз, чем значимей у нас «союзник», тем более грандиозное нападение он на нас затевает. В правиле этом нет исключений». [6, с.71]

В наше время мы наблюдаем схожее отношение к России со стороны стран Запада, не скрывающих своего возмущения в связи с подъемом нашей страны, подъемом, на который она, потерпевшая, на их взгляд, поражение в «холодной войне», не имеет права. После развала Советского Союза Россию уже списали в разряд «региональных держав», не могущих сметь проводить независимую политику, как внутреннюю, так и внешнюю.

Наша страна, точнее, неоднократно делала попытки приблизиться к странам Запада, попытаться стать частью Европы и Запада, вообще. Российские элиты на протяжении веков со времен Петра I стремились влиться в «европейскую семью». Доходило до абсурдных ситуаций, описанных Л.Н. Толстым в романе «Война и мир», когда представители русского высшего дворянства, типа князя Голицына, не знали даже русского языка. И только после вторжения Наполеона в Россию они были вынуждены «взять учителя и учиться по-русски». [7, с.170]

В то же время, наиболее мыслящая часть русской правящей элиты прекрасно осознавала все те расхождения, что имели место между Россией и Западом. К примеру, тот же Петр I, на основе своего опыта общения с европейцами, в т.ч. приобретенного в период «Великого посольства» (1697-1698 гг.), достаточно реалистично признавал в беседах с А.И. Остерманом: «Нам нужна Европа на пару десятков лет, потом мы к ней повернемся задом». [10]

В 90-е годы XX века Россия вновь пыталась повернуться лицом к Европе и стать страной западной. Мы сами развалили Советский Союз, мы распустили Варшавский договор и Совет экономической взаимопомощи. И

что же просвещенные европейцы? Они не скрывали к нам своего презрения, откровенно не желали учитывать наши интересы.

#### 4. Вопрос об историческом предназначении России

В среде европейских интеллектуалов, зачастую выдвигаются идеи относительно исторического предназначения России. Точнее, относительно того, как сами европейцы видят такое предназначение. Еще один известный русский философ, историк и публицист XIX века *Н.Я. Данилевский* отмечал, что роль России в глазах европейцев состоит в том, чтобы «потчевать европейской цивилизацией пять или шесть миллионов кокандских, бухарских и хивинских оборванцев, да еще два-три миллиона монгольских кочевников...». «Вот то великое назначение, та всемирно-историческая роль, которая предстает России как носительнице европейского просвещения». [1, с.98]

Хотелось бы также вспомнить сцену из исторического романа *А.Н. Толстого* «Петр Первый», в которой приглашенный в нашу страну европейский военачальник излагает российскому императору свои мысли, согласно которым «России самим Богом указано обратить взоры на Азию. Привести к подножию царского престола бесчисленное множество азиатских народов, проложить свободный путь в Персию и Китай - вот превосходнейшая задача для пользы всего христианского (т.е. западного – *Прим.авторов*) мира...». [8, с.446] Т.е. нашей стране уже тогда было предначертано прокладывать дорогу на Восток, дорогу, по которой затем пойдут европейские купцы и предприниматели. Вполне понятно, что такие взгляды вызвали неудовольствие Петра, справедливо расценившего их как попытку прокладывать Западу дороги «на русских костях».

Да и в наше время ситуация не сильно поменялась. Наши западные партнеры требуют, чтобы Россия исправно поставляла необходимое им сырье и, по возможности, не вмешивалась в международные дела. При этом от нас ждут невмешательства даже в те проблемы, которые сами же западные партнеры создают на наших границах. Иначе на нас вешается ярлык «агрессора».

Об этом совершенно недвусмысленно сказал в феврале 2016 г. в своем интервью французскому журналу «*Atlantico*» специалист по международным отношениям, научный сотрудник университетов Сорбонны и Тампере *М. Ламбер*. По его словам, «Россия могла бы стать экспортером минералов и сырья в Европу. А Европа могла бы превращать все это в промышленную продукцию, не пользуясь ресурсами Африканского континента. [4] Т.е. нашу страну и ее значение сопоставляют со значением Африки.

И вот что интересно. Все эти идеи западных «мысли-

телей» о предназначении России имеют одну цель — сделать так, чтобы она не могла подняться и, тем более, сравняться с «цивилизованным» Западом. *Н.Я. Данилевский*, приводил мнение западного историка *Роттека*, согласно которому «всякое преуспевание России, всякое развитие ее внутренних сил, увеличение ее благоденствия и могущества есть общественное бедствие, несчастье для всего человечества». [1, с. 68]

Стоило ли нам выстраивать на протяжении тысячелетий самое большое в мире государство, выдерживать и побеждать многочисленные иностранные агрессии, включая тяжелейшую в истории войну 1941 — 1945 гг., чтобы в конечном итоге свести свою всемирно-историческую роль к ограниченным задачам, сравнимым лишь с задачами, стоящими перед странами Африки?

Вопрос о характере взаимоотношений между Россией и странами Запада рассматриваются и современными российскими авторами. Так, писатель *Н.В. Стариков* отмечает, что нашу страну во все времена европейцы воспринимали как подозрительного, опасного конкурента. Их пугали: огромная территория, неисчерпаемые ресурсы, смелое до отчаянности население.

Страна постоянно расширялась. И каждое новое расширение территории давало России новых соседей, среди которых обнаруживались и новые враги. В результате Россия постоянно воевала, воевала на протяжении всей своей истории. [6, с.7]

Со многими государствами на разных этапах наша страна вступала в военно-политические союзы. Однако для наших «союзников» была характерна некая особенность. Когда Россия, ее армия, выполняла свою миссию, как правило, ничего за это не получив, даже элементарной благодарности, ее просто предавали. Характерный пример тому — итальянский и альпийский походы *А.В. Суворова*, преданного «союзными» австрийцами, вступившими в сговор с французской Директорией. Гениальный полководец и русские солдаты, вернувшие Австрии ее владения в Италии, были сознательно посланы австрийцами на верную гибель в Альпийские горы.

Ну, а самое серьезное предательство, по мнению *Н.В. Старикова*, с которым трудно не согласиться, совершили наши британские «союзники», по военному блоку Антанта (начало XX века). Царь *Николай II*, пойдя на союз с Лондоном, по сути дела, подписал приговор династии Романовых [6, с.8], что вылилось в Февральскую революцию, которая, по своей сути, явилась результатом операции британских спецслужб.

В чем же дело? Ответ на такой вопрос находится достаточно легко: в Европе не желают признавать Россию и россиян своими. Нашу страну воспринимают не только как нечто чуждое, но даже и как явление враждебное. Могут сказать, что подобная неприязнь, мол, является

наследием «холодной войны», что в основе ее лежит неприятие западными лидерами коммунистической идеологии. Однако подобное объяснение не выглядит убедительным, поскольку враждебность Запада к России существовала и в XIX веке и даже раньше, когда до Октябрьской революции было еще очень далеко. По словам Н.Я. Данилевского, «...в Европе во всех... разнообразных сферах господствует один и тот же дух неприязни, принимающий, смотря по обстоятельствам, форму недоверчивости, злорадства, ненависти или презрения». [1, с. 79]

\* \* \*

После серьезных геополитических сдвигов, происшедших в мире в начале 90-х гг. XX века, перед Россией встала задача определения своего места на мировой арене, своих политических и экономических приоритетов, национальных интересов. Эта задача не решена до сих пор. Первоначально в Москве рассматривали Запад (страны Западной Европы и США) в качестве основных политических союзников, однако жизнь убедила трезво мыслящих российских политиков в ошибочности однозначной прозападной ориентации.

Хотелось бы в связи с этим вновь выразить согласие с анализом взаимоотношений между Россией и Европой, сделанным в свое время Н.Я. Данилевским. Уже сам тот факт, что ситуация, существовавшая в XIX веке, во многом напоминает мировую обстановку века XXI, подтверждает, что такой анализ верен. Россия, как по внутреннему своему ощущению, так и по убеждениям наших западных партнеров, остается чуждой европейскому миру. И дело не в православной вере, хотя православие, несомненно, внесло позитивный вклад в формирование духа коллек-

тивизма, присущего русскому народу, духа общности, в противовес западному эгоизму и индивидуализму. Ведь Европа не имеет ничего против православных Болгарии, Греции, Румынии, Кипра. Все дело в стремлении России проводить независимую политику, основанную на учете собственных национальных интересов, а не «общечеловеческих ценностей».

Отношение западных стран к России в конце XXI века сложно охарактеризовать иначе, чем крайне негативное. Однако это лишь свидетельствуют о серьезном кризисе в западном интеллектуальном осмыслении окружающего мира.

Как же следует вести себя в этой обстановке России? Нам не следует делать попыток «понравиться» Западу. В стратегическом видении такие попытки обречены на неудачу. В лучшем случае нам милостиво и снисходительно улыбнутся. Но затем будут выдвинуты новые требования, типа дать больше свободы ЛГБТ-сообществу, возникнут новые допинг-скандалы, территориальные претензии и так до бесконечности. Нам ставят в вину даже те проблемы новейшей истории, которые спровоцированы самими странами-членами НАТО: грузино-югоосетинский конфликт, конфликт на юго-востоке Украины и др.

Россия — это отдельная во многом самобытная цивилизация, имеющая богатую историю, достигшая высокого культурного уровня. Россия слишком сильна, а в потенциале, будет еще сильнее, чтобы занимать скромное место одного из рядовых членов «европейской семьи», и это откровенно раздражает наших западных партнеров. Ей следует выстраивать свой путь, уважая интересы других стран, но, в первую очередь, не забывая о своих собственных.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. - М., «DeLibri». 2016.
2. Демидов А.В. Ватикан и нападение нацистской Германии на СССР. // «Интерактивная наука».
3. Кожин В.В. Судьба России: вчера, сегодня, завтра. - М., Воениздат. 1997.
4. Крупнейшие европейские государства наконец-то меняют подход к России? «Atlantico» взял интервью у Михаэля Ламбера (Michael Lambert) специалиста по международным отношениям, научного сотрудника Сорбонны и Университета Тампере. - <https://www.politforums.net/eurounion/1455794519.html>. (дата доступа 3 февраля 2020 г.).
5. Меттан Г. Запад — Россия. Тысячелетняя война. История русофобии от Карла Великого до украинского кризиса. Почему мы так любим ненавидеть Россию. - М., Paulsen. 2016.
6. Стариков Н.В. Запад против России. За что нас ненавидят. - М., ЭКСМО, 2009.
7. Толстой Л.Н. Война и мир. Т. 3. - М., ЭКСМО. 2019.
8. Толстой А.Н. Петр Первый. - М., Изд-во АСТ. 2015.
9. Чаадаев П.Я. Философические письма. - М., «Книга по требованию». 2012.
10. Часы истории. Петр I Великий. (Часть 6). - <http://cont.ws/@fan077/1375262>. (дата доступа 24.12.2019 г.)

© Демидова Татьяна Евгеньевна (ted-05@list.ru), Демидов Андрей Владимирович (andrey.demidov@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФОРМИРОВАНИЕ СОСЛОВНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПОСАДСКИХ ЛЮДЕЙ В XVII ВЕКЕ

*Маркова Наталья Витальевна*

*Аспирант, Московский Городской Педагогический*

*Университет*

*Osen@bk.ru*

### TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF SOCIAL IDENTITY OF POSAD PEOPLE IN THE 17TH CENTURY

*N. Markova*

*Summary* The article is devoted to the formation of the 17th century Posad estate. On the basis of legal norms, the formation of estate identity among the urban population is considered. The article raises the question of the role of the state in the formation of social identity. Based on an analysis of the legislative acts, it is concluded that the Posad population in the 17th century did not fully realize its position in society, and the Posad community as a form of organization of the Russian city was weak. In turn, in the XVII century the state acts as the subject of the formation of self-consciousness of the posad population.

*Keywords:* Cathedral Code of 1649; decrees; urban population; formation of estates; self-awareness.

*Аннотация:* Статья посвящена формированию посадского сословия XVII века. На основе юридических норм, рассматривается формирование сословного самосознания у посадского населения. В статье поднимается вопрос роли государства в формировании сословного самосознания. На основе анализа законодательных актов делается вывод, что посадское население в XVII веке до конца не осознавало своего положения в обществе, а посадская община как форма организации русского города была слаба. В свою очередь в XVII веке государство выступает субъектом формирования самосознания посадского населения.

*Ключевые слова:* Соборное Уложение 1649 года; указы; посадское население; формирование сословий; самосознание.

**Р**азвитие ремесла и торговли способствовало усложнению правовых отношений внутри посада. В XVII веке в России происходит процесс формирования сословной структуры общества, обособляется и продолжает формироваться посадское сословие, которое впоследствии станет одним из важных элементов развития государства. Эти изменения находят отражение в законодательных актах. В связи с этим до сих пор **актуальным** является понимание того, как сложилась сословная структура общества.

Правовое положение посада получило освещение в работах правоведов - И.А. Исаев [4], М.Ф. Владимирский-Буданов [3], В.И. Сергеевич [9] и историков – И.Д. Беляев [1], В.О. Ключевский [5], А.Г. Маньков [7], П. П. Смирнов [10], Л.В. Черепнин [20], С.К. Кондратьев [6], М.Б. Булгаков [2].

Унаследованное от немецкой историографии понимание сословного строя как строя с четким определением юридического статуса сословий, привел к тому, что окончательное время формирования сословий в России относят к XVIII в. Такой подход, однако, вызывает определенные возражения. В отечественной истории, как известно, правовая составляющая в силу целого ряда обстоятельств играла куда менее значимую роль, нежели в европейских странах, унаследовавших традиции римского права. Представляется, что следует обратить внимание на такой признак сословной зрелости, как способность тех или иных групп социума осознавать свои

базовые интересы и, объединившись, организованно и солидарно их реализовывать. Если признать значимость такого признака, то оценку состояния сословного строя Русского государства XVI-XVII веков следует существенно скорректировать. **Научная новизна** исследования заключается в изучении формирования посадского сословия через призму сословных интересов, отраженных в законодательстве.

**Целью** исследования является изучение действий посадских людей в процессе формирования посадского сословия.

В связи с этим было поставлено **две задачи**:

- проанализировать сословные интересы посадского населения;
- изучить отражение интересов посадских людей в нормативных актах.

Одним из требований посадского населения на Земском Соборе 1648-1649 годов была просьба посадских людей ограничить белые слободы и запретить торговать и заниматься промыслами на посаде без несения тягла. Сохранилось большое количество челобитий первой половины XVII века, в которых этот вопрос поднимается. Например, в 1639 году жители Калуги пишут, «житье <...> и на монастырскихъ земляхъ и на посадской земле, а торгуютъ всякими торговыми промыслами, сидятъ въ лавкахъ, а иные в кабаки и тамгу откупаютъ, а твоихъ государевыхъ податей не тянуть съ нами и засеки съ нами

не делали» [18, с. 109].

Законодатель учитывает эти просьбы, и в Соборном Уложении 1649 года посадские люди получают исключительное право владеть городскими землями, дворами, лавками, амбарами, заниматься ремесленной деятельностью, промыслами, откупам, а также торговать. Государство указывает «а кто в тягле быти не похочеть, и темь людемъ лавки свои продать государевымъ тяглымъ людемъ» [11, с. 110]. За нарушение этого правила дворы, лавки, погреба или амбары, или варницы «взять на Государя безденежно» [11, с. 111]. Крестьяне имеют право торговать только с возов, а лавок на посаде иметь не могут.

Таким образом, государство удовлетворяет требования посада, ликвидирует белые слободы. В свою очередь ликвидация белых слобод открывает для посадских людей новое право, очень важное для городского самоопределения – монополию на торги и промыслы в городе.

Соборное Уложение является очень важной вехой в законодательском оформлении прав и обязанностей посада. Оно проводит черту между посадскими людьми и другими сословиями Русского государства, является важным шагом в сословном формировании русского города. Но, если мы внимательно присмотримся к требованиям, выраженным в челобитных и юридических нормами, прописанными в Уложении, то заметим, что изначально посадские люди требуют ограничить в правах жителей города, которые торгуют, но тягла не несут. В своих прошениях посадские люди не требуют исключительных прав на торговлю и торги. Государство, в поисках своих выгод от посада, открывает это право. Данная ситуация свидетельствует о том, что посадское население еще до конца не консолидировалось для требований исключительного положения.

Во второй половине XVII века продолжается развитие товарно-денежных отношений, которое приводит к появлению зажиточных крестьян. Они, в свою очередь, стремятся попасть в посад, потому что в посаде больше возможностей полноценно заниматься торговлей и промыслами.

Посадский «мир» тоже заинтересован в пополнении своего населения, но при условии несения тягла. Посадским жителям выгодно принимать на посад зажиточных крестьян или людей, имеющих навыки в области ремесла и торговли. Это подтверждается заключением поручных записей «за нашу порукою, жити в Шуе на посаде с посадскими людьми вместе» [8, с. 786] (берут они скорняка). Поручительство обязывает их в случае ухода тяглеца с посада брать «пеня и порука, и всякие государевы доходы и тягло на насъ же на поручникахъ, по окла-

ду, все сполна» [8, с. 787]. Поэтому для посадских людей важно, чтобы входившие в посад были платежеспособными людьми. В противном случае, это может привести к увеличению тяглого бремени в случае выхода тяглеца из посадского «мира».

После издания Соборного Уложения появляется ряд проблем. Первая, не все прикрепленные к посадам крестьяне могут справиться с несением тягла и служб, эта тенденция наблюдается в указах, изданных после Соборного Уложения. Законодатель повествует, не захотев тягла платить, вышли из посадского «мира»: «за тех же, за кем они преж сего жили, а иные вновь поселились за иных помещиков и вотчинников» [14, с. 296]. Вторая проблема заключается в пополнении посадского населения из крестьян, бобылей, захребетников, которые торгуют и промышляют на посаде, но с посадскими людьми тягла не тянут. В сложившейся ситуации, государство то устраивает поиски беглых посадских людей, то разрешает переходить крестьянам на посады, то запрещает крестьянам иметь лавки и места на посаде. Такая тенденция была замечена ещё советскими авторами при изучении права XVII века [19].

Подробнее рассмотрим положение посадских людей после принятия Соборного Уложения 1649 года. Через 16 лет появляется необходимость в официальном документе, который бы возвращал тяглецов в посад. Так появляется указ 1665 года, в котором говорится о сыске и возвращении в черные сотни и слободы Москвы и на посады других городов крестьян и закладчиков, приписанных к городам в посадское строение 1649-1650 годов [14, с. 296-297]. Государство ставит своей задачей найти и вернуть тяглецов на свое место.

Таким образом, часть посадского населения, не справляется с бременем обязанностей на посаде и готова покинуть город и оставить посадские промыслы. Это плохо влияет на платежеспособность посадской общины, так как они должны нести тягло и за сбежавших членов. Казна не всегда вовремя пополняется, что и вызывает необходимость законодателя вмешаться.

Проходит время и происходят интересные изменения в законодательстве. В 1676 году появляется указ «О записывании торговымъ людемъ лавокъ и оброчныхъ местъ въ приказе Большаго Прихода, и об отписании оныхъ въ противномъ случае въ казну для продажи просителямъ». По этому указу посадские люди должны занести свои лавки в реестр приказа Большаго Приходу. А появился такой указ для пополнения казны «с тех лавочныхъ записокъ имать пошлино по указу». Чтобы не было никого обмана «в рядехъ у старость и у торговыхъ людей взять росписи за руками, кто какими лавками владеють». Те посадские люди, которые не запишутся в приказ Большаго приходу, потеряют лавки и места. Они пе-

рейдут государству и государство будет вправе продать их. Государство обязывает записать в приказ все места, не зависимо от того, как эти места попали к посадским людям «по купчимъ и по закладнымъ и по поступнымъ и по ряднымъ и по духовнымъ и по родству» [13, с. 78]. Это интересный момент в документе, так как законодатель раскрывает нам, что ему важно количество посадских людей, которые будут исправно нести тягло.

Через год следует указ об оставлении за посадом Ярославля крестьян Спасского монастыря. Законодатель повелевает: «Спасского монастыря крестьяном и бобылям и службником, которые после Уложения пришед из – за Спасского монастыря, жили в Ярославле на посаде дворами и жив, промыслы всякими промышляли и в лавках сидели, а иные и женились ярославских посадских людей на женах и дочерях и завладели дворами их и лавками <...> и тягло тянуть, и подати платить, и службы служить с ними, ярославцы, посадскими людьми, вряд». Государь готов ограничить права монастыря, дабы получить больше выгоды, поэтому запрещает держать рукодельных крестьян в своих монастырских слободах «в монастырских слободах и в вотчинах промышленных и рукодельных крестьян не держать» [17, с. 297].

Указ от 1685 года разрешает оставаться на посаде всем людям, поселившимся с 1649 до 1685 гг. «пришлым людям Ярославского и иных городов и уездов, помещиковым и вотчинниковым крестьяном и бобылям, и закладчиком, и захребетником, и их братьям и свойственником, которые пришед в Ярославль после Уложения 157 году <...> быть в Ярославле в посаде бесповоротно, и тягло всякое им платить и службы служить с посацкими людьми вряд» [15, с. 299].

За исполнением этого указа должны следить земские старосты и посадские люди. Если после этого указа помещичьи крестьяне начнут приходить, «с отпускными и без отпускных» [15, с. 300], в посадские люди все – равно их не принимать и в тягло не брать. Права помещиков по этому указу ограничиваются. Законодатель, предсказывая многочисленные жалобы помещиков и вотчинников, прописывает, что «во крестьянство отдавать не велели» [15, с. 299]. Нужно отметить, что годом раньше подобный указ появился для московских черных сотен и слобод.

Через три года начинается период наказаний за незаконное проживание на посаде. В 1688 году появляется указ, по которому следует оставлять за посадом Ярославля и иных городов крестьян, бобылей, закладчиков и захребетников, поселившихся на посадах с 1649 до 1684 гг. и разыскивать крестьян, пришедших на посады после указанного срока. Законодатель ставит перед собой цель удовлетворить желания помещиков и вотчинников, и прописывает условие «а которые помесные крестьяне пришли в Ярославль после того нашего, великих

государей, указу, каков состоялся в прошлом во 193-м году декабря 17 числа, и тех помесных крестьян искать судом» [16, с. 301].

В конце XVII века правительство еще раз меняет политику в отношении посадского населения и теперь в 1699 г. появляется указ, разрешающий быть в посадах людям и крестьянам. «Люди торгуют в лавках и отъезжими торгами и в домех, и имеют кожевные и иные какие промыслы, и тем у посадских людей отымают, и тех всех взять в посады. А которые крестьяня не похотят, и им никакими торги никогда не торговать, и промыслов никаких не держать, и в лавках не сидеть, а жить им за помещиками» [12, с. 302].

Эти указы отражают интересную тенденцию включения в посадское тягло и прикрепление к посадам вотчинных и поместных крестьян, которые поселились на посаде после Уложения 1649 г. Указы как маятник, то на стороне запрещения пополнения посада, то на стороне пополнения крестьянами посадского населения. Почему же мы наблюдаем именно такое развитие посадского законодательства?

Если подойти к этому вопросу со стороны государства, то, конечно, последнему выгоднее иметь на посаде больше тяглецов, которые будут исправно тянуть тягло и нести различные службы, поэтому закон поддерживает требования посадских людей, заключающееся в проживании на посаде лишь тех, кто будет с ними же нести тягло. С другой стороны, государству не выгодно вступать в противостояние с владельцами земли. Отсюда и двойственный характер законодательства. Правительство старается решать проблемы по мере их поступления. Из всего выше перечисленного мы можем сделать вывод, что законодатель ещё не сформировал четкого представления о посадском сословии.

Теперь посмотрим на посадских людей, кто они? В основном – это вчерашние крестьяне, умеющие заниматься ремеслом и торговлей. На примере их требований к государству мы видим, что они не консолидировались в осознании своих фундаментальных интересов (монополия на торговлю и промыслы). Перед нами предстает удивительная картина появления прослойки крестьян, которая готова «сесть в посад», чтобы заниматься торговлей и ремеслом, но еще пока в полной мере не осознает своих сословных особенностей.

**Таким образом,** государство фиксирует появление нового слоя общества. В первой половине XVII века требования о тягле и ликвидации белых слобод самые многочисленные и распространенные. Посадские люди не требуют монополии на свои исконные промыслы, эти права осознаются и появляются в процессе реализации первых требований. На момент XVII века они не добива-

ются от правительства реализации исконных прав, что свидетельствует об отсутствии сословной консолидации. Осознание своих сословных интересов, прав, только зарождается.

Государство тоже не сформировало четкого представления о составе нового сословия и месте в обществе, хотя выгоды от торговли и ремесла в конце XVII века правительством осознаются в полной мере. На протяжении XVII века государство интересуется лишь тяглой составляющая посадка, на что и направлены законы.

Таким образом, в XVII веке наблюдается лишь зарождение посадского сословия как отдельного слоя общества. Государство выступает основным субъектом, формирующим посадское сословие на основе тягла, как формы удовлетворения своих экономических потребностей, хотя закон замечает появление новой прослойки людей, основу деятельности которого составляет ремесло и торговля, но в XVII веке действия посадских людей в процессе формирования посадского сословия минимальны.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев И.Д. Лекции по истории русского законодательства. М.: Типо-Лит. С.А. Петровского и Н.П. Панина, 1879. 730 с.
2. Булгаков М.Б. Посадские люди в системе государевых служб в XVII в.: автореф. дисс. ... д.и.н. Москва, 2007. 47 с.
3. Владимирский-Буданов М. Ф. Обзор истории русского права. Киев: Лито-типография Товарищества И.Н. Кушнерев и Ко, 1907. 714 с.
4. Исаев И.А. История государства и права России. М.: Юрист, 2004. 797 с.
5. Ключевский В. О. Лекции по русской истории: в 3-х т. СПб.: Тип. В.О. Киришбаума. 1902. Т.2. 339 с.
6. Кондратьева С.К. Посадские люди юга России в XVII веке.: автореф. дисс. ... к.и.н. Воронеж, 2012. 23 с.
7. Маньков А.Г. Уложение 1649 года. Кодекс феодального права России. Ленинград: Наука, 1980. 271 с.
8. Поручные по крестьянамъ и посадскихъ людяхъ. № 257, II, от 8 января 1678 г. // Акты, относящиеся до юридического быта Древней России. СПб.: Типография императорской академии наук, 1864. Т.II.
9. Сергеевич В. И. Древности русского права: в 4-х т. М.: Юрайт, 2019. Т. 1. 382 с.
10. Смирнов П.П. Посадские люди и их классовая борьба до середины XVII в.: в 2-х т. М.: АН СССР, 1947. Т.1. 490 с.
11. Уложение от 29 января 1649 г. // Полное собрание законов Российской империи (ПСЗРИ). СПб.: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. Собрание I. Т. I.
12. Указ о взятии в посады людей и крестьян, занятых в городах торгами и промыслами, и о запрещении городских торгов и промыслов тем, которые не захотят перейти в посад от 24 ноября 1699 г. // Памятники русского права. М.: Государственное издательство юридической науки, 1963. Вып. 7.
13. Указ о записывании торговымъ людямъ лавокъ и оброчныхъ местъ въ приказе Большаго Прихода, и объ отписании оныхъ в противномъ случае въ казну для продажи просителямъ от 24 октября 1676 г. №666 // Полное собрание законов Российской империи (ПСЗРИ). СПб.: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. Собрание I. Т.II.
14. Указ о сыске и возвращении в черные сотни и слободы Москвы и на посады других городов крестьян и закладчиков, приписанных к городам в посадское строение 1649—1650 гг. от 30 июля 1665 г. // Памятники русского права. М.: Государственное издательство юридической науки, 1963. Вып. 7.
15. Указ об оставлении за посадом Ярославля и других городов по торговым и рукодельным промыслам людей и крестьян, поселившихся в Ярославле с 1649 г. до 7 августа 1685 г. и о запрещении принимать в посад крестьян, пришедших после указанного срока от 7 августа 1685 г. // Памятники русского права. М.: Государственное издательство юридической науки, 1963. Вып. 7.
16. Указ об оставлении за посадом Ярославля и иных городов крестьян, бобылей, закладчиков и захребетников, поселившихся и занимавшихся торговлей и промыслами на посадах с 1649 г. до 17 декабря 1684 г. и о розыске по суду крестьян, пришедших на посады после указанного срока от 19 октября 1688 г. // Памятники русского права. М.: Государственное издательство юридической науки, 1963. Вып. 7.
17. Указ об оставлении за посадом Ярославля крестьян Спасского монастыря, поселившихся на посаде после Уложения 1649 г. от 5 марта 1677 г. // Памятники русского права. М.: Государственное издательство юридической науки, 1963. Вып. 7.
18. Челобитье калужанъ о назначении съ ними к засечному делу «избылыхъ» людей, от 17 мая 1639 г. №169 // Акты Московского Государства, изданные императорской академией наук. СПб.: Тип. Императорской академии наук, 1894. Т. II.
19. Черепнин Л.В. Предисловие // Памятники русского права. М.: Государственное издательство юридической науки, 1963. Вып. 7. С. 27-29.
20. Черепнин Л.В. Земские соборы Русского государства в XVI-XVII вв. М.: Наука, 1978. 420 с.

© Маркова Наталья Витальевна (0sen@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПО СТРАНИЦАМ БИОГРАФИИ ГРИГОРИЯ ПЕТНИКОВА. ЭПИЗОДИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ О ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ ПОЭТА

### ON THE PAGES OF GRIGORY PETNIKOV'S BIOGRAPHY. EPISODIC NOTES ON THE POET'S LIFE AND CREATIVE ACTIVITY

*R. Tatarintseva*

*Summary:* Main periods of life and creative activity of the outstanding Russian poet of the XXth century Grigory N. Petnikov (1894-1971) are described in the article, originally – “the futurist of the second call”, the second global President, whose creative activity both as a poet and a translator has obvious historic and literary significance.

Substantial part of the notes is a response to the academic biography of the poet, published in 2019, which has become a significant contribution to the Russian literary study of the newest time, and appreciation of Aleksei Timirgazin's work, a scrupulous researcher and the author of the poet's biography.

*Keywords:* futurism, word-making, biography, literary translation, epistolary heritage, folklore, research, tercet.

*Татаринцева Регина Игоревна*

*Преподаватель, Финансовый университет при  
Правительстве Российской Федерации (г. Москва)  
regina\_tatarinceva@mail.ru*

*Аннотация:* В статье описаны основные периоды жизни и творчества видного русского поэта XX века Григория Николаевича Петникова (1894-1971), изначально – «футуриста второго призыва», второго Председателя земного шара, чья литературная деятельность как поэта и переводчика на всём её протяжении имеет не только несомненный художественный интерес, но и важное историко-литературное значение.

Содержательной частью заметок является отклик на академическую биографию поэта, изданную в 2019 году и ставшую значительным вкладом в русское литературоведение новейшего времени, как и высокая оценка труда Алексея Тимиргазина, скрупулёзного исследователя и автора биографии поэта.

*Ключевые слова:* футуризм, словотворчество, биография, литературный перевод, эпистолярное наследие, фольклористика, исследование, трёхстишия.

В различных статьях, литературных воспоминаниях и публикациях последних трёх десятилетий нередко появляются интересные свидетельства и ценные историко-литературные материалы, касающиеся жизни и творчества талантливого русского поэта, переводчика и даже издателя Григория Николаевича Петникова (1894-1971), по праву считавшегося столетие назад главой харьковских футуристов, а после смерти в 1922 году близкого друга, Велимира Хлебникова, ставшего вторым Председателем земного шара. Этот почётный футуристический титул он с достоинством, хотя – в силу общественно-политической ситуации в стране во второй половине 1920-первой половине 1950 годов – и подспудно, нёс всю жизнь, успев незадолго до кончины передать его Леониду Николаевичу Вышеславскому, ставшему Предземшара-3.

Родившись в Петербурге, своё детство и юность Григорий Петников провёл в Харькове, потому что родители служили на Северо-Донецкой и Южной железных дорогах. Окончил 3-ю Харьковскую классическую гимназию, затем продолжил образование на славяно-русском отделении историко-филологического факультета Московского университета. Этот выбор впоследствии долго определял его подчёркнутый интерес к фольклористике, славянизмам, слововедению и поэтическому словотворчеству. Своё образование из-за болезни завершил в Харьковском университете, окончив юридический факультет.

Судьбоносное значение имело для Петникова сближение с Николаем Асеевым – в апреле 1914-го в Харькове, а в 1916-м там же – с Велимиром Хлебниковым. Летом 1915-го, в Москве, – с Владимиром Маяковским [6, 25]. Первые стихи Григория Петникова предстали читателям в двойном сборнике «Леторей», изданном вместе с Асеевым в 1915 году в харьковском издательстве «Лирень», созданном в 1914 году этими авторами и ровесником Петникова харьковским поэтом Божидаром (Богданом Гордеевым, 1894-1914) при основанной тогда же и ими же одноимённой литературно-издательской группе поэтов и художников левого направления. «Петников активно входит в литературную жизнь, в 1914-м он знакомится и сближается с Борисом Пастернаком, несколько позднее – с Сергеем Бобровым, Тихоном Чурилыным, участвует во «Втором сборнике Центрифуги» (1916)» [7, 549].

Как отмечают специалисты, подчёркнутые поиски и опыты харьковского поэта в сфере словотворчества активизировались именно после сближения его в 1916 году с Велимиром Хлебниковым [8, 715]. Одновременно Петников становится не только издателем, но и редактором его произведений. Нелишне знать, что, «руководимое Петниковым, издательство «Лирень» существовало до 1922 года» [7, 549] и выпустило около двадцати книг разных авторов [7, 549], на титульных листах которых обозначалось вымышленное место их издания – обычно

Москва или Петроград. Излишне говорить, что весь период своего существования это харьковское товарищеское издательство деятельно работало на молодых поэтов русского футуризма, и, конечно же, – эпатажность их книг и громыхание манифестов.

Вобрав в себя все радости и невыносимые невзгоды своего века, творческая жизнь Григория Петникова охватит чуть более 55 лет, двадцать из которых поэт открыто и честно назовёт в 1956-м пропащими годами...

В конце мая 2019 года в феодосийском Издательском доме «Коктебель» вышла из печати очень приметная и объёмная монография – «Узорник ветровых событий: Поэт Григорий Николаевич Петников» [6]. Автором её предстал весьма известный читателям в последнее десятилетие крымский историк и литературовед Алексей Тимиргазин. Большая, хорошо иллюстрированная редкими фотографиями, книга эта сразу стала заметным событием для определённого слоя современников, на разных уровнях интересующихся историей русской словесности тех или иных периодов, а в первую очередь, конечно же, – XX столетия.

Полиставая новую книгу – академическую, смеем сказать, биографию известного поэта, невольно задаёшься мыслью: кто из русских футуристов имеет такую биографию? Ответ приходит сразу: – немногие! Понятно, что Маяковский, после директивной оценки Сталина ещё в 1930-е, ставший сразу и вдруг самым-самым в тогдашней поэзии, что сполна соответствовало реалиям обозначенной эпохи, и Хлебников, – шаг за шагом – в последние лет тридцать пять, – просто не в счёт. Здесь всё понятно! Кто ещё? Наверное, лишь Василий Васильевич Каменский! Но как же негромко и вообще поверхностно! В давней ещё биографической монографии Савватия Гинца «Василий Каменский», изданной в Перми в 1974 году. Тогда, впрочем, это было большим событием!

В биографии Петникова, написанной Алексеем Тимиргазиным, – первой и единственной, какой она и останется на многие десятилетия вперёд, если вторая вообще когда-нибудь появится, что скорее просто риторично, – всё обстоит иначе. Это именно научная биография известного и интересного русского поэта: с ёмким справочным аппаратом книги, вобравшим в себя четыре сотни отсылок и многострочных примечаний комментария, интереснейшего самим по себе неизвестными, малоизвестными, недоступными и редкими источниками текста, в первую очередь – в научно-справочном отношении; его документальными реалиями и всем прочим, чему и подобает там быть; полным именованным указателем, лаконичной и точной в своей представительской ёмкости справкой об авторе книги, ну и – не в меньшей степени – авторским предисловием к этой солидной книге, конечно...

Выразительнее говоря, когда в длинном книгопродавческом ряду мелькает вдруг книга, с обложки которой её герой смотрит на нас своим портретом 1920 года работы блистательной Зинаиды Серебряковой, а на фронтисписе – ещё и Юрия Анненкова, 1917-го, – это не может не остановить внимание мало-мальски просвещённого современника. Именно в этом ряду – книга Алексея Тимиргазина о Григории Николаевиче Петникове, вышедшая в издательской серии «Портрет мастера» четвёртым её выпуском.

Биография поэта, представшая теперь обстоятельной книгой, весьма объёмна. Издание включает в себя в пятнадцать глав, выстроенных по хронологическим периодам его жизни и творчества, и открывается авторским «Прологом», иначе говоря – предисловием, содержательно важно охватившим пять страниц. Кроме того, в структуру книги введён раздел «Из творческого наследия» поэта [6, 268-323], представивший современному читателю ряд программных манифестов русского футуризма, среди авторов которых, безусловно, значится Григорий Петников, и стихи поэта разных десятилетий, отражающие его мировоззренческую и творческую эволюцию, диктовавшуюся, в том числе, и реалиями беспощадного времени. Следом – переводы немецких, французских, польских, испанских, древнегреческих, американских и китайских поэтов... Как и подобает документальному исследованию, издание завершается рядом указателей, среди которых – «Произведения Григория Петникова, опубликованные в книге», «Принятые сокращения», «Именной указатель», а главное – упомянутые выше «Комментарии». И они, действительно, имеют самостоятельное значение – и исследовательское, и источниковедческое, и именно познавательное.

Читателям и почитателям, неплохо знающим творчество Григория Петникова, интересовавшимся и интересующимся жизнью поэта, давно известно, сколь мала источниковедческая база, связанная с его именем. Иначе говоря – очень ведома им немногочисленность печатных статей и материалов, архивно-документальных свидетельств, мемуаристики и эпистолярного наследия, связанных с этим русским поэтом. Монография Алексея Тимиргазина доказательно опровергает устоявшееся мнение.

Его исследовательская работа над биографией Григория Петникова, начавшись в 2003 году – в период работы автора в Литературно-художественном музее города Старый Крым, растянулась ровно на полтора десятилетия. И «эти годы были наполнены целенаправленными поездками в Киев, Харьков, Санкт-Петербург, разные крымские города, общением с интересными людьми. В различных государственных и личных архивах и библиотеках удалось выявить неожиданно много документов, материалов и печатных источников, связанных с Петни-

ковым», – отмечено в авторском предисловии к книге [6, 8]. И конечно, главным приобретением автора «в эти годы была сама своеобразная и необычная поэзия Петникова». Он «настолько свыкся с его оригинальными и ёмкими поэтическими образами, что самым естественным образом названия некоторых стихотворений или поэтические строки поэта превратились в названия глав» книги [6, 8], как, подчеркнём лишний раз, и сам лад её фольклорно звучащего своим настроением названия «Узорник ветровых событий», не очень принятый по ряду монографий.

Смеем заметить, что не меньшим познавательным приобретением станет эта книга и для читателей, неся им не только бесцётные открытия в биографии поэта, но и немало историко-литературных тоже.

Для полноты хронологии, связанной с пятнадцатилетием работы автора над биографией Петникова, уточним заинтересованным читателям, что её промежуточным этапом стала книга Алексея Тимиргазина «Планета поэтов. Биографические очерки: Киммерия Григория Петникова. Век Леонида Вышеславского», увидевшая свет в Киеве в 2013 году и посвящённая, соответственно, второму и третьему Председателям земного шара. Уточним также, что «Киммерия» – это прочно устоявшееся со времени Максимилиана Волошина название части Восточно-Крымского побережья, связываемое обычно в художественно-творческом отношении с пространством от Феодосии до Судака. Поскольку именно в этом ареале – в Старом Крыму – прошли последние без малого полтора десятилетия (1958-1971) жизни и творчества Григория Николаевича Петникова, имя его особенно дорого обитателям этих мест, а значит – современным «киммерийцам».

«Прожив последние годы своей жизни в Старом Крыму, по соседству с древней Феодосией и легендарным Коктебелем, и пережив там новый расцвет своего поэтического таланта, поэт Григорий Петников стал неотъемлемой частью поэтической страны под названием «Киммерия». Многие созданные там поэтические строки могут по праву считаться поэтическими символами Киммерии, соседствуя в этом своём качестве с произведениями Максимилиана Волошина, Осипа Мандельштама, Марины Цветаевой», – подчеркнул автор в предисловии к своей книге [6, 8].

В главе «Основа», ставшей первой в «Узорнике...», неплохо реконструирована родословная поэта. Отец – давними корнями из бунтарей Стрелецкого бунта. Мать – из рода польских революционеров Краевских, участников Польского восстания 1863-1864 годов. Отец Григория Николаевича – Николай Иосифович, родился в Харькове, окончил железнодорожное училище, затем Елисаветградское военное кавалерийское училище. Мать

– Эвелина Людвиговна – родилась в городе Ахтырке, окончила с золотой медалью Харьковскую Мариинскую женскую гимназию, училась на юридических курсах в Харькове. Как уже отмечалось, родители работали на Северо-Донецкой и Южной железных дорогах [6, 11-12]. У них-то – по обстоятельствам жизни тогда в Санкт-Петербурге – и родился 25 января (6 февраля) 1894 года сын Григорий, ставший третьим ребёнком в семье, чьё детство, юность, да и литературное становление прошли в Харькове, крупном губернском центре Российской Империи, университетском для полноты картины городе.

Начало творческого пути Григория Петникова можно отнести к 1914 году, когда «он издал свою первую книгу переводов из Новалиса „Фрагменты“. „Петников выпустил Новалиса и работал над исследованием корней русского языка“, – писал Хлебников в статье „Ляля на тигре“ в конце 1916 года. Об этой книге переводов одобрительно отозвался Константин Бальмонт. В письме от 11 марта 1916 года он писал своей жене: „Ко мне приходил в Харькове милый и любопытный юноша – поэт Григорий Петников. Он подарил мне свой перевод «Фрагментов» Новалиса. Достань себе у Карбасникова [издатель. – Р.Т.] (70 к.), ты будешь очень наслаждаться. Я поражаюсь, как я близок к Новалису. Я сделал Петникову надпись на экземпляре „Звеньев“: –

Я вовлечён в такие звенья,  
Что, если встретимся с тобой,  
В душе обоих будет пеньё  
Из той же сказки голубой» [6, 19-20].

Символично, что своей первой книгой Григорий Петников выступил как литературный переводчик. Эта твёрдая грань творчества будет присутствовать в его жизни всегда, а в беспросветное двадцатилетие – с 1936-го – станет именно источником существования поэта. Ведь на страну, как подчеркнул автор биографии поэта, надвинулись роковые события, «самым решительным образом изменившие судьбы миллионов людей и, в том числе, значительно повлиявшие на жизненный путь Григория Петникова и друзей его юности» [6, 20]. Об этом, впрочем, несколько ниже...

За период своей творческой работы – с 1915 по 1971 годы – Петников стал автором полутора десятков своих поэтических сборников. Его последняя книга – «Пусть трудятся стихи» – была издана в Симферополе в 1972 году [5], представ прощальным поклоном поэту...

Говоря о его авторских – не переводных – книгах, следует отметить, что в уникальном коллекционном собрании А.К. Тарасенкова (1909-1956), «выдающегося знатока русской поэзии и неутомимого собирателя русских поэтических книг», издававшихся в XX веке, имелись девять сборников Григория Петникова: от первого – «Поросль

солнца», изданного «Лирнем» в 1918-м, до – «Стихотворения» (Киев, 1935). Ну и, конечно, вышеупомянутый нами двойной сборник Асеева-Петникова «Леторей» (1915). Все они зафиксированы в знаменитом и бесценном указателе – «Тарасенков Ан. Русские поэты XX века. 1900-1955: Библиография», изданном в Москве «Советским писателем» в 1966 году. Из него же явствует, что сборник «Ночные молнии. 4-я книга стихов» поэта был издан в 1928 году знаменитым ленинградским издательством «Academia» – издательством исключительно элитарным и более чем разборчивым в своём текущем и программном книжном репертуаре. Заметим, что тогда же, в 1928-м, и в этом же издательстве увидела свет и книга Генриха фон Клейста «Михаэль Кольгаас» в переводе Григория Петникова. Такое издательское внимание более чем красноречиво выражает профессиональную оценку и поэта, и переводчика...

Говоря о довоенных книгах поэта, отметим, что упомянутый киевский сборник «Стихотворения» (1935) можно «по праву» считать именно этапной книгой поэта, потому что следующая придёт к читателям лишь в 1961 году – четверть века спустя... Придёт в Симферополе, из Крымиздата, под сокровенным и выстраданным названием «Заветная книга!» Придёт, возвращая, если не воскрешая, имя поэта, в том числе и специальной биографической справкой автора на трёх страницах в конце этого издания. Придёт небольшой книгой, очень приметной и именем поэта, и своим составом, заметной «глубокоповерхностной» вступительной статьёй академика Максима Рыльского, портретом автора в рисунке Марии Синяковой и в издании, художником которого предстал вдобавок ещё и сам Дмитрий Исидорович Митрохин [1], видный график и художник книги русского XX века. Подобное, как знают не только литературоведы, но и обычные читатели, нечасто случалось в некрупных провинциальных советских издательствах той поры...

Потом, вслед за изданием «Заветной книги», в том же симферопольском издательстве, – одна за другой – последуют новые книги Григория Петникова, и главное – с удивительной ритмичностью: сборник «Открытие страницы» – в 1963-м [2]; ёмкий «Утренний свет», вобравший избранное поэта 1915-1967 годов, – в 1967-м [3]; ну и последняя прижизненная книга поэта, его «Лирика», – в 1969-м году [4]. И все они будут весьма приметны не только содержанием, но и своим оформлением. В этом ряду, подчеркнём, следует особенно выделить «Открытые страницы» 1963 года, успевшие зацепить своим поэтическим ладом и составом сборника «турбулентность» недолгих внутривосточных идей XXII съезда КПСС, прогремевшего в октябре 1961 года...

Петниковские «Открытые страницы» – это вообще целое книжное событие, потому что обложку и форзацы этой книги сделал Народный артист СССР, известный ху-

дожник и сценограф Николай Павлович Акимов. Фронтиспис – польский художник Юзеф Вильконь, а титульный лист – крымский график и художник издательства, библиофил Ростислав Голяховский, брат знаменитого московского книжного графика Евгения Николаевича Голяховского. И главное – как же украсил «Открытые страницы» портрет Григория Петникова работы лишь изредка появлявшегося в тогдашней печати блистательного Юрия Анненкова. Ещё важнее то, что «Открытые страницы» – первое прижизненное издание Петникова, представившее читателям несколько программных стихотворений поэта, обобщивших место, время и содержание последних десятилетий его биографии и творчества, – «Их имена», «Весна на площади» и некоторые другие... К содержанию именно этих поэтических текстов мы ещё вернёмся в наших эпизодических заметках.

Окидывая общим взглядом книги Григория Петникова, пришедшие в нашу словесность в 1961-1972 годах, имевшие рецензентов даже в «Новом мире» [8, 717], нельзя не отметить пусть и грустную, но высказанную поспешность мнения о Григории Петникове, как о несправедливо забытом талантливом поэте [11, 83]. Новое свидетельство его незабытости – книга Алексея Тимиргазина «Узорник ветровых событий». И не только свидетельство, но и целенаправленный достойный итог многолетней исследовательской работы автора над биографией и творчеством поэта.

Отметив в начале наших заметок первую вообще книгу Григория Петникова – Петникова-переводчика, мы обозначили другую грань творчества поэта, ставшую немалой частью его жизни и творчества. Нелишне знать, что особенно выделяемый нами сборник поэта «Открытые страницы» даёт в своём постраничном завершении и его «Краткую библиографию», состоящую из двух разделов: книги стихов и переводы. Последний из них включает – в хронологии изданий – книги от упоминавшихся «Фрагментов» Новалиса (1914) до «Закарпатских народных сказок» (1960). Изданный в «Academia», «Михаэль Кольгаас» Клейста (1928) нами уже тоже упоминался, другими – наиболее значимыми – изданиями, отмеченными краткой библиографией переводов, стали сборник «Молодая Германия» (1926) и, что особенно важно, – двухтомное «Полное собрание сказок братьев Гримм» (1949) [2, 85].

Выпускник классической мужской гимназии, Григорий Петников имел прекрасную гуманитарную подготовку, в том числе и языковую. Три иностранных языка были там нормой: два новых и один «мёртвый». Главным новым стал для будущего поэта немецкий, в ту пору – ведущий из европейских языков. Вторым и третьим – соответственно французский и латинский. Українську мову простым житейским обиходом дал, конечно же, Харьков. В детстве ведь это так легко осваивается...

Постигая обстоятельную биографию поэта, нельзя не отметить, что литературный перевод – неотъемлемая часть его творчества, но, несомненно, во втором, заднем, прикладном его плане, хотя и немалого объёма.

«За двадцатилетие с 1935 года по 1955 год было переведено на русский язык больше стихов, чем за всю историю существования русского языка, – писал когда-то в своих литературных воспоминаниях Николай Корнеевич Чуковский (1904-1965). – Переводили главным образом с языков народов Советского Союза; переводили с языков народов социалистического лагеря, сложившегося как раз за это двадцатилетие; переводили и западных поэтов, но почти исключительно классиков; переводили поэтов Китая и Кореи. Этот огромный размах переводческой деятельности был вызван двумя разными, но совпавшими причинами. Одна причина была общественно-политической – сближение народов требовало сближения их национальных культур. Вторая причина заключалась в том, что поэты в эту пору имели очень мало возможностей выразить себя в своём оригинальном творчестве. Переводы стихов давали им возможность заниматься поэзией во всей её сложности и прелести, почти не ощущая механически навязанных извне чуждых искусству давлений и запретов» [6, 6-7], – особенно осторожничал Николай Чуковский, касаясь второй причины, и, мягко говоря, лукавил известный прозаик, утверждая такую «возможность заниматься поэзией во всей её сложности и прелести». Но зато предельно точен он в хронологических рамках времени расцвета русского литературного перевода – с 1935 года по 1955-й. С этим Григорий Петников согласился бы, но в первую очередь с тем, что поэты в ту пору имели, особенно уж мягко говоря, очень мало возможностей для оригинального творчества. Напомним, что своя «эта пора» растянулась у поэта на то же двадцатилетие.

«Отход Григория Петникова от собственного поэтического творчества на два десятилетия также принято объяснять особенностями наступившей эпохи» [6, 7], – отмечает и автор его биографии, уточняя при этом, что поэт «интенсивно занимался переводами и в последние десятилетия своей жизни, когда далеко позади осталось время сталинских репрессий и появилась возможность вернуться к собственной поэзии» [6, 7].

Хрестоматийно известно, что «Октябрьскую революцию Петников встретил восторженно» [8, 716]. И эта известность именно хрестоматийна, потому что до появления книги Алексея Тимиргазина не было у нас обстоятельной биографии поэта, прослеживающей место поэта в революции и Гражданской войне.

«...В год революций нет никого,  
Вместе летевшего в быстри дней,  
Кроме Григория Петникова,  
Кого бы я встретил искренней» [6, 33].

Так писал Николай Асеев в стихотворении, посвящённом другу-поэту, и удерживая в памяти общий для них год 1917-й, правда, имея в виду время меж двух революций.

«Из поэтов одним из первых воспел свершившуюся революцию Петников. Наступившим утром после захвата Зимнего дворца он написал большое стихотворение „Начало Октября“, – отметил биограф поэта. – Через много лет поэт и переводчик Михаил Зенкевич в письме Григорию Петникову подтвердил: „Ведь вы один из первых, а, по-моему, даже первый из поэтов воспевали трёхтрубный крейсер «Аврору», который видели на Неве перед Академией художеств“» [6, 38]. Читая «Начало Октября», нельзя не согласиться с этими оценками. «Таким образом, де-факто Григорий Николаевич Петников претендует на роль родоначальника новой советской литературы. Правда, в последующие годы литературные критики старались не замечать этого факта или иной раз напрямую пытались его дезавуировать, как, например, в одной аналитической статье 1935 года: „Есть у Петникова подразумеваемого периода и стихотворение «Начало Октября», датированное тем же 1917 г. <...> В этом стихотворении революция дана чисто описательно. И хотя поэт фиксирует появление нового без всякой вражды к нему, наоборот, даже с некоторым сочувствием, всё же и это стихотворение не даёт оснований считать Петникова начала октябрьских лет одним из действительно активных поэтов Советской страны, особенно, если мы вспомним, как на Февральский и Октябрьский перевороты активно откликнулись Маяковский и Асеев или даже Хлебников <...> (называю только футуристов, не ссылаясь на пролетарских поэтов)“» [6, 38]. Будем искренни! Кто, скажите, вспомнил бы сегодня конъюнктурно – и политически, заметим, тоже – беспощадного «аналитика» Игоря Поступальского и его статью «От „самовитого“ слова к идейному творчеству», опубликованную в первом номере журнала «Художественная литература» за 1935 год, если бы не цитация в книге Тимиргазина? – Ответ может быть только один: никто! И никогда! Но имя им – легион! На то ведь и светильники, чтобы гасильники в их отсветах брезжили... Притом, в нашем случае, что петниковское «Начало Октября» – программный текст в его творчестве, поэтически ярко схвативший главные эпизоды Октябрьского переворота в Петрограде, или, как трафаретно уточняли прежде, – в колыбели революции... Прав, впрочем, цитируемый «аналитик» лишь в одной детали: пролетарским поэтом Григорий Петников никогда не значился.

«В 1918-19 годах Петников возглавлял Всеукраинский литературный комитет Наркомпроса, был добровольцем в рядах Красной Армии, инструктором политотдела в Крыму. Вместе с А. Чапыгиным создал в 1919-1920 гг. первый русский литературно-художественный журнал на Украине „Пути творчества“, – отмечено в статье о поэте в биографическом словаре «Русские писатели XX

века» [7, 549]. В этот период – в мае 1918-го – выходит первая книга стихов поэта «Быт побегов», месяцем позже вторая – «Поросль солнца». Оценки их были разными: от «фрагментов из великой Библии природы» – до «рецидивов футуристической зауми». «Крыло европейского разума парит над его творчеством», – писал Хлебников об этих книгах Петникова [6, 73], а лучше всего – Бенедикт Лившиц, считавший поэзию Петникова «буйным расцветом самовитого слова, т.е. слова, осознавшего себя как самоцель», а его словотворчество – одним из наиболее высоких путей «подлинной поэзии, ищущей выражения невыразимого» [6, 69].

В Красной Армии, с конца апреля 1919, поэт «был сначала простым красноармейцем, а затем назначен инструктором Политотдела XIV армии, что была создана 5 мая 1919 года для защиты Крыма, являясь Крымской Красной Армией. Служба была недолгой. В июне 1919 года «Петников благополучно отступил вместе с Красной Армией из Крыма, но вскоре заболел тифом» [6, 63], получил осложнение на ноги и вернулся в Харьков, возобновив здесь, спустя недолгое время, издание журнала «Пути искусства».

«Это почти неизвестное сегодня издание в своё время было значительным явлением литературы. На его страницах публиковались произведения Николая Асеева, Бориса Пастернака, Георгия Шенгели, Осипа Мандельштама, Алексея Гастева, Андрея Белого, Велимира Хлебникова. Оформляли и иллюстрировали журнал Мария Синякова, Юрий Анненков Казимир Малевич, Василий Ермилов», – отмечает биограф поэта [6, 66].

Следует подчеркнуть, что реалиям и деталям биографии Петникова в первые советские годы в книге Тимиргазина посвящены сразу четыре обстоятельных главы – от «Червоного запева» до «Молодости мира». И это точный ход, потому что историко-литературная реконструкция этого периода биографии поэта требовала не просто аналитики наличествующих свидетельств времени, но серьёзной исследовательской работы, и в первую очередь – разыскания, сбора и формирования её источниковедческой основы. И с этим автор биографии поэта образцово справился, показательным результатом и лучшим свидетельством тому и стала его книга «Узорник ветровых событий».

Делая небольшое отступление, хочется отметить, что в нашем тексте уже мелькало имя Марии Синяковой. Говоря о Петникове, эту фамилию невозможно обойти, потому что её носители – харьковское семейство – «было большим, талантливым, пёстрым по характерам, острым на язык и экстравагантным, – короче, таким, мимо которого пройти было невозможно. <...> в Харькове сёстры Синяковы были своего рода местной достопримечательностью. Во всяком случае, их семья была настолько популярна, что приехавший в Харьков для поступления в

на филфак университета Николай Асеев, услышав о них как о любителях искусства, счёл своим долгом явиться к ним с визитом. <...> Сёстры были хорошо воспитаны: „Могли изысканным обращением просто убить“, – вспоминал один из современников [10, 192-193].

Синяковы – это дочери купца Михаила Ивановича Синякова. «Пять сестёр – Зинаида, Надежда, Мария, Ксения и Вера – привлекали к себе всеобщее внимание неповторимым сочетанием красоты и таланта. Старшая, Зинаида (в замужестве Мамонова), окончила Харьковское музыкальное училище и Московскую консерваторию, стала известной оперной певицей. Вторая сестра, Надежда, закончила музыкальное училище по классу фортепиано. В 1912 году она вышла замуж за художника Василия Ивановича Пичету. Третья сестра, Мария, изучала в Германии живопись немецких и нидерландских художников, стала известным художником, оформляла книги. В 1914-м она вышла замуж за художника Арсения Моисеевича Уречина. Четвёртая сестра, Оксана, стала женой поэта Николая Асеева, а младшая дочь, Вера, в 1916 году вышла замуж за Григория Петникова. Недалеко от Харькова, в Красной Поляне, у Михаила Ивановича Синякова была небольшая дача, где у сестёр Синяковых побывали многие выдающиеся представители русской культуры» [6, 17].

Именно на даче у сестёр Синяковых и познакомились в 1912 году молодые поэты Григорий Петников и Николай Асеев. Именно Марии Синяковой мы признательны за серию портретов Петникова разных лет, отмечая их и в изданиях поэта.

«В начале 1920-х годов Харьков, столица Украины, был крупным культурным и литературным центром. Там издавались русские и украинские газеты, общественно-политические и литературно-художественные журналы, появилось одно из первых в Советском Союзе объединение писателей. В Харькове жили и работали известные русские и украинские писатели Алексей Чапыгин, Владимир Сосюра, Алексей Гастев, из Одессы переехали Валентин Катаев, Юрий Олеша, Владимир Нарбут. Деятельное участие в литературной жизни города по-прежнему принимал Григорий Петников. С середины 1920 года он работал председателем харьковского Гублиткома и заведующим редакционно-издательским отделом Губоно, активно выступал в печати» [6, 84].

Говоря о первой половине 1920-х годов, отметим, что творческая жизнь Петникова в этот харьковский период была очень насыщенной. Однако в 1925 году поэт переезжает в Ленинград. Здесь он будет жить шесть лет, широко печатаясь в ленинградских и московских журналах, в некоторых газетах, работая в издательствах «Всемирная литература» и «Academia», продолжая участвовать и в литературной жизни Украины. Известны также его выступления в зарубежных журналах – в берлинском «Der

Sturm», белградском «Zenit», нью-йоркском «Красная стрела» [7, 549]. В этот период вышли из печати его поэтические сборники «Ночные молнии» (1928) и «Книга избранных стихотворений» (1930), а в переводах – упоминавшиеся выше «Молодая Германия» (1926) и «Михаэль Кольгаас» Клейста (1928). В этом же ряду – известность поэта, широкие литературные связи...

Казалось бы, вполне успешная творческая судьба и благополучная советская биография. Однако реалии советской литературной жизни, её партийные идейно-творческие установки и директивные требования поэт постигал с заметным трудом, не поспевая за «кораблём современности», не встраиваясь в его кильватер.

Рецензируя «Книгу избранных стихотворений» Петникова, изданную в Харькове в 1930 году, литературный критик Анатолий Тарасенков писал тогда же в журнале «Книга и революция»: «Культурный и талантливый поэт Григорий Петников, имеющий за своими плечами более 10 лет работы, принадлежит к школе Пастернака. А школа Пастернака представляет собою, несомненно, лучшую интеллигентски-буржуазного импрессионизма. Творческий метод этой школы – субъективный идеализм. Отдельные явления внешнего мира воспринимаются Петниковым как отдельные разорванные детали, сложно преломлённые эстетски-рафинированным сознанием поэта. <...> Действительность, как таковая, как объективное бытие, для Петникова не существует. <...> У Петникова есть отдельные, но весьма неактивные, весьма слабые попытки хотя бы тематически приблизиться к современности в самом общем смысле этого слова. <...> Политически Петников пытается ориентироваться на „кряжистый Октябрь“. Однако эти весьма мало отчётливые и, к тому же, чисто декларативные заявления ни в какой мере ещё не знаменуют преодоление идеалистически-субъективного эстетски-созерцательного творческого метода, которому подчинено творчество поэта. Реальных предпосылок же этого преодоления в творчестве Петникова увидеть при всём желании сейчас невозможно» [6, 106, 108], – безнадежно, похоже, констатировал литературный критик. Что, кстати, было вполне обычным в условиях жёсткой литературной борьбы того времени.

В 1931 году Петников вернулся в Харьков, в своё жильё на Старо-Московской улице. «Начало и середине тридцатых годов можно назвать временем расцвета творчества Петникова, – утверждает биограф поэта. – Он издаёт новые поэтические и переводные книги, регулярно публикуется в литературных журналах, альманахах и сборниках Украины, Москвы, Ленинграда» [6, 116]. Новый литературно-художественный журнал оргкомитета Союза советских писателей Украины «Советская литература», издававшийся в Харькове с 1933 года, на протяжении нескольких лет публиковал стихи и переводы поэта, одно время состоявшего и в редколлегии этого журнала.

В 1934 году в Харькове выходит сборник стихов Григория Петникова «Молодость мира»; в 1935-м, в киевском Госиздате Украины, – «Стихотворения»; а в 1936-м, в Москве, в Государственном издательстве художественной литературы, – 200-страничный сборник «Избранные стихи»... И это выразительно характеризует заметную творческую активность поэта.

Всем известно, однако, что в первой половине 1930-х годов общественно-политическая ситуация в стране стремительно менялась. «Начиналась эпоха тотальной диктатуры государства во всех сферах жизни. В 1932 году вышло постановление ЦК ВКП(б) „О перестройке литературно-художественных организаций“, положившее начало полному подчинению литературы государству и партии большевиков. Все прежние литературные организации и группы были ликвидированы, создан единый Союз советских писателей, собравший в 1934 году первый съезд. Основным методом советской художественной литературы становился социалистический реализм, требующий от художника правдивое, исторически конкретное изображение действительности в её революционном развитии» [6, 117]. Иначе говоря, как писал в ноябре 1934-го в «Литературной газете» критик Н.Ростовцев, «детский период советской литературы уже закончился». И тот, кто этого не понял, должен был неизбежно выпасть из числа действительных творцов художественной литературы того беспощадного времени [6, 119].

Поэт яркой и сильной творческой индивидуальности, Григорий Петников вполне улавливал ритмы и реалии нового литературного времени и его задачи. Поэтому, как отмечает биограф поэта, имея в виду сборники поэта «Ночные молнии» и «Молодость мира», «сразу несколько литературных критиков в середине тридцатых годов пытались в своих статьях примирить творчество тонкого лирика с требованиями времени. <...> „Нет сомнений, что т.Петников в своей дальнейшей творческой работе сумеет мастерски соединить свою значительную культуру стиха с нашей социалистической тематикой и станет обеими ногами на почву советской реалистической поэзии“» [6, 124]. Тем более что ещё в 1917 году «на помощь поэту пришла Октябрьская революция, взяв его в свои маршруты, изменив ему язык и тематику и избавив от опасности примкнуть к символизму или к „бунинскому псевдопушкинизму“» [6, 121].

Приходится признать, что этим «аналитическим прощам» литературных критиков и литчиновников не суждено было сбыться. Петниковские эстетика и понимание целей стиха, устремлений и содержания поэзии, его поэтическая и мировоззренческая культура – кредо, наконец, – были иными, а собственное восприятие жизни определено лаконично и образно точно:

Мы живём, как в отсвете метаний

В этом алом лоне лет...

Поэтому сборник «Избранные стихи» (1936), обогнавший двадцатилетие литературной деятельности, стал последней книгой поэта. На целую четверть столетия вперёд! Огромный период времени, нередко вбивавший всю авторскую жизнь в поэзии...

Говоря о последующих годах жизни поэта, нельзя не отметить, что «в эти годы он несколько раз менял города. Осенью 1937-го Григорий Николаевич Петников, 43 лет, вступил в брак с Екатериной Кузьминичной Шевченко, 23 лет. Брак зарегистрировали в горзагсе Севастополя (!). Екатерина Кузьминична работала преподавателем украинского языка в начальных классах в Салтове (!), где и познакомилась с Григорием Николаевичем. 18 августа 1938 года в Путивле (!) у Григория и Екатерины родилась дочь Марина. <...> Осенью 1938-го Григорий Николаевич с женой и дочерью поселились в подмосковном Малоярославце (!). <...> После добровольной ссылки за 101-й километр [от Москвы – Р.Т.] основным занятием Григория Петникова на многие годы стали литературные переводы и фольклор» [б, 150-151]. Как известно, такая «охота к перемене мест» в условиях не прекращавшихся массовых репрессий в те годы многим просто спасала жизнь... Да и по разряду украинских поэтов Петников, конечно же, никогда себя не числил.

В годы Великой Отечественной войны Петниковы были в эвакуации. Сначала в Нальчике, что в Кабардино-Балкарии, затем в Средней Азии – в селе Мерке Джамбульской области, какое-то время поэт работал во Фрунзе, в Киргизии. «По поручению Обкома ВКП(б) в 1941-1942 годах на Северном Кавказе Григорий Николаевич принимал деятельное участие в выпуске „Окон ТАСС“. В архиве поэта сохранилось несколько напечатанных на машинке стихотворений, написанных для этой серии агитационных плакатов» [б, 153]. «В 1942 году в Каббалгосиздате вышли два сборника, составленные Петниковым: „В огне Отечественной войны“ и „Народ смеётся“. Как указывал поэт в автобиографии, написанной 1 февраля 1954 года в Москве: „Они, книжки эти, были матерьялом, мобилизующим трудящихся Кабардино-Балкарской АССР на оборону нашей родины против немецко-фашистских банд, за что я был награждён Верховным Советом боевой медалью „За оборону Кавказа“. Петников выступал на радио со стихами, посвящёнными обороне Северного Кавказа, читал стихи и проводил беседы с ранеными в военных госпиталях» [б, 155].

В годы войны харьковская квартира Петникова на Старо-Московской была разграблена, большой архив поэта утрачен. Новый добротный дом, построенный Петниковыми в 1940-м в Малоярославце, что в Калужской области, сгорел «вместе с накопившимся к этому времени обширным архивом, картинами и библиотекой...» [б, 152]. Вернувшись из эвакуации, «в 1945 году в Малоярос-

лавце семья с большими трудностями построила себе небольшой дом с двумя комнатами. Как писала Екатерина Кузьминична Петникова поэту Николаю Тихонову уже после смерти мужа: „Мы построили, отказывая себе буквально во всём, маленький домик в 20 кв. метров: комната мужа 8 кв. метров и наша с дочкой 12 м. Никаких удобств. Жили трудно. Я посадила сад и огород“» [б, 169].

Печатали поэта нечасто, да и то, как отмечает биограф, лишь в журнале «Крестьянка» и в областной газете «Знамя». Выживали за счёт огорода с садом да литературных переводов.

«В послевоенные годы город Малоярославец был переполнен ссыльными и являлся местом многих интересных и неожиданных встреч» [б, 178], что нередко позволяло восстанавливать родственные, дружеские и литературные связи.

После смерти Сталина в стране начались ощутимые перемены, ссыльные постепенно покидали Малоярославец и другие города Подмосковья, находившиеся за стокилометровой чертой от Москвы. Это ощутимо меняло социальную структуру их населения. В заметно худшую сторону, конечно... Всем ведь известно, кого в основном выселяли тогда, да и потом, из Москвы за 101-й километр... Поэтому подумывали о переезде и Петниковы. Однако с Москвой не получилось, с Киевом тоже, и даже с Феодосией... В августе 1958-го купили домик в Старом Крыму. Хороший, новый, – были довольны. Как отметил биограф поэта, годы жизни в Крыму стали временем поэтического ренессанса Григория Петникова [б, 185]. Такое определение представляется очень точным.

Послесталинская «оттепель» в своём движении неуклонно вела к демократизации внутривнутриполитической жизни в стране, и это осязаемо прибавляло социального оптимизма. В феврале 1956-го состоялся знаменитый XX съезд КПСС. Итогом его стало постановление «О преодолении культа личности и его последствий», принятое 30 июня того же года и подтверждавшее курс партии на продолжение преобразований в стране. Конечно, цензуру никто не отменял, партийное единовластие и диктат в управление всеми сферами жизни оставались неизблевыми, но страна и общество освободились от наследия прошлых десятилетий, от беззакония и произвола. Программные установки беспрецедентного XXII съезда КПСС, состоявшегося в октябре 1961-го, дали новые мощные импульсы этому процессу.

Интересно отметить, что долгожданнейшая «Заветная книга» Григория Петникова была сдана в издательское производство 14 июля 1961 года и подписана в печать 15 ноября 1961-го, представ именно знаком нового времени. Впрочем, возвращение поэта обозначилось раньше – именно в середине 1950-х. И лирикой, и углублённым поэтическим умозрением, и даже его эпиче-

ским значением.

Вот первая строфа большого девятистрочного стихотворения «Их имена», украсившего емкостью своего содержания очень заметный сборник поэта «Открытые страницы»:

Пора наветов, страха и беды  
Прошла!.. А в глубине остались  
Пропавших лет упорные следы,  
Которые быльём не порастают... [2, 58-59].

Стихотворение это имеет точную датировку: август 1956. Кто, скажите, так честно, откровенно и бескомпромиссно дал образ времени, составившего целую безмолвную эпоху? Только Петников! Тогда, заметьте, – ещё в середине 1950-х... Потом будут социально заострённые и «Весна на площади», и «Когда умирает сердце», и другие. А главное, незыблемой, как и прежде, останется работа поэта над возможностями рифмы и ритмики, общего лада стихосложения, представавшая в его новых стихах. Это и называется поэзией, где слово, как известно, – не средство, а цель.

Человеческая биография Григория Петникова была безукоризненна, литературная – без заказных, конъюнктурных и классово-идеологических предубеждений и оценок – тоже, как и личное доверие к поэту в широком кругу его дружеских и литературных связей и наяву, и в переписке. Вот, для примера, фрагмент письма Бориса Лавренёва Петникову от 28 января 1958 года, где автор весьма откровенно оценивает деятельность правления Союза писателей СССР: «От особняка на улице Воровского тянет явственным душком густого дерьма и скоро особняк в нём утонет, к счастью для литературы

и человечества» [6, 334]. Эпистолярное наследие поэта и его корреспондентов, широко используется в структуре биографии поэта, представшей книгой Алексея Тимиргазина. Впервые публикуемые, тексты эти, имея немалое историко-литературное и документальное значение, представляют и самостоятельный интерес.

Григорий Николаевич Петников не оставил своих литературных воспоминаний, но они есть, и немалые. И тоже – в его эпистолярном наследии, во взаимной переписке, широко представленными в «Узорнике ветровых событий». Они, эти воспоминания, тоже могут составить отдельный интерес, а сведённые вместе – и книгу. На наш взгляд, автор «Узорника...» сразу понял единственность и значение этих текстов, изысканных именно в результате его многолетней и скрупулёзной исследовательской работы над биографией поэта.

В разные годы крымской жизни Григорий Петников писал свои лаконично яркие «Трёхстишия», составившие со временем отдельную тетрадь. Двадцать восемь из них были опубликованы в юбилейном сборнике поэта «Утренний свет: 1915-1967» [4, 295-299], шестьдесят два – в посмертном издании «Пусть трудятся стихи: (Избранное)» [5, 133-140], названном именно стихом из давнего одноименного трёхстишия, опубликованного ещё в 1967-м [4, 299], но ставшего завещанием поэта:

Пусть трудятся стихи  
И после смерти:  
Читая их, беседуешь со мной.

Беседовать с Григорием Николаевичем Петниковым не просто приятно, но очень интересно. Биография поэта это доказательно и впечатляюще подтверждает.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Петников Г.Н. Заветная книга. / Предисл. М. Рыльского. – Симферополь: Крымиздат, 1961. – 152 с.: портр. автора.
2. Петников Г.Н. Открытые страницы. – Симферополь: Крымиздат, 1963. – 88 с.: портр. автора.
3. Петников Г.Н. Утренний свет. 1915-1967. / Предисл. Н.С.Тихонова. – Симферополь: «Крым», 1967. – 304 с.: портр. автора.
4. Петников Г.Н. Лирика. / Предисл. изд. – Симферополь: «Крым», 1969. – 96 с.: портр. автора.
5. Петников Г.Н. Пусть трудятся стихи: (Избранное). / Предисл. изд. – Симферополь: «Таврия», 1972. – 144 с.: 2 портр. автора.
6. Тимиргазин, Алексей. Узорник ветровых событий: Поэт Григорий Николаевич Петников. – Феодосия-М.: ИД «Коктебель», 2019. – 384 с.: ил.
7. Терёхина В.Н. Петников Григорий Николаевич. / Русские писатели 20 века: Биографический словарь / Гл. ред. и сост. П.А.Николаев. – М.: «Большая Российская энциклопедия»; «Рандеву – А.М.», 2000. – 808 с.: ил.
8. Скуратов Б.Б. Петников, Григорий Николаевич. / Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А.А. Сурков. – М.: «Советская Энциклопедия», 1968. Т.5: Мурари-Припев. – 976 стб.: ил.
9. Сапрыкина Е.Ю., Александров А.А., Смирнов И.П. Футуризм. / Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А.А. Сурков. – М.: «Советская Энциклопедия», 1975. Т.8: Флобер-Яшпал. – 1136 стб.: ил.
10. Яськов, Владимир. Хлебников. Косарев. Харьков. Синяковы. Одесса. Добавления. / Двуречь: Харьков – Санкт-Петербург. Литературно-художественный альманах. – Харьков: «Крок», 2004. – 240 с.: ил.
11. Березарк И.Б. Память рассказывает: Воспоминания. – Л.: Советский писатель», 1972. – 176 с.

© Татаринцева Регина Игоревна (regina\_tatarinceva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ЭВАКУИРОВАННОЕ НАСЕЛЕНИЕ В МАРИЙСКОЙ АССР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: ПРОБЛЕМЫ РАЗМЕЩЕНИЯ, СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С МЕСТНЫМ НАСЕЛЕНИЕМ

**Федорова Кристина Игоревна,**

*аспирант, Марийский государственный университет,  
Йошкар-Ола  
kristina-ingvar@mail.ru*

## THE EVACUATED POPULATION IN THE MARI AUTONOMOUS SOVIET SOCIALIST REPUBLIC DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR: PROBLEMS OF ACCOMMODATION, SOCIAL ADAPTATION AND LABOR ACTIVITY WITH THE LOCAL POPULATION

**K. Fedorova**

*Summary:* Relevance and goals. The events of the Great Patriotic War are specifically devoted to the regional history of the Mari ASSR in 1941-1945. The article discusses the mechanism of the evacuation process in the rear region of the Mari Republic. In solving all the problems was assigned to the functional activities of the Council of People's Commissars of the Mari ASSR. The purpose of the work is to reflect the process of displacement, social adaptation and labor activity of the evacuated population in the Mari ASSR during the war years 1941-1945.

*Materials and methods.* The implementation of research tasks was achieved through the use of documents extracted from the funds of the State Archive of the Republic of Mari El. The methodological potential includes the philosophical principles of dialectics, namely objectivity, scientificness, comprehensiveness. In the implementation of these principles, she helped to study documentary sources related to identifying the features of the evacuation process during the Great Patriotic War.

*Results.* Research activities of the Council of People's Commissars of the Mari ASSR in 1941-1945 for evacuated citizens revealed the creation of an evacuation unit as part of the MSSR SNK, an increase in the functional powers of the government. SNK MASSR solved all the problems that arise regarding the evacuated population in the Mari Territory.

*Findings.* During the years of World War II, the Council of People's Commissars of the Mari Autonomous Soviet Socialist Republic during the study of archival documents on the evacuation process of the population: solved problems in the field of employment, social adaptation and accommodation of evacuated citizens in the republic, responded to complaints and provided assistance.

*Keywords:* Mari Autonomous Soviet Socialist Republic, the Great Patriotic War, evacuated population, accommodation, social adaptation, labor.

*Аннотация:* Актуальность и цели. События Великой Отечественной войны, конкретно посвящены региональной истории Марийской АССР в 1941-1945 года. В статье рассматривается механизм эвакуационного процесса в тыловой регион Марийской республики. В решении всех проблем было возложено в функциональную деятельность Совета Народных Комиссаров Марийской АССР. Цель работы – отразить процесс перемещения, социальной адаптации и трудовой деятельности эвакуированного населения в Марийскую АССР в годы войны 1941-1945 гг.

*Материалы и методы.* Реализация исследовательских задач была достигнута на основе использования документов, извлеченных из фондов Государственного архива Республики Марий Эл. Методологический потенциал включает философские принципы диалектики, а именно объективность, научность, всесторонность. В реализации этих принципов помогла провести изучение документальных источников, связанных с выявлением особенностей эвакуационного процесса в годы Великой Отечественной войны.

*Результаты.* Исследовательская деятельность Совета Народных Комиссаров Марийской АССР в 1941-1945 гг. по эвакуированным гражданам выявило создание в составе СНК МАССР эвакуопункта, увеличение функциональных полномочий органа государственного управления. СНК МАССР решало все возникающие проблемы, касающиеся эвакуированного населения в Марийском крае.

*Выводы.* За годы Великой Отечественной войны Совет Народных Комиссаров Марийской АССР в ходе изучения архивных документов по эвакуационному процессу населения: решал проблемы в области трудоустройства, социальной адаптации и размещения эвакуированных граждан в республике, реагировал на жалобы и оказывал помощь.

*Ключевые слова:* Марийская АССР, Великая Отечественная война, эвакуированное население, размещение, социальная адаптация, трудовая деятельность.

**Н**ачало Великой Отечественной войны изменил повседневный жизненный уклад всего Советского Союза. Люди столкнулись войной лицом к лицу. Из оккупированной территории в тыловые регионы нашей страны активно эвакуировались промышленные пред-

приятия и само население. Эвакуация шла через железнодорожную сеть и распределялась по регионам.

Марийский край входил в зону тыловой части СССР. Главной базой приема эвакуированного населения ста-

ла столица, город Йошкар-Ола, Марийской АССР, где в июле 1941 года был создан эвакуационный пункт. На территорию Республики Марий Эл, по железнодорожной транспортной сети, принимали эвакуированное население из Новгородской, Псковской, Великолукской, Ленинградской, Калининградской и других областей. Большая часть населения распределялась в сельскую местность.

Цель статьи – исследование организации и комплекса проблем эвакуированного населения в Марийском крае в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.).

Для достижения поставленной цели следует решить несколько задач: показать способы размещения и материального обеспечения эвакуированного населения в Марийской АССР, изучить особенности социальной адаптации и трудовой деятельности мигрантов с коренным населением Марийской республики.

Источниковую базу данной статьи составляют опубликованные и архивные документы. Опубликованный материал содержится в изданных сборниках документов. Интерес для изучения темы военного времени служит энциклопедия «Великая Отечественная война. 1941-1945.» [1]. Некоторые сведения о заботе об эвакуированном населении кратко раскрываются во втором томе Истории Марийской АССР [2], изданного в 1987 году. В 2005 году выходит сборник документов и материалов [3] по истории Марийского края в годы Великой Отечественной войны, в которой опубликованы архивные материалы военного времени органов государственной власти и управления и вклад мирного населения в победу над фашизмом.

В настоящее время изданы монографии Кошкиной О.А. [4] и Васенина Д.В. [5], изучающие вклад населения в развитии сельского хозяйства и промышленности Марийской АССР в годы Великой Отечественной войны.

Особую роль в изучении и раскрытии темы эвакуированного населения являются первоисточники. Архивы Республики Марий Эл хранят в своем фонде еще неизученные документы военной эпохи. В данной статье использованы материалы архивного фонда Р-542: постановления и распоряжения Совета Народных Комиссаров Марийской АССР 1941-1945 гг.

Первая волна эвакуации из фронтовых частей коснулась главным образом перемещением скота и промышленных предприятий оборонного комплекса страны в тыловые регионы нашей Родины.

На территорию Марийского края с эвакуированным населением был эвакуирован скот. Первым делом скот был распределен по местным колхозам, которые могли

содержать их в определенном количестве.

С 20 сентября 1941 года, на территории Марийского края шло распределение кредитов на строительство временных помещений для эвакуированного скота. Сельскохозяйственный банк предоставил распределение кредита по районам в сумме 460 тысяч рублей, отпущенных на строительство и приспособление временных помещений для эвакуированного скота: Йошкар-Олинского, Оршанского, Пектубаевского, Ново-Торъяльского, Ронгинского, Куженерского, Сернурского, Косолаповского, Мари-Турекского, Парангинского, Моркинского, Сотнурского, Еласовского, Юринского, Килемарского, Горно-Марийского районов [6, л. 15].

Эвакуированное население распределялось по всей республике Марий Эл. На расходы, связанные с прибытием эвакуированного населения, государство ассигновало из республиканского бюджета – 50 тысяч рублей [7, л. 167]. Большинство населения жило за чертой города. Совет Народных Комиссаров Марийской АССР от 10 октября 1941 №796 [8, л. 122], проводило проверки жилищно-бытовых условий, проживающих в сельской местности эвакуированного населения. По результатам проверки были установлены крупные недостатки. За каждым колхозом были прикреплены жилые дома, где временно проживали эвакуированные. Колхоз должен был курировать и контролировать осуществляющий ремонт и утепление помещений, также был ответственным за заготовку топлива. Оказывал соответствующую помощь в приобретении теплой одежды и обуви, продуктов питания.

Эвакуированное население привлекалось на сельскохозяйственные работы. Некоторые обустроивались в колхозы. Совет Народных Комиссаров Марийской АССР вел учет своевременного начисления и выдачи на трудодни, заработанные эвакуированными в колхозах продукты, и одновременно с этим выделялись продукты питания в виде: хлеба, картошки, овощей, молока и т.д.

Некоторые колхозы своевременно вели отчет о ходе размещения и содержания эвакуированного скота. Например, в колхозе «Смена» Княжнинского сельского совета поступившие 25 голов крупного рогатого скота размещены в открытых помещениях, «Передовик» там же поступившие 4 лошади, 50 голов крупного рогатого скота и 74 голов овец [9, л. 41].

В январе 1942 года в одном из протоколов СНК Марийской АССР [10, л. 45]., руководство отделом Марийской республики должны вести учет эвакуированного населения. Данное мероприятие в городах и районах Марийской АССР ведут исполнительные комитеты городских, районных, поселковых и сельских советов депутатов трудящихся. В их организационную деятельность

включается функция введения справочной картотеки на всех эвакуированных граждан, размещенных на территории республики.

Следующей задачей Совета Народных Комиссаров Марийской АССР от 13 марта 1942 года, было решение «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» [11, л. 344]. В решении данной задачи возлагалось на исполнительные комитеты городских, районных, поселковых и сельских депутатов трудящихся под личную ответственность председателей, которые должны обеспечить устройство детей, оставшихся сиротами или потерявших родителей при переезде на другую местность. Все другие (без надворные) распределяются с помощью НКВД Марийской АССР в приемники. Дети до 15 лет направляются в приемники-распределители, где они находятся в течение двух недель. Дети, оставшиеся без родителей, в возрасте до 14 лет направляются через органы Народного Образования в детские учреждения или на патронирование, а дети старше 14 лет устраиваются на работу в промышленные предприятия или на сельское хозяйство НКВД Марийской АССР по разверстке Наркомпрома Марийской АССР. Лица принявшие (патронат) детей, получают ежемесячное пособие-50 рублей, и всех детей НКВД ставит на учет в справочно-адресных детских столах [12, л. 344].

Эвакуированное население, проживающее на территории Марийского края, неоднократно подавали жалобы в исполнительные комитеты районных советов депутатов трудящихся и в другие организации, но рассмотрение их дел было несвоевременным, а в отдельных случаях нетронутые до 4х месяцев. При проверке СНК Марийской АССР ряда районов (Пектубаевского, Новоторъяльского, Йошкар-Олинского и др.) установил, что исполкомы Райсоветов, Райкомы ВКП(б) крайне неудовлетворительно занимаются вопросами трудоустройства и созданием материально-бытовых условий для эвакуированного населения, размещенного в районах Марийской АССР, в результате 35% не исполняются на работах в сельском хозяйстве и промышленности. В ряде колхозов отдельным семьям эвакуированных заселенных, в порядке уплотнения, в дома колхозников, владельцы этих домов создали невыносимые условия для проживания, запрещая пользоваться печью, погребом и другими бытовыми объектами; Шулкинское сельпо Оршанского района, Ронгинское сельпо Ронгинского района в течение двух месяцев не выдавали детям эвакуированных хлеба [13, л. 144].

Проверка установила, в ряде районов не были решены прежние вопросы: в утеплении жилищ, занимаемых эвакуированным населением, не организована заготовка и вывозка топлива, нет помощи в приобретении теплой одежды и обуви. Совет Народных Комиссаров Марийской АССР обязал товарища Локтева принять не-

обходимые меры в устранении проблем, и предложил Стройтресту отремонтировать общежитие для эвакуированного населения (клуб железнодорожников, расположенного в городе Йошкар-Ола).

В декабре 1942 года в решении исполнительного комитета Йошкар-Олинского Городского Совета депутатов трудящихся на строительство жилищ упрощенного типа. В соответствии СНК СССР от 10 июля 1942 года за №1353, сроком на два месяца в порядке трудовой помощи привлечь местное и эвакуированное население в количестве-160 человек: Йошкар-Ола-15, Оршанский-15, Сернурский-20, Параньгинский-25, Косолаповский-20, Мари-Турекский-40, Куженерский-25 [14, л. 290].

Практику строительства жилых зданий по упрощенному типу конструкции на территории Марийского края стали применять с мая 1942 года. В целях быстрого увеличения жилищного фонда в городах и районных центрах Марийской республики удешевления стоимости строительства, сокращения транспортных средств, квалификации рабочей силы и потребности в строительных материалах [15, л. 127]. Совет Народных Комиссаров обязал руководителей колхозных организаций и председателей исполнительных комитетов районных и городских советов, практику широкого внедрения строительства жилых зданий по упрощенному типу: каркасно-вальковые, саманные, глинобитные и др.

С начала 1943 года утверждается план о заготовках картофеля и овощей для эвакуированного населения. Организацию по вопросам заготовки было возложено на Марпотребсоюз под персональную ответственность председателя товарища Швалева. По утвержденному плану, от 3 января 1943 года [16, л. 24], для удовлетворения потребностей эвакуированного населения в количестве 1327 тонн картофеля и овощей, с распределением по районам.

Из фонда государственного бюджета на оказание единовременной помощи эвакуированному населению было выделено 25 тысяч рублей. При проведении проверки СНК Марийской АССР о расходовании средств исполнительным комитетом Йошкар-Олинского Городского Совета было установлено, что сумма расходовалась без учета нуждаемости и без предварительной проверки материальных условий проживания эвакуированных семей. Исполком Горсовета средства, предназначенные для эвакуированных, распределил по отделам Горсовета, в результате чего 5450 рублей израсходовано незаконно, в том числе выдано местному населению 2400 рублей; кроме того, выданные 1776 рублей не подтверждены документами [17, л. 79].

В состав эвакуированного населения включались и семьи военнослужащих, но они по сравнению от других

имели ряд преимуществ. Семьям военнослужащих разрабатывали конкретные мероприятия по устройству их на работу. Кроме этого, устанавливался контроль за работой исполнительных комитетов сельских и поселковых советов депутатов трудящихся по решению этого вопроса. СНК Марийской АССР обязал все учреждения, предприятия, совхозы, колхозы, артели инвалидов, кустарно-промышленные кооперативы республики, предоставить работу членам семей военнослужащих в соответствии с их квалификацией и по месту жительства [18, л. 44].

Следующим отличием становится выплата пособий семьям военнослужащих и пенсий инвалидам Отечественной войны. Наркомсобес производит выплату в Йошкар-Оле по городскому отделу социального обеспечения населения. Отдельно от городских единовременные пайки выдаются семьям военнослужащих, эвакуированных в сельскую местность. Так, СНК СССР установил срок выдачи для сельской местности 8 мая 1943 года, но на территории республики он был сорван. Мари-Турекский, Звениговский, Сернурский и другие районы до сего времени не приступили к выдаче единовременного пайка, а Оршанский, Куженерский, Горно-Марийский и Еласовские районы по состоянию на 17 мая не вывезли выделенные им для этой цели продукты с базы Марпотребсоюза [19, л. 92].

В соответствии с постановлением СНК РСФСР от 30 января 1943 года №102 устанавливаются требования по государственному обеспечению и бытовых условий для семей военнослужащих: «обеспечение пособиями и пенсиями семей военнослужащих рядового и младшего состава Красной Армии и Военно-Морского флота; трудового устройства и проведения мероприятий по удовлетворению материально-бытовых нужд семей военнослужащих рядового и начальственного состава; обеспечение семьям военнослужащих установленных для них льгот; рассмотрение заявлений и жалоб, поступивших от семей военнослужащих, и принятие по ним необходимых мер [20, л. 314-315]».

Эвакуированное население, так же как и местное, было заинтересовано в помощи государству. Все, кроме беременных, матерей с детьми и государственных служащих, нетрудоустроенное население было мобилизовано на выполнение сельскохозяйственных работ, на выполнение плана по дровозаготовке для железной дороги, для сплавных работ и т.д. Так, в соответствии с постановлением от 12 марта 1943 года №3031 было мобилизовано на лесосплавные работы - выгрузку древесины в навигации из числа местного населения мужчин в возрасте от 16 до 55 лет и женщин от 18 до 45 лет для сплавных предприятий [21, л. 78]. В летнее время трудоспособное население городов, рабочих поселков и сельские жители направлялись в прополочные работы и сеноуборку в Марийской АССР.

Эвакуированное население находилось в трудном положении: проблемы в размещении, адаптации с местным населением. Все жизненные сложности решались силами матерей, которые остались без помощи родных и близких, с детьми на руках. Новое место жительства и проблемы в размещении и обеспечении семей, без средств существования влекло на смертельный шаг.

На заседании Совета Народных Комиссаров Марийской АССР от 27 июня 1944 года решался вопрос о факте самоубийства члена семьи военнослужащего. Семья погибшего фронтовика, колхозника колхоза имени Калинина товарища Горбунова, имевшего трех детей от 3-х до 13 лет, 15 июня 1944 года покончила жизнь самоубийством [22, л. 358]. Причиной смерти послужило неоднократное обращение товарища Горуновой за оказанием помощи в районный исполнительный комитет к заведующему отделу по государственному обеспечению т. Мамаеву, но не получившей удовлетворительного ответа.

По мере отступления вражеских войск на запад, с августа 1944 года из территории Марийской республики в соответствии с распоряжением СНК СССР начинается реэвакуация населения: в Калининградскую область, в Ленинградскую область, в Эстонскую АССР. Эвакуированное население возвращается на прежнее место жительства граждан, кроме тех, кто не работает на предприятии оборонной промышленности, а также в системе НКО СССР, НКВД СССР.

Таким образом, Великая Отечественная война изменила жизненный уклад всей страны целом. В государстве существовало две части: фронт и тыл. В условиях войны в тыловую часть нашей страны шла массовая эвакуация населения, промышленных предприятий и скота.

Автономные республики, принимавшие на свою территорию эвакуированное население и предприятия, летом 1941 года создавали структурные органы, которые в дальнейшем видоизменялись. В Марийской АССР стояла проблема в размещении прибывавшего населения, как для органов государственной власти, так и для местного населения. В начальный этап Великой Отечественной войны не существовало определенной схемы организации эвакуации населения в Среднее Поволжье в целом. Государство при эвакуации не рассматривало интересы и потребности людей, главная цель состояла в сохранении жизни каждого человека.

Остро стояла проблема в продовольственном снабжении эвакуированного населения, т.к. большая часть продукции шла на нужды фронта. В городах эвакуированное население приобретало продукты питания по карточкам, в сельской местности по трудовням. Некоторым категориям населения осуществлялась государственная помощь в виде единовременных денежных пособий. В сельской местности эвакуированные имели

индивидуальные хозяйства, но их, как и местное население привлекали в обязательной сдаче сельхозпродукции для Красной Армии. В годы войны оставалась проблема в снабжении переселенцев предметами первой необходимости (теплая одежда, обувь, мыло и т.д.).

Марийская АССР улучшало материальное положение эвакуированного населения в предоставлении рабочих мест. В первую очередь трудоустраивались те, рабочие, которые эвакуировались вместе с промышленными предприятиями оборонного комплекса. Так же в эту категорию относятся семьи руководителей крупных промышленных предприятий, парт руководителей и члены семей военнослужащих.

Эвакуированное население, размещенное в сельской местности, обустроивалось по своим специальностям, колхозам, совхозам и промысловым артелям. Но не трудоустройство коснулось женщин, имеющих малолетних детей, т.к. отсутствовали свободные места в детских садах. Были те, которые не имели теплые одежды в холодное время года. Инвалиды и пенсионеры в силу отсутствия определенной профессиональной деятель-

ности. Но в этой ситуации помогали местные жители.

Проблемы эвакуированного населения в социальной адаптации с местными жителями данного региона. С началом Великой Отечественной войны разделились на два фронта: первая категория – помогало в размещении и обустройстве переселенцев, а вторая категория граждан утверждала, что они ущемляют их права. Ко второй категории относятся и те должностные лица государственного управления, которые с опозданием реагировали на жалобы и просьбы эвакуированного населения.

Более слаженная и структурированная работа осуществлялась в реэвакуации граждан в родные республики.

За годы Великой Отечественной войны Совет Народных Комиссаров Марийской АССР в полном объеме выполнял свои должностные обязательства. СНК МАССР в своем составе создавал отделы по эвакуации населения. Контролировал размещение эвакуированных граждан, обеспечивал их трудоустройство, продуктами питания, временным жильем и медицинским обслуживанием.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Великая Отечественная война, 1941-1945: энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1985. – 832 с.
2. История Марийской АССР. Т.2: Эпоха социализма (1917-1987) / А.В. Хлебников, В.Ф. Пашуков, А.Р. Смирнский [и др.] / под ред. А.В. Хлебникова. – Йошкар-Ола: Марийское книжное издательство, 1987. – 326 с.
3. Марийская АССР в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.: Сборник документов и материалов. – Йошкар-Ола: Комитет РМЭ по делам архивов, Государственный Архив Республики Марий Эл, 2005. – 496 с.
4. Кошкина О.А. Сельское хозяйство и колхозное крестьянство Марийской АССР в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.). – Йошкар-Ола: МариНИИ, 2010. – 248 с.
5. Васенин Д.В. Промышленность и рабочие Марийской АССР в период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.). – Йошкар-Ола: Поволжский государственный университет, 2014. – 204 с.
6. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 52.
7. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 48.
8. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 53.
9. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 58.
10. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 113.
11. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 113.
12. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 113.
13. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 116.
14. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 116а.
15. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 114.
16. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 173.
17. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 174.
18. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 113.
19. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 174а.
20. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 173.
21. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 174.
22. Государственный архив Республики Марий Эл Ф. Р-542. Оп. 4. Д. 241а.

© Федорова Кристина Игоревна (kristina-ingvar@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРОЕКТ СОЗДАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ КОРПОРАЦИИ «РОСШЕЛЬФ» – ВОЗВРАЩЕНИЕ В СССР?

### THE PROJECT OF CREATING THE ROSSHELF STATE CORPORATION – BACK TO USSR?

V. Chochiev

*Summary:* A draft law developed by the Ministry for the Development and Development of the Russian Federation on the establishment of the Rosshelf state corporation as a single operator with the functions of attracting private investors, concluding contracts and control, largely repeats the unsuccessful Soviet experience of centralizing offshore production management in one body, which would receive the appropriate authority and carry out inter-agency coordination. Under the administrative (socialist) model of economy, the USSR Ministry of Industry and Gas did not cope with this task. In market conditions, this kind of monopolization of powers runs counter to the principles of the functioning of the system of executive authorities, the tax system, as well as anti-corruption rules.

*Keywords:* continental shelf, oil, gas, Sakhalin, Arctic, Rosshelf, production.

Чочиев Вадим Юрьевич,

Соискатель, Российский государственный университет  
нефти и газа (национальный исследовательский  
университет) имени И.М. Губкина  
1@irs.ru

*Аннотация:* Разработанный Минвостокразвития РФ законопроект о создании государственной корпорации «Росшельф» как единого оператора с функциями привлечения частных инвесторов, заключения контрактов и контроля, в значительной мере повторяет неудачный советский опыт централизации управления шельфовой добычи в одном органе, который бы получил соответствующие полномочия и осуществлял межведомственную координацию. В условиях административной (социалистической) модели экономики Мингазпром СССР с этой задачей не справился. В рыночных условиях такого рода монополизация полномочий идет вразрез с принципами функционирования системы органов исполнительной власти, налоговой системы, а также антикоррупционными правилами.

*Ключевые слова:* континентальный шельф, нефть, газ, Сахалин, Арктика, Росшельф, добыча.

Исчерпание запасов углеводородов ил переход значительной их части на суше в категорию трудноизвлекаемых запасов, обусловил рост интереса к добыче на российском континентальном шельфе. В условиях геополитической напряженности последних лет, экономической неопределенности и внешнеэкономических ограничений, нефтегазовая отрасль, как имеющая стратегическое значение, стала объектом политически мотивированных санкций. Для преодоления их негативных последствий, а также увязки бизнес и государственно-политических интересов, идет интенсивный поиск эффективной модели организации шельфовой добычи.

На сегодня разрабатывать шельф вправе лишь «Газпром» и «Роснефть». В декабре 2019 г. Минвостокразвития РФ разработало и предложило заинтересованным министерствам обсудить проект федерального закона об учреждении государственной корпорации «Росшельф»[1], которая бы занялась освоением российского арктического и дальневосточного континентального шельфа. Судя по пояснительной записке и самому проекту (ст.3) его цель состоит в: 1) реализации государственной политики в сфере регулирования отношений недропользования арктического и дальневосточного континентального шельфа и 2) привлечения внешних и внутренних инвестиций в разведку и разработку арктического и дальневосточного континентального шельфа.

Обратим внимание, что проект исключает каспийский шельф, определяя (ст. 7) полномочия и функции Корпорации, представлением интересов России в сфере недропользования исключительно на арктическом и дальневосточном континентальном шельфе, что в Пояснительной записке никак не пояснено. Возможно, дело в том, что на Каспии с 2012 г. уже действует АО «Росшельф» (создано на основе Группы компаний «Каспийская Энергия») в составе АО «Объединенная судостроительная корпорация». Кроме того, проект предполагает «разработку минеральных ресурсов» шельфа, не конкретизируя нефть и газ.

В целом, документ ориентирован на повышение эффективности освоения соответствующих участков недр, а также предусматривает обновление системы предоставления прав пользования недрами на континентальном шельфе и разовые платежи за пользование недрами. В Проекте предложено допустить частных инвесторов к участию в соответствующих проектах на условиях их вхождения в консорциумы с участием «Росшельфа». Важно, что проектируемая система предполагает при предоставлении прав пользования недрами наложение на инвесторов обязательства по поэтапному выполнению объемов работ по поиску, оценке, разведке и добыче сырья в определенные сроки.

По инициативе представителя Президента России в Дальневосточном федеральном округе Ю. Трутнева заинтересованные министерства начали обсуждение проекта Минвостокразвития России по созданию государственной корпорации «Росшельф». По замыслу инициаторов, она обеспечит инвесторам доступ к проектам на российском арктическом шельфе. В частности, вновь созданной структуре, предложено передать функции сбора и экспертизы заявок на участки шельфа, а также согласование проектов разработки новых месторождений, подписание соглашений с инвесторами и др.

Судя по проекту, и на это уже обратили внимание участники обсуждения, полномочия «Росшельфа» пересекутся с некоторыми полномочиями действующих органов исполнительной власти. При этом предполагается, что новая госкорпорация будет работать в особом правовом режиме и таким образом, станет в определенном смысле монополистом. Такие широкие полномочия не укладываются в действующее нормативное регулирование и потребуют корректировки целой группы федеральных законов, прежде всего: «О континентальном шельфе», «О недрах», «О газоснабжении», а возможно – и НК РФ.

В соответствии со ст. 12 Проекта финансовое обеспечение деятельности Корпорации предполагается за счет средств федерального бюджета в соответствии с действующим бюджетным законодательством.

Идея создания новой корпорации не нашла понимания в заинтересованных министерствах природы и энергетики, что представляется вполне обоснованным, ввиду очевидных противоречий проекта с базовыми принципами функционирования органов исполнительной власти.

Критика проекта федеральными министерствами сосредоточена на неясности того, как и за счет чего новая госкорпорация планирует обеспечить привлечение новых инвесторов? В проекте действительно нет соответствующих разъяснений, однако, в документе, как проекте федерального закона, их и не может быть. Они должны быть ясно и понятно представлены в виде концепции работы органа, но такое представление разработчика Проекта не представили. В этой связи совершенно неясны или неубедительно представлены преимущества, которые может дать создание новой госкорпорации.

Кроме того, ввиду монополизации полномочий в сфере привлечения инвесторов и заключения контрактов на разведку и добычу на шельфе, очевидна угроза возникновения конфликта интересов, в случае если новая госкомпания будет одновременно участником соглашений с инвесторами и контролером проектов. В этом смысле Проект явно противоречит и антикорруп-

ционным правилам, так как новая госкорпорация будет самостоятельно определять, как предоставлять участок шельфа инвестору – по конкурсу или без такового.

Проект также предоставляет вновь учреждаемой госкорпорации освобождение от налогов, что вступает в противоречие не только с НК РФ, но и с практикой предоставления налоговых льгот для шельфовой добычи. В свое время в 1992 г. при обсуждении проекта закона «О континентальном шельфе РФ» Министерство финансов уже предлагало исключить из проекта положения, устанавливающие особый порядок налогообложения, включая освобождение от налогов, так как эти вопросы регулировались исключительно налоговым законодательством[2].

Сегодня же, в целом, федеральные министерства, вовлеченные в обсуждение Проекта, не согласились с предоставлением предлагаемой госкорпорации столь широких полномочий, полагая это вредным для реализации проектов добычи на шельфе[4]. В этой связи представляется обоснованным отзыв Минприроды РФ об отсутствии «очевидных целей и достаточных оснований» для учреждения «Росшельфа».

Принимая во внимание, что проект в определенной мере ориентирован на возрождение элементов централизованной государственной модели управления отраслью, при рассмотрении целесообразности его создания следует принять во внимание советский опыт распределения полномочий и обеспечения межведомственной координации. Так, в соответствии с постановлением Совета Министров СССР от 24 августа 1978 г. № 720 «Об организации работ по освоению ресурсов нефти и газа на континентальном шельфе СССР» была создана межведомственная система управления освоением шельфовых ресурсов нефти и газа. Новый специализированный орган в данном случае не создавался, а функция координации, планирования, финансирования и единой технической политики, а значит и разработчика государственной политики в сфере поиска, разведки, добычи и транспортировки шельфовых нефти и газа была возложена на Министерство газовой промышленности СССР. Оно же должно было предотвратить загрязнение моря в районах разведки и добычи, а также подготовить квалифицированные кадры для выполнения возложенных задач.

Отметим, что в качестве основной тогда ставилась задача разработки технологической политики и ответственных технологий добычи. Таким образом, Мингазпрому СССР поручалось координировать (в сфере работ и проектов по шельфу) усилия министерств судостроительной, оборонной промышленности, других вовлеченных министерств и ведомств, а также – кооперацию со странами - членами СЭВ.

Приоритет технологических задач был обусловлен тем, что в Совете Министров СССР признавали, что добыча углеводородов на континентальном шельфе ведется старым традиционным методом, требующим больших затрат времени и металла – со стационарных платформ и эстакад. Добыча нефти с применением комплексов подводно-устьевого оборудования без строительства стационарных платформ путем нефтегазопроводов по дну моря с подачей углеводородного сырья на сушу в подводный резервуар или нефтеналивное судно, как это делалось лидерами отрасли за рубежом, в СССР не применялась[3], ввиду отсутствия соответствующих технологий.

Распределение технического задания выглядело следующим образом. Министерство судостроительной промышленности должно было создать плавучие средства и надводные строения стационарных глубоководных платформ для бурения и добычи нефти и газа. Устанавливаемые на них стационарные глубоководные платформы поручалось изготавливать Министерству монтажных и специальных строительных работ СССР. В то же время самое ответственное подводное устьевое оборудование для бурения скважин на континентальном шельфе, которого пока не было в СССР, поручалось изготовить Министерству оборонной промышленности. Проведение геологоразведочных работ на твердые полезные ископаемые и специальных геолого-геофизических исследований на континентальном шельфе оставались за Министерством геологии СССР.

Таким образом, ещё в конце 1970-х годов, на исходе геополитического процесса «разрядки», была предпринята попытка конверсии военно-промышленного комплекса при выделении стратегического приоритета добычи углеводородов.

Централизация управления шельфовыми проектами в условиях административной модели управления осуществлялась характерными и традиционными для советской системы административно-мобилизационными методами. Для руководящих и инженерно-технических работников, занятых на разведке и разработке морских месторождений нефти и газа Мингазпрому СССР разрешалось ввести форменную одежду и знаки различия. Кроме того Мингазпрому СССР, Госкомтуду СССР, Минюсту СССР и ВЦСПС поручалось подготовить для утверждения в Совете Министров СССР проекта Устава о дисциплине рабочих и служащих, занятых на работах по освоению ресурсов нефти и газа на континентальном шельфе СССР.

Введение формы и дисциплинарного устава, свидетельствовало о военно-мобилизационном подходе, который был традиционным для советской системы и показал свою ограниченную эффективность.

Работы по реализации постановления, включая организационную часть, затянулись. Только Дисциплинарный устав разрабатывали и согласовывали более трех лет[5]. Иначе в той системе и не могло быть. Правительство поручило Мингазпрому СССР за полгода(!) разработать совместно с 13 министерствами и 1 Госкомитетом и 1 Главным управлением проект постановления о мерах по развитию нефтяной и газовой промышленности на континентальном шельфе СССР на 1979 - 1990 годы. Вместо полугодия на подготовку согласованного межведомственного решения ушло почти пять лет[6].

Традиционно сложно было решить вопрос о привлечении строителей, монтажников и персонала платформ в удаленные районы на тяжелый труд. Учитывая особые условия работы на шельфе, ставились задачи «закрепления кадров», «повышения трудовой и технологической дисциплины». Для буровиков и персонала занятого в сооружении, эксплуатации и обслуживании платформ предусматривались льготы и специальные выплаты[7].

Энергичная работа инициатора принятия правительственных решений по добыче шельфа министра газовой промышленности СССР С.А. Оруджева, а также Главного управления разведки и разработки морских месторождений нефти и газа Мингазпрома СССР вовлекли в процесс лучших специалистов отрасли, геологов, НИИ и практиков. Свыше 80 тысяч человек было привлечено к разработке программ освоения нефтеносного шельфа[8, с.12].

В то же время, в 1980-е годы плановая модель уже вступила фазу кризиса, модель управления отраслью демонстрировала неэффективность, а большинство плановых заданий, в том числе по добыче нефти и газа на шельфе, не выполнялось. В октябре 1985 г. на совещании у заместителя председателя Совета Министров СССР Б.Е. Щербины был сделан однозначный вывод о не выполнении плановых заданий на 1983-1985 гг., несмотря на ускорение темпов разведки и добычи нефти и газа на континентальном шельфе. По поисково-разведочному бурению план был выполнен лишь на 59,6 % (пройдено 430,7 тыс. метров вместо 722 тыс. м.). Добыча нефти в море упала с 11,8 млн. т. в 1975 г. до 10,8 млн. т. в 1985 г. Освоение новых 12 месторождений с общим запасами 263 млн. тонн шло крайне медленно[3].

Таким образом, централизованная модель управления разведкой и добычей на шельфе не оправдала себя и на рубеже 1980-1990 годов от неё отказались. Первые конкурсы на разработку Сахалинского шельфа в этот период проводил не один уполномоченный государственный орган, а группа в составе ПО «Сахалинморнефтегаз», Миннефтегазпрома СССР, Госкомгеологии РСФСР и администрации Сахалинской области, что позволило учесть (весьма противоречивые на тот момент) интересы всех

участников. При этом соглашения с консорциумом иностранных компаний в 1992 г. подписывало Министерство топлива и энергетики РФ.

Указом Президента РФ № 1466 от 27 сентября 1993 г. «О совершенствовании работы с иностранными инвестициями»[9] и постановлением Правительства РФ № 497 от 19 мая 1994 г. «О тарифных льготах в отношении вывозимых из Российской Федерации нефти и нефтепродуктов собственного производства предприятий с иностранными инвестициями»[10] создавался режим наибольшего благоприятствования для иностранных инвесторов. Предприятия, работавшие до 31 декабря 1993 г., подтвердившие вложенные средства и вывоз своей продукции, получили льготы[11].

С тех пор вопросы заключения и реализации СРП и иных концессионных соглашений в нефтегазовой отрасли решаются коллегиально, с учетом позиций и интересов заинтересованных органов государственной власти и местного самоуправления. Эта устоявшаяся и законодательно закреплённая практика не предполагает монополизации соответствующих функций одной государ-

ственной компанией.

Таким образом, обсуждаемый сегодня законопроект об учреждении государственной корпорации «Росшельф» в качестве единого (монопольного) оператора, имеющего право привлекать частных инвесторов, заключать контракты и контролировать их исполнение, представляет собой попытку модернизации советского опыта 1970-1980-х годов. В те годы централизация управления добычей на шельфе (в основном – Сахалина) в одном органе – Мингазпром СССР не дала ожидаемого результата. Приданные дополнительные полномочия не помогли оптимизировать межведомственную координацию, качество которой в виде взаимодействия, которая существенно тормозило развитие шельфовых проектов.

В условиях советской экономики этот опыт не был удачным, хотя и полностью списывался в тогдашнюю экономическую модель. Попытка применения его элементов сегодня, в рыночных условиях, а тем более – в условиях санкций, способна принести лишь минусы монополизации полномочий и новые коррупционные риски.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Проект «О Государственной корпорации по освоению континентального шельфа Российской Федерации в районах Арктики и Дальнего Востока «Росшельф» и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». ID проекта 02/04/12-19/00098535 Текст на портале нормативных правовых актов <https://regulation.gov.ru/projects>
2. ГА РФ Ф.10100. Оп.2. Д. 1532. Л. 90-94.
3. ГАРФ. Ф. 5446. Оп. 145. Д. 576, Л. 2-3.
4. «Росшельф» топят всем миром. Профильные министерства раскритиковали проект Минвостокразвития // Коммерсантъ. 2020. 18 февраля №29. С. 1.
5. Постановление Совета Министров СССР от 16.12.1982 №1081 «Об утверждении Устава о дисциплине рабочих и служащих, занятых на работах по освоению ресурсов нефти и газа на континентальном шельфе СССР» // Свод законов СССР. 1990. Т. 2. Ст. 399.
6. Постановление Совета Министров СССР от 15.07.1983 г. №654 «О мерах по развитию нефтяной и газовой промышленности на континентальном шельфе СССР на период до 1990 года» // Свод законов СССР. 1983.
7. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 6 февраля 1976 г. №108 «О предоставлении дополнительных льгот работникам угольной и сланцевой промышленности и шахтного строительства».
8. Вышки над волнами (к 30-летию Главморнефтегаза) / В.С. Вовк, В.Г. Османов, Ю.В. Евдошенко. М.: ЗАО «Издательство «Нефтяное хозяйство», 2008.
9. САПП. 1993. №40 (утратил силу в 2001 г.).
10. Собрание законодательства РФ. 1994. №5. Ст. 489.
11. Распоряжение Правительства РФ от 11 октября 1994 г. № 1611-р «Об освобождении предприятий с иностранными инвестициями от уплаты экспортных пошлин при вывозе нефти» // Собрание законодательства РФ. 1994. № 25. Ст. 2745.

© Чочиев Вадим Юрьевич (1@irs.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## «БИОГРАФИЯ-ЗАГАДКА» В ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ

### «BIOGRAPHY-RIDDLE» IN THE TEACHER'S EXPLANATORY SPEECH OF THE HISTORY TEACHER

*S. Arkhipova*

*Summary:* The Revision of the conceptual framework for the study of history in the General education system, based on a cultural-anthropological approach with an emphasis on the spiritual and cultural life of people of the past, contributed to increasing the importance of the text in the educational process. In the new conditions, speech techniques aimed at the implementation of efficient educational communication have become an important area of Russian pedagogical science. The use of different methods and techniques of working with the text contributes to the development of the cognitive potential of students and the development of their dialogic thinking.

*Keywords:* text, explanation, explanatory speech, cognitive activity, pedagogical techniques, speech techniques, problem learning, discussion communication, biography, riddle, history lesson.

*Архипова Светлана Викторовна,*

*Аспирант, Московский городской педагогический университет  
vostok@shpl.ru*

*Аннотация:* Пересмотр концептуальных основ изучения истории в системе общего образования при опоре на культурно-антропологический подход и с акцентом на духовную и культурную жизнь людей прошлого способствовал повышению значения текста в учебном процессе. В новых условиях речевые приемы, направленные на эффективное осуществление учебной коммуникации, стали важным направлением отечественной педагогической науки. Использование разных методов и приемов работы с текстом способствует развитию познавательного потенциала обучающихся и развитию у них диалогического мышления.

*Ключевые слова:* текст, объяснение, объяснительная речь, познавательная деятельность, педагогические приемы, речевые приемы, проблемное обучение, дискуссионное общение, биография, загадка, урок истории.

Кардинальные изменения, произошедшие в российском образовании, поставили новые задачи перед методической наукой. Программный блок информации стал ступенью на пути к достижению высшей образовательной цели – вовлечению школьников в национальное и общечеловеческое культурно-языковое поле, эффективно осуществляемое посредством текста. Виды текста определяются задачами предметного и метапредметного обучения: 1) дидактический текст (материалы учебников и пособий), 2) гипертекст (компьютерные сети, веб-сайты), 3) текст в тексте или интертекст (цитаты и адаптированные переводы), 4) объяснительная речь учителя – текст речевого жанра информативного типа.

Педагогическая интерпретация темы урока как продукт индивидуального творчества учителя воплощается в объяснительной речи, жанровой особенностью которой является биполярность: объяснение приводит к пониманию. Биполярностью обусловлены субъект-субъектные отношения в условиях урока: речь произносит один субъект, а понимания достигает другой. Или, по выражению М.М. Бахтина: «При объяснении – только одно сознание, один субъект; при понимании – два сознания, два субъекта. К объекту не может быть диалогического отношения, поэтому объяснение лишено диалогических моментов (кроме формально-риторического). Понимание всегда в какой-то мере диалогично» [1: с. 306]. Под

«объектом» здесь, очевидно, следует понимать любой материальный носитель, как действительно «молчаливый» объект учебного процесса, в то время как субъекты вправе и должны вступать друг с другом в диалог для достижения конечной цели – понимания. Поэтому реализация методических требований к объяснительной речи требует развития речевых умений, которые должны отличаться высокой содержательностью, научностью и публичностью [9: с. 4].

Учитель в образовательном процессе формирует у учащихся не только знания о мире и социуме, но, во многом, и убеждения, то есть собственно личность. «Так как природа объяснения комплексная, его сущностные характеристики рассматриваются исследователями с разных позиций; отсюда объяснение – и функция науки, и этап урока или другого исследовательского процесса, и процедура познания, и структурная единица, и функция, и операция» [11: с. 12]. Коммуникативная задача объяснения состоит в установке на комплексное усвоение его речевого нарратива [6: с. 78]. Поэтому для реализации навыков объяснительной речи уровень речевой подготовки учителя имеет решающее значение.

В курсе «История» речевыми средствами достигается «переключение» аудитории с современности на изучаемую эпоху и прививается понимание языковых норм

прошлого, многие из которых вышли из употребления. С понимания языка начинается понимание эпохи. Кроме того, использование исторических текстов/первоисточников (в отрывках и адаптированных переводах) в урочной и внеурочной деятельности способствует формированию у учащихся диалектического склада мышления.

Стилистически объяснительная речь учителя представляет собой текст «устной речи научного стиля в его учебно-научной и научно-популярной разновидностях» [10: с. 47]. По содержанию и форме она традиционно имеет трехчастную композицию и включает вступление, основную часть и заключение. Основная часть, в свою очередь, подразделяется на смысловые блоки/сегменты (или иначе информационные точки), лимитированные логическими возможностями познавательного рассуждения и возрастным уровнем аудитории [3: с. 97]. Каждый сегмент выстраивается в три микротекста: переход к речевому сегменту → сегмент объяснительной речи → завершение сегмента. Переход к сегменту объяснения осуществляется посредством специально обозначенной коммуникативной установки типа «сейчас мы рассмотрим...» / «переходим к рассмотрению...» / «обращаясь к...», пр., а окончание сегмента может сопровождаться иллюстрирующей цитатой, подходящей по контексту и выполняющей «функции локальной и возможно глобальной связности» [4: с. 69]. Тематическая структура объяснения маркируется подходящими речевыми средствами (и интонацией) для придания завершенности каждому блоку/сегменту, что повышает выразительность речи и ее уместность, то есть приводит ее в соответствие характеру аудитории и условиям учебной коммуникации.

Для создания словесно-образной наглядности и логической целостности используются специальные риторические приемы, например:

- синтаксическая антиципация (смысловая догадка, с интригующе-актуализирующей функцией): «давайте рассмотрим то, что связано с...» / «вы можете догадаться, что стало последствием...» / «вы должны знать, кто стоял за ...», пр.
- акцентирование (речевое выделение, с функцией подчеркивания): «это то, что мы называем...» / «ключевым вопросом данной темы...» / «главным итогом развития...»;
- адверсативная добавочная информация (противопоставление, с функцией акцентирования): «в противоположность тому, как мы видели раньше...» / «вопреки общепринятому мнению...», «не... а», пр.
- аналогия (сравнение, с функцией повторения): «подобно тому, как мы уже видели...» / «как и раньше...» / «как и в правление...», пр.

Таким образом, основным принципом структуры объяснительной речи становится тематическая организация, при которой каждый объект – предмет и цель отрезка коммуникации – получает свою завершенность в соответствующем сегменте устного текста [3: с. 105].

Одним из приемов, призванных научить учащихся работе с информацией на основе текстов, является «биография-загадка». Использование этого приема при работе с разными текстами позволяет не ограничиваться простым вопросом «кто перед нами?» Применение педагогического приема в сочетании с ролевой игрой активизирует внимание учащихся, побуждает их к высказываниям и реализует речевое взаимодействие педагога с учениками. Целью является приобретение учащимися умений и навыков:

- смыслового чтения;
- составления вопросов к тексту;
- анализа содержащейся в тексте информации;
- выполнения творческих заданий.

Как известно, одним из наиболее действенных методов проблемного обучения является обмен мнениями и идеями на уроке, то есть дискуссионное общение. Основу обучения дискуссионному общению составляет организация такого взаимодействия всех его участников, при котором они ищут взаимоприемлемые решения, находясь на исходно противоположных позициях» [5: с. 81-82]. В качестве эффективного метода проблемного обучения используются тексты-загадки, к числу которых относится «биография-загадка», одной из которых является «Почтение» Владимира Мономаха, текст которого изучается в рамках нескольких школьных курсов.

Стилистически произведение близко нескольким средневековым жанрам: *speculum regis* (поучения правителей), флорилегиям (византийские морально-этические наставления), автобиографической преамбуле духовных грамот (без завещательной части). Но в то же время — это совершенно уникальный текст. Произведения типа *speculum regis* создавались для одного наследника и восприемника власти, в то время как Мономах обращается ко всем «своим детям», которых в двух браках он имел двенадцать. Византийские флорилегии, с привлечением которых писались древнерусские тексты, наставляли в духе христианской праведности перед Богом, а Мономах включает в свое произведение новую тему разноуровневых человеческих отношений: сына с отцом, правителя с подданными, мужа с женой, человека с братом/братьями, война с противником, русского князя с половцами. Автобиографическая преамбула духовных грамот представляла завещателя истинным праведником, а Мономах признается: «Я же – человек, грешнее всех людей».

Все «Поучения» построено на адресации, ее контактно-устанавливающая функция формирует единство стиля, связывая воедино все, казалось бы, разноплановые части произведения. Цитирование христианской литературы в начале и «Молитва» в конце формируют круговую композицию. А за счет обращений от первого лица и адресации «дети мои» текст приобретает характер исторической речевой модели с соответствующими типологическими и конститутивными признаками.

Поэтому в объяснительной речи, прежде всего, следует остановиться на том, почему данное произведение относится к загадкам. Такое объяснение необходимо и студентам — будущим учителям, которым следует знать, почему можно именно таким образом изучать в классе средневековое произведение, какую информацию можно извлечь и как за счет нее можно расширить учебный материал.

- «Поучение» Мономаха глубоко автобиографично, выделяясь на фоне всей древнерусской литературы, которая не описывала подробностей человеческой жизни, а житийная литература вообще о них не упоминала;
- Оно уникально в плане авторства: писателями киевского периода были лица духовные, монахи, а Мономах являлся светским человеком – князем и удачливым полководцем [подробнее 8: с. 73-74].
- Оно отражает личное мировоззрение Мономаха, его взгляды на взаимоотношения человека с Богом и другими людьми, старшими и младшими по возрасту и общественному положению – древнерусская литература на знала личных тем такого диапазона;
- Оно обрисовывает картину мира своей эпохи, которая по охвату не имеет аналогов: горизонтальные связи – между городами и княжествами, вертикальные – между людьми и управляющей божественной волей, внутренние – между человеком и его выбором следования по пути благочестия или греха;
- Оно в высшей степени патриотично: автор рассуждает о судьбе всего государства, а не отдельных княжеств – такая идея государственности возникла значительно позже;
- Оно обращено к коллективному адресату, в отличие от распространенной в христианском мире адресации поучений одному наследнику;
- Оно является шедевром в плане языка, отражая не только высокую образованность князя, широко цитировавшего средневековых писателей, но и сведущего в риторических приемах, их образности и метафоричности.

Ни одно произведение древнерусской литературы XI-XII вв. не может сравниться с «Поучением» Владимира Мономаха по охвату, авторской позиции, идейной на-

правленности и красоте языковых средств, что непременно следует отразить в объяснении.

Одной из особенностей средневековых текстов является отсутствие интереса к внешнему облику человека. Отсутствие описаний исторических лиц затрудняет учащимся восприятие исторических личностей. На фоне этого вакуума Владимир Мономах - едва ли не единственный, чьим словесным портретом мы располагаем. В объяснительной речи надо остановиться на роли словесного/литературного портрета в работе с текстом.

Литературный портрет как представление характерных черт облика, сформированного социальной средой, культурными традициями и индивидуальной инициативой, создает стабильный комплекс черт «внешнего» и «внутреннего» человека, упрощая тем самым восприятие текста [2: с. 13]. Без описания у учащихся не возникает мысленной визуализации, и персонаж воспринимается как бледный образ, лишенный какой бы то ни было индивидуальности и привлекательности, а в силу этого не запоминается и связанный с ним текст. Представление исторического лица «вслепую» затрудняет восприятие. Ведь обычно дети, отталкиваясь от внешности и поведенческих проявлений (внешнего и внутреннего), легко отличают А от Б, которых они видят вокруг себя в повседневной жизни. Но если убрать фактор зрения, то восприятие изменится кардинально, и А и Б станут неразличимы.

Возвращаясь к сказанному выше, если «внутренний» человек складывается из мировоззрения, жизненного опыта и привычек, то «внешний» - это облик «внутреннего». Мировоззрение, как один из факторов личности, служит важным элементом словесного портрета. Мировоззрение Владимира Мономаха, отраженное в его тексте, можно использовать для организации дискуссионного общения, которое строится поэтапно:

1. ознакомительное чтение;
2. актуализация знаний учащихся;
3. объяснительная речь учителя;
4. анализ содержания текста;
5. выполнение творческих заданий.

Текст: *«Если и на коне едучи не будет у вас никакого дела и если других молитв не умеете сказать, то «Господи, помилуй» взывайте беспрестанно втайне, ибо эта молитва лучше, нежели думать безлепицу, езда. Не давайте сильным губить человека. Ни правого, ни виновного не убивайте, не губите никакой христианской души. Если же вам придется крест целовать братии или кому-либо, то, проверив сердце свое, на чем можете устоять, на том и целуйте, а поцеловав, соблюдайте, чтобы преступив, не погубить души своей. В дому своем не ленитесь, но за всем сами наблюдайте; не полагайтесь на тиуна или на отрока, чтобы не посмеялись приходящие*

к вам ни над домом вашим, ни над обедом вашим. Куда бы вы ни держали путь по своим землям, не давайте отрокам причинять вред ни своим, ни чужим, ни селам, ни посевам, чтобы не стали проклинать вас» [7: с.239].

Приведем пример работы с текстом на уроке:

У.- Для того, чтобы выяснить / о чем этот текст<sup>↑</sup> / давайте выберем имена существительные / которые в нем встречаются // Все готовы? // Коля / пожалуйста //

К.- Конь //

У.- Хорошо / А что связано с конем? / Аня //

А.- На нем ездили / верхом //

К.- Транспорт такой //

У.- Хорошо / А что еще? Оля //

О.- На нем пахали / впрягали в плуг / чтобы сеять //

У.- Верно // Но Мономах разве обрабатывал землю?

О.- Нет //

У.- Значит / речь все-таки о транспорте //

Объяснение учителя: Ребята, обратите внимание, что пространство в Киевской Руси преодолевалось иначе, чем в наше время. У нас есть возможность выбрать транспорт, а у наших предков такой возможности не было. Только верхом. В другом месте Владимир Мономах говорит, что около ста раз ездил из Чернигова в Киев, доезжая за один день. По прямой это расстояние составляет 127 км, по современной трассе – 141 км. Но в XI веке на Руси, не унаследовавшей дорожной системы Древнего Рима, ездили по бездорожью, через леса, болота и притоки Днепра. Протяженность пути была больше, да и города занимали меньшую площадь, чем сейчас, что увеличивало расстояние между ними. Неизвестно, сколько километров занимал весь путь, потому что мы не знаем, какие препятствия приходилось обходить. Но исходя из контекста, Мономах тратил на эту дорогу рекордно короткое время.

У.- Пойдем дальше // Еще существительные? Даша //

Д.- Человек //

У.- Какой человек?

О.- Не знаю / просто человек // Какой-то //

У.- Не просто / Из каких категорий<sup>↑</sup> состояло / киевское общество / в XII веке? Вспоминаем //

Д.- Да там были / холопы и князья //

К.- Закупы и рядовичи //

У.- Так / уже лучше // Еще / Витя //

В.- Еще была дружина //

У.- Значит / дружинники // Хорошо / Еще //

О.- Купцы были //

У.- Хорошо // Если суммировать то что мы услышали / то надо сказать / что социальная структура / Древней Руси / делилась на высшие и низшие сословия // Высшую составляли / представители духовенства / князья и дружинники / а низшую / купцы и ремесленники / лично свободные смерды / закупы и рядовичи / попавшие в кабалу

к землевладельцу / и зависимые / холопы и челядь // Как говорили о смердах?

К.- Что они смерды //

У.- Хорошо / А их относили к людям?

О.- Да //

В.- Нет // Они же смерды //

У.- Но они лично свободные!

Д.- Все равно смерды не люди //

У.- Так кто же такой / «человек»? Кто судил смерда / если он провинился? Леня //

Л.- Князь судил //

У.- Верно // А еще кто судил?

К.- Тот / кто владел землей // Землевладелец //

У.- А кто ею владел?

О.- Князья и бояре //

У.- Еще кто?

Д.- Дружинников награждали землей //

У.- А князь подлежал суду другого князя?

К.- Нет //

У.- Вернемся к тексту // Значит / в данном случае / упомянутый в тексте «человек» ниже князя / но выше холопа и челядина // Кто же это?

Д.- Это дружинник или боярин //

О.- А еще закуп и рядович / и смерд тоже //

У.- А братия это кто? Олег //

О.- Это воины / дружинники //

К.- Это равные по положению / но вообще / да / дружина // Друзья и братья //

У.- Очень хорошо // Пойдем дальше / еще существительные //

В.- Сердце и крест //

У.- Так // И чем они связаны / в тексте? Наташа //

Н.- Не знаю // Вроде бы / целование креста / это что-то с религией...

Объяснение учителя: Дети, целование креста на Руси не было рядовым актом, а являлось формой нерушимой клятвы. Считалось, что, поцеловав крест, человек давал обещание Богу непременно выполнить обещанное. «Преступить» клятву – это значило ее нарушить. А почему нарушение клятвы, то есть крестоцелование, означало погибель души? А потому, что поцеловав крест, человек брал в свидетели Бога, а не сдержав слова, обманывал Бога. В этом случае считалось, что Бог отвергнет обманщика, и в наказание его душа лишится вечной жизни, то есть погибнет со смертью клятвопреступника.

У.- Продолжаем // Актуализируем знания // Кто такие отроки и тиуны? Катя //

К.- Ну / тиуны это слуги //

У.- Холопы?

К.- Нет // Холопы это зависимые / они могли быть / и крестьянами //

О.- Тиуны отвечали / за дом / порядок в доме / и в поле тоже // Чтобы все было в порядке //

У.- Так // Значит они были управляющими?

К.- Это огнищанин управляющий / не тиун //

Д.- Огнищанин это старший управляющий //

У.- А отрок / тогда кто?

В.- Ну отрок / это младший дружинник / который ниже боярина и гридня //

У.- Хорошо // А что делает отрок в доме князя?

О.- Встречает и провожает тех / кто приходит / гостей тоже //

У.- Еще что делает отрок / при князе?

К.- Сопровождает его в поездках //

У.- А почему / он мог причинить вред / селам и посевам / и кто такие в тексте «свои» и «чужие»?

К.- «Свои» значит подданные князя, его крестьяне, «чужие» это не его подданные. А «вред» - это грабёж // Посевы вытаптывали / и европейские феодалы и их челядь / когда скакали напрямик / через крестьянские поля / чтобы побыстрее доехать / на Руси то же было //

У.- Очень хорошо // Так кто такой тиун?

Д.- А тиун следит / за порядком / во всем доме / и в трапезной / и на столе / чтобы полные блюда были / не пустые / их уносили // И чтобы чисто в доме // И по дороге к трапезной / чтобы гости / видели только порядок //

У.- В общем / верно // А почему гости могли смеяться / над домом хозяина и его обедом? Галя //

Г. Не знаю //

К.- Да если в доме / обстановка бедная / и обед так себе / без изысков //

У.- Правильно // Дом князя и его застолья<sup>↑</sup> / то есть поздние обеды / служили показателем его статуса // Чем больше гостей и обильней для них угощение<sup>↑</sup> / тем почетнее для хозяина // Если же гости находили несоответ-

ствие / они смеялись // Вот ведь князь а живет и питается бедно // Для хозяина / такой смех был оскорблением //

У.- Давайте вместе резюмируем / каков образ князя / представленный в «Поучении» Владимира Мономаха / что его отличает?

В.- Он держит слово / круто управляет дружиной отроками и тиунами / отвечает за их поведение / в доме и в дороге //

О.- Он не позволяет обижать подданных / убивать их / даже после суда / если они виноваты //

Д.- Он энергичный / не позволяет / другим лениться //

Г.- Он хорошо принимает гостей / умеет накормить // в общем все достойно //

У.- Верно / хорошо / молодцы //

Использование разных методов и приемов работы с текстом, которые с разных сторон освещают конкретные факты, способствует развитию познавательного потенциала обучающихся. Содержание объяснительной речи учителя реализуется на разных этапах урока, как для объяснения нового, так и для закрепления пройденного материала. Кроме того, стоит отметить важность сочетания педагогического монолога и педагогического диалога, которые формируют единство педагогического дискурса. Монологические высказывания в виде цельных по содержанию и речевому оформлению блоков служат информационными сегментами объяснительной речи, которая, основываясь на анализе текста, с привлечением методов проблемного обучения, позволяет эффективно решать образовательные задачи современности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. - 445 с.
2. Бобб О.К. Портретные характеристики как средство создания образа героя в романах Милана Кундеры // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методические аспекты. V Международная научная конференция, 6-7 декабря 2013 года. Чита: ЗабГУ, 2013. - С. 13-15
3. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. М.: Наука, 1984. - 175 с.
4. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа: Учебник для филол. спец. вузов. М.: Изд-во «Ось-89», 1999. - 189 с.
5. Мамедова Е.Г. Обучение дискуссионному общению как один из важнейших аспектов проблемного обучения // Русская речь в современном вузе. Материалы восьмой международной научно-практической конференции 01 декабря 2011-20 января 2012 г., Орел. Орел, 2012. - 186 с. С. 81-86.
6. Николаева Т.М. Семантика акцентного выделения. М.: Наука, 1982. - 104 с.
7. Повесть временных лет. Подготовка текста, пер., статьи и комм. Д.С. Лихачева. СПб.: Наука, 1999. - 668 с.
8. Сиповский В.В. История русской словесности. Ч. I. Выпуск II. (История русской письменности от начала до XVIII в.). СПб., Издание Я.Башмакова и К<sup>о</sup>, 1911. - 146 с.
9. Тарасенко В.В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета: Дисс. на соиск. учен. ст. канд. пед. наук. СПб., 2008. - 245 с.
10. Шаплина И.В., Чувашева Н.Л. Объяснительная речь учителя: лингвориторический аспект // Филологический класс. 2006. № 16. - С. 45-49.
11. Хаймович Л.В. Монолог учителя на этапе объяснения нового материала: Дисс. на соиск. учен. ст. канд. пед. наук. М., 1998. - 251 с.

© Архипова Светлана Викторовна (vostok@shpl.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРАДИЦИЙ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

## SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING TRADITIONS IN PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER TEENAGERS

*O. Vorobeva*

*Summary:* The article presents the results of the analysis of scientific research and pedagogical experience of using traditions in the process of Patriotic education of young teenagers. It is established that tradition as an interdisciplinary phenomenon, cultural and pedagogical phenomenon is a relationship between generations, based on the stability of values and moral foundations, which remain the guarantor of successful development of society. The age-related prerequisites for the education of patriotism in younger adolescents are proved from the standpoint of age and pedagogical psychology, pedagogy, theory and methodology of family education.

*Keywords:* patriotism, civil-Patriotic education, traditions, Federal state educational standards, younger teenagers.

**Воробьева Ольга Сергеевна,**

Аспирант, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»  
rossoma@mail.ru

*Аннотация:* В статье представлены результаты анализа научных исследований и педагогического опыта использования традиций в процессе патриотического воспитания обучающихся младшего подросткового возраста. Установлено, что традиция как междисциплинарное явление, культурологический и педагогический феномен представляет собой взаимосвязь поколений, основанную на стабильности ценностных установок и нравственных основ, которые остаются гарантом успешного развития общества. Доказаны возрастные предпосылки воспитания патриотизма у младших подростков с позиций возрастной и педагогической психологии, педагогики, теории и методики семейного воспитания.

*Ключевые слова:* патриотизм, гражданско-патриотическое воспитание, традиции, федеральные государственные образовательные стандарты, младшие подростки.

Специалисты различных сфер общественной жизни отмечают негативные проявления, связанные с политической, социальной и экономической нестабильностью современного общества. При этом патриотизм, как любовь к Родине и желание служить ее интересам, превращается из духовно-нравственного чувства в пропагандистский инструмент тех интересов, которые формируются под давлением социально-экономических условий конкретной страны в определенный период ее развития (М.А. Абрамов, Д.Н. Багрецов, А.А. Мирзаев, В.Д. Ширшов и др.). С одной стороны, современные негативные реалии, такие как коррупция, классовое расслоение, внешние угрозы, культивирование новых ценностей, с другой стороны, навязываемые в официальных средствах информации идеи этатизма, где основным объектом патриотизма становится государство, – все это поляризует общество в отношении к патриотизму и его проявлению.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения в этих условиях становится весьма проблематичным, так как ребенок в процессе формирования картины мира и ценностных установок, в период становления критического мышления испытывает влияние различных уровней общества и общественных отношений, сталкивается с одной стороны, с навязчивой пропаган-

дой «государственного патриотизма» (М.П. Рогачев, М.А. Свердлин и др.), а, с другой стороны, полным его отрицанием.

При этом не вызывает сомнений тот факт, что в современной ситуации развития российского общества патриотическое воспитание подрастающего поколения приобретает особую актуальность. Многообразие культур, религий, идеологий, информационных потоков, ценностных ориентаций общества и личности, нравственных и семейных установок, обрушившееся на современного подростка вступает во взаимодействие с противоречиями его возрастного развития и, как следствие, делает его крайне чувствительным, даже ранимым, к влиянию негативных факторов развития. Понимание важности и сложности данной проблемы демонстрируется не только в педагогическом сообществе, но и на государственном уровне. С 2001 года на фоне глобализации мира и изменениях в социуме в России реализованы четыре государственные программы патриотического воспитания с целью «...обеспечения российской гражданской идентичности, непрерывности воспитательного процесса, направленного на формирование российского патриотического сознания в условиях экономического и геополитического соперничества» [11].

При этом особое место в системе средств патриотического воспитания может быть отведено национальным традициям как его основе, фундаменту, выстроенному опытом предыдущих поколений.

Тема использования давно существующих и формирующихся в данный момент в обществе традиций в патриотическом воспитании подрастающего поколения преимущественно представлена в исследованиях по дошкольному (Г.Х. Валеева, А.О. Гашкова, Н.Д. Епанчинцева, Т.П. Жуйкова, Н.А. Ивашкина, Т.М. Стручаева, М.Н. Фадеева, Е.В. Швецова и др.) и старшему школьному возрасту (Н.П. Башкатова, К.А. Бейсенбин, Н.Н. Гомзякова, Л.Л. Грищенко, В.В. Дзюбан, Г.И. Демин, И.В. Казарезов, С.Н. Кононова, П.В. Летуновский, А.Г. Шевченко и др.). Данные исследования в большей мере рассматривают возможности использования воспитательного потенциала традиций в рамках системы дополнительного образования. При этом аспекты включения традиций в учебно-воспитательную среду образовательной организации изучены недостаточно.

Поэтому обобщение и систематизация достижений педагогической науки и воспитательной практики по использованию национальных традиций как средства патриотического воспитания младших подростков считаем перспективным научным направлением, результаты которого могут быть использованы в условиях образовательной организации, в практике семейного воспитания и в системе дополнительного образования.

#### Материалы исследования

В нашем исследовании мы изучаем проблему патриотического воспитания младших подростков, так как, по мнению ведущих отечественных специалистов, именно в этом возрасте происходит выбор ценностных ориентаций, формирующих личность (Н.И. Аркаева, М.В. Воробьева, В.И. Долгова, О.А. Манохина, В.Н. Петрова, И.Н. Сахарова, О.А. Сизова, А.Е. Цыцулин, В.К. Шаяхметова, Д.Б. Эльконин и др.). «Физиологические перестройки организма обуславливают повышенную возбудимость и эмоциональную неустойчивость подростка» [12, С.92]; референтным становится мнение сверстников, разворачиваются процессы идентификации себя с частью ближайшего социума, включения в его жизнь и культуру; нарастает динамика и вовлеченность в межличностное общение, происходит постепенная переориентация с внешних оценок на внутренние [18]. Как отмечают Г.Р. Минх и В.К. Шаяхметова, «на основе новой деятельности у ребенка развивается сознательное поведение, происходят качественные изменения – переход из детства к новому этапу психологического и социального развития» [19].

Стремление подростков к общению со сверстниками, к самостоятельности и независимости, к признанию сво-

их прав со стороны других людей, все это влияет на определение себя как значимой части чего-то целого. Именно это осознание дает возможность для более продуктивного приобщения младшего подростка к ценностному миру, частью которого является патриотизм. Таким образом, сложность интересующего нас возрастного периода для формирования патриотизма, как духовно-нравственного качества личности, требует более оптимальной и эффективной технологии социально-педагогического процесса взаимодействия взрослого и подростка, нежели существующие массовые, коллективные формы воспитания, построенные преимущественно на модных молодежных трендах проявления современности и культурности, часто игнорирующих педагогическое наследие.

Такой технологией патриотического воспитания мы считаем приобщение младших подростков к традициям. Использование традиций в воспитании подрастающего поколения имеет глубокие исторические корни. Связь традиции настоящего и прошлого отмечает А.Т. Калиева, указывая, что «традиция – это не фрагмент прошлого в настоящем, а механизм связи с прошлым и творение настоящего» [8, С.102].

В истории научно-философской мысли отношение к традиции было различным и даже противоречивым: от восторга консервативного романтизма, воспринимающего традицию как ценность человеческой общности до традиции - препятствия на пути прогресса отношении науки и самого человека [3]. О традиции в современном обществе пишет Е.А. Сергодеева, поддерживая идею о том, что традиция в условиях глобализации мира не перестает существовать, а, наоборот, активизируется. Причем в то время, когда в обществе возникает разнообразие и вариативность ценностных установок, возникает плюрализм социокультурных образцов, что рождает плюрализм традиций и коммуникации между ними: «Модернизация не отменяет традицию, а постепенно реформирует ее, традиция, в свою очередь, не блокирует модернизацию, а ограничивает ее, приспособлявая к существующим отношениям, и медленно приспособляется сама» [13, С.139].

При этом М.П. Волков обращает внимание на тот факт, что традиция как основа патриотического воспитания не имела должной оценки в XX веке, что «... породило у молодого поколения пренебрежительное отношение к традициям как реликту, наследию давно ушедших времен, противопоставляя их новациям» [5, С.79].

Поэтому очевидно, что тема настоящего и прошлого в традиции становится на сегодняшний день популярной в научном сообществе (Г.В. Биктрагилова, В.А. Болдычева, В.В. Варава, А.Т. Калиева, Е.А. Сергодеева, Ж.В. Четвертакова и др.).

Так Г.Ф. Биктрагилова отмечает, что взаимосвязь поколений так или иначе отсылает традицию к настоящему:

«любая система традиций строится на современном фундаменте, хотя и опирается на постоянно возобновляемое прошлое» [3].

Большое место в научно-педагогических исследованиях отведено изучению спортивных традиций как средства воспитания патриотизма, широко представленных в региональных компонентах учебно-воспитательных программ различных народностей (С.В. Вятлева, Р.Х. Казаев, В.И. Ларионов, Э.Х. Рубаев, Т.С. Ябыштаев и др.). По мнению М.П. Волкова, «мощным каналом воспитания патриотизма становится спорт, дающий возможность участникам соревнований и зрителям переживать пьянящее чувство гордости за школу, университет, город, свою страну» [5, с.80].

Изучая воспитательные возможности традиций, на наш взгляд, важно не потерять их социальное назначение, которое заключается не только в передаче, но и в формировании определенных духовных качеств. Что, по мнению Ж.В. Четвертакова, имеет огромное значение для стабильного функционирования общественных отношений. Целью традиции в этом случае «является развитие сложных привычек, т.е. определенной направленности поведения» [17]. Традиция несет в себе смысл совершаемых действий, когда между действием и формированием в результате этого действия духовно-нравственных качеств есть определенная связь: «действие в традиции подчинены сознательной цели воспитания» [17]. Таким образом, традиция как междисциплинарное явление существует и будет существовать, несмотря на социальные потрясения, так как, трансформируясь под влиянием внешних факторов, остается гарантом стабильности и порядка.

В педагогической литературе поддерживается тезис о том, что традиция прежде всего имеет функциональное значение и несет в себе передачу и сохранение ценного педагогического опыта. Так в научно-педагогических источниках термин «педагогическая традиция», представляет собой историко-педагогическое наследие определенных средств и форм, подтвердивших свою эффективность в учебно-воспитательном процессе. И.Ф. Сябарева выделила несколько значений понятия «традиция»: как педагогический опыт отдельного учебного заведения или опыт конкретного педагога; как определенное массовое правило, норма поведения; как ряд педагогических мероприятий, имеющих общую цель; как синоним таких понятий как «праздник», «ритуал» [14, с.187]. Так же в отечественной педагогике традиция, как часть человеческой культуры различных народностей, используется в качестве фактора социализации (Н.В. Бородина, З.Х. Гучетль, И.В. Загороднова, Н.А. Ильинова, М.Б. Клейман). С одной стороны, процесс социализации всегда педагогически направлен, так как обеспечивает вхождение личности в окружающую социальную среду на основе освоения ее культуры, и всегда исторически и культурно обусловлен.

С другой стороны, ситуации потрясения в различных сферах жизни общества, возникновение новых социальных отношений и ценностных ориентаций способствует возникновению проблем с социализацией. В этой ситуации традиция, как культурологический феномен, становится связующим фактором между прошлым и настоящим, традиционным и инновационным, условием поддержания целостности общественного организма и процессов преемственности в духовной культуре народа. В свою очередь духовная культура народа является основной базой для народной педагогики, основанная на принципе народности, становится национальной идеей образования [7].

И.Я. Мурзина тесно связывает понятия патриотизма и гражданско-патриотического воспитания, которое формируется на основе культурной идентичности с помощью национальных традиций, и это характерно для народной педагогики. По ее мнению, основным направлением гражданско-патриотического воспитания становится формирование культурной идентичности, опирающейся на ценности патриотизма [10]. Н.В. Адаева считает, что цель патриотического воспитания в народной педагогике «связана с понятием «идеал», в котором проявляются воспитательные потребности народа по подготовке подрастающего поколения к будущей жизнедеятельности» [1, С.38]. Так будущего члена общества готовили к полноценной жизни в этом обществе, которое не имело значительных изменений. Тем ни менее автор подчеркивает, что некоторые национальные традиции патриотического воспитания народной педагогики актуальны и сейчас: «патриотическое воспитание на современном этапе также нельзя рассматривать вне связи с народной педагогикой. Оно заложено в устном народном творчестве, в песнях, в традициях русского народа» [1, С.38].

Очевиден вывод о том, что народная педагогика «заложила» определенные требования к результатам учебно-воспитательного процесса в части духовно-нравственного и гражданского становления личности обучающихся. И данные требования нашли отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) на всех ступенях образования. Уже на ступени начального общего образования ФГОС поставлены задачи по созданию условий для духовно-нравственного развития и воспитания, становления основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся, предусматривающих принятие ими моральных норм, нравственных установок и национальных ценностей [15]. А на ступени основного общего образования в числе основных характеристик выпускника обозначены такие личностные черты, как любовь к своему Отечеству, уважение к своему народу и национальной культуре, знание духовных традиций, осознание и принятие семейных и гражданских ценностей, патриотизм, ответственность и чувство долга перед Родиной [16].

Не менее важным для использования традиций в процессе воспитания патриотизма является взаимодействие образовательного учреждения и семьи. В.С. Катрич такое взаимодействие находит наиболее эффективным при включении семейных традиций в воспитательно-образовательную деятельность и создании новых общих традиций между семьями воспитанников и образовательным учреждением [9].

В этой связи особое место занимают спортивные традиции, которые активно используются как средство воспитания патриотизма в региональных компонентах учебно-воспитательных программ различных народностей (С.В. Вятлева, Р.Х. Казаев, В.И. Ларионов, Э.Х. Рубаев, Т.С. Ябыштаев). По мнению М.П. Волкова, мощным каналом воспитания патриотизма становится спорт, дающий возможность участникам соревнований и зрителям переживать чувство гордости за школу, университет, город, свою страну [5, с.80].

В научно-педагогических исследованиях представлен широкий спектр возможностей использования традиций в процессе воспитания патриотизма обучающихся. Можно отметить, что в большей степени они ориентированы на подготовку молодых людей к военной службе и защите Родины в рамках различных объединений и клубов (Н.П. Башкатова, К.А. Бейсенбин, Н.Н. Гомзякова, Л.Л. Грищенко, В.В. Дзюбан, Г.И. Демин, И.В. Казарезов, С.Н. Кононова, П.В. Летуновский, А.Г. Шевченко и др.). В данных исследованиях заметно выделяются традиции русского казачества как средства патриотического воспитания детей и молодежи. И это явление, по утверждению К.А. Бейсенбина и П.В. Летуновского, становится противовесом размыванию традиционной культуры и важной особенностью самобытных традиций российского казачества в установлении жесткой целесообразности соблюдения собственных традиций [2].

Совершенно очевидно, что при включении российского общества в мировое пространство не избежать формирования новых традиций. Так Е.Г. Ефимов, уделяя внимание изучению социальных сетей, доказывает актуальность и важность исследования этого пространства для педагогической науки. Трудно представить современного подростка, не являющегося Интернетом пользователем, и можно смело констатировать, что виртуальное пространство становится воспитательной средой для подрастающего поколения. Е.Г. Ефимов отмечает, что «одним из условий успешного осуществления программ по развитию патриотизма является его соотнесенность духу времени. Формы и методы распространения патриотических идей во многом определяет успешность их восприятия целевой аудиторией» [6, С.52]. Формирование новой традиции, по мнению автора, должно решить такие проблемы в современном патриотическом воспитании как отсутствие в современной российской культуре синтеза патриотизма и массовой культуры в Интернете и социальных сетях.

## Выводы

Воспитание патриотизма становится важной задачей отечественной системы образования и рассматривается ФГОС как одно из требований к личностным результатам обучения детей школьного возраста.

Становится очевидным, что в реальной ситуации общественного развития выбор средств патриотического воспитания обусловлен не только потребностями общества, возрастными особенностями развития обучающихся, имеющегося педагогического опыта, но и результатами изучения детской и подростковой среды, их ценностных ориентаций и влияния на их мировоззрение современного информационного пространства, семейных ценностей и воспитательных ориентиров. При этом использование воспитательного потенциала традиций на всех этапах возрастного развития детей и подростков признается педагогической наукой и практикой эффективным средством формирования национальной идентичности и патриотизма, норм нравственного поведения и любви к Родине; средством воспитания уважения к своему народу и его культуре; средством становления нравственных установок и традиционных семейных ценностей.

Таким образом, традиции, несомненно, способствуют форматированию патриотизма у детей школьного возраста, но актуален вопрос - какие традиции более эффективны и целесообразны в патриотическом воспитании младших подростков, с учетом сложностей этого возрастного периода. Анализ научной литературы позволил установить объективную необходимость особого внимания к этапам становления личности человека для формирования в ней патриотизма, что обусловило акцентуацию внимания на подростковом периоде, когда становится возможным оказывать целенаправленное педагогическое воздействие на мировоззрение и ценностные ориентации личности.

Изучение педагогического опыта воспитания патриотизма у детей школьного возраста позволило выявить наличие тенденции использования военно-патриотических традиций (например, традиций русского казачества), в воспитании занимающихся в различных патриотических объединениях и клубах; а также большой социализирующий и воспитательный потенциал национальных, региональных, семейных и спортивных традиций.

Не вызывает сомнений и тот факт, что очевидна необходимость дальнейших научно-педагогических исследований в части обоснования, разработки, апробации, оценки результативности тех или иных моделей (технологий, методик) использования традиций как средства воспитания патриотизма у школьников младшего подросткового возраста.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Адаева Н.В. Патриотическое воспитание средствами народной педагогики // Человек и образование. – 2013. - №1 (34). – С. 38 – 43.
2. Бейсенбин К.А., Летуновский П.В. Патриотические и нравственные традиции казачества в условиях постсоветской России // Казачество. Геополитика и патриотическое воспитание. – 2016. – №17. - С. 7 – 11.
3. Биктагирова Г.Ф. Междисциплинарный анализ понятия «традиция» [Электронный ресурс]// Фундаментальные исследования. - 2013. - №6. - Ч.3. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31582> (дата обращения: 22.02.2019).
4. Васильева Ю.В. Теоретические подходы к воспитанию патриотических чувств у подростков // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. - Т. 23. - Вып. 1 (171). - С. 43 – 52.
5. Волков М.П. Традиция как основа формирования патриотизма // Политическая система России и этатизм современного общества III Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием (с элементами научной школы для молодежи): сборник научных трудов. - 2018. - С. 78-82.
6. Ефимов Е.Г. Массовая культура, социальные сети и патриотизм/Е. Г. Ефимов // Известия Волгоградского государственного технического университета. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания. - 2014. - № 2. - С.52-55.
7. Ёлкин С.М. Патриотическое воспитание детей средствами народной педагогики // Вестник Новгородского государственного университета. – 2017. - №4 (102). - С. 39 – 42.
8. Калиева А.Т. Ценностные установки как ведущий компонент традиционного знания // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. - 2010. - № 1 (17). - С. 102-107.
9. Катрич В.С. Семейные традиции и традиции ДОУ как средство воспитания гражданско-патриотических чувств дошкольников // Современные системы образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. – 2014. - №3. - С. 29 – 34.
10. Мурзина И.Я. Гражданско-патриотическое воспитание: к вопросу о формировании культурной идентичности на основе национальных традиций // Педагогическое образование в России. Народное образование. Педагогика. – 2017. - №5. – С. 140-147.
11. Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 N 1493 (ред. от 20.11.2018) «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы» [Электронный ресурс]: URL:<https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=302183> (дата обращения: 03.02.2020)
12. Сахарова И.Н. Эмоциональное состояние учащихся при переходе в среднее и старшее звено // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. - 2009. - № 18. - С. 92-97.
13. Сергодеева Е.А. Традиции в современном обществе: особенности конструирования идентичности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. - 2013. - №1(113). - С. 138-143.
14. Сябарева И.Ф. Педагогическая традиция: сущность, особенности функционирования и развития // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. – 2012. - № 3 (10). – С.185-193.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: URL:[https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.N00\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3.\\_1\\_.pdf](https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.N00_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf) (дата обращения 03.02.2020).
16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/fgos-osnovnogo-obshego-obr.html> (дата обращения: 05.02.2020).
17. Четвертакова Ж.В. Культурологические подходы к методологии изучения традиций // Аналитика культурологии. - 2010. - №1. - С.59 – 68. URL: [www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/253-article\\_14-8.html](http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/253-article_14-8.html) (дата обращения: 23.04.2019).
18. Шаяхметова В.К. Исследование формирования самооценки младших подростков // Концепт. - 2015. - №3. - URL: <http://e-koncept.ru/2015/15068.htm> (дата обращения: 23.07.2018).
19. Шаяхметова В.К., Минх Г.П. Уровень самооценки младших подростков в период адаптации при переходе из младшего школьного звена в среднее // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 01. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75015.htm>

© Воробьева Ольга Сергеевна (rossoma@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРИМЕНЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ

### THE USE OF COGNITIVE MODELS IN EDUCATION

**L. Gumerova  
G. Aglyamzyanova  
I. Myshkina**

*Summary:* The article discusses the application of cognitive models in education. The directions of designing teaching practice using cognitive theory are determined. The prospects for the development of these practices are assessed.

*Keywords:* cognitive model, digital generation, Semiotic educational model, simulation educational model, social educational model, cognitive map.

Развитие социально-экономических отношений в современном мире характеризуется изменениями в способах производства, наблюдаются высокая автоматизация многих сфер деятельности, быстрый темп увеличения объема знаний, необходимость учета для принятия решений большого объема разнородной информации, глобальная цифровизация. Подобные изменения формируют в современном мире новые общественные связи между поколениями и требуют разработки новых подходов в образовании, способных соответствовать современному этапу развития общества. Известный американский антрополог Маргарет Мид в своих исследованиях отмечала, что традиционный тип наследования культуры — «постфигуративный», когда передача накопленного социального опыта от взрослого поколения к подрастающему, и «кофигуративный», для которого типична ориентация не только на старшее поколение, но и на современников, в настоящее время сменяются «префигуративным». «Префигуративный» тип наследования ориентирован, прежде всего, на будущее, что связано, по мнению автора, с высоким темпом научно-технического и социального развития современного общества; молодое поколение в настоящее время активно участвует в разработке инновационных подходов в науке, культуре, образовании и др., и потребность в этом только возрастает [1].

Традиционная объяснительно-иллюстративная методика обучения, для которой характерна линейная организация, т.е. передача учебной информации небольшими блоками, не способна в должной мере обеспечить индивидуализацию обучения, учитывающую индивидуальные способности обучаемого, и, что самое главное, не способна научить самостоятельно приобретать новые знания, сделать приобретаемые знания осмысленными и ценностно-ориентированными.

**Гумерова Лилия Зуфаровна**

*К.п.н., доцент, Казанский федеральный университет  
gum9370@mail.ru*

**Аглямзянова Гульшат Накиповна**

*К.ф.-м.н., доцент, Набережночелнинский государственный педагогический университет*

**Мышкина Ирина Юрьевна**

*К.т.н., доцент, Казанский федеральный университет*

*Аннотация:* В статье рассматриваются вопросы применения когнитивных моделей в образовании. Определены направления проектирования практики обучения с использованием когнитивной теории. Оценены перспективы развития данных практик.

*Ключевые слова:* когнитивная модель, цифровое поколение, семиотическая образовательная модель, имитационная образовательная модель, социальная образовательная модель, когнитивная карта.

Современные методики обучения невозможно представить без использования информационно-коммуникативных технологий. Однако в современной практике нет единой психолого-педагогической теории компьютерного обучения, методики разработки и использования информационно-коммуникативных технологий, обеспечивающих единство обучения и воспитания, которые повышали бы качество образования.

Это привело к следующим проблемам. Известный американский исследователь Поль Нортона писал, что «обучающие системы на базе компьютера разрабатываются для традиционного обучения, вместо того, чтобы обеспечивать на новой основе перспективные пути использования исключительных возможностей компьютера. Компьютер является мощным средством оказания помощи в понимании людьми многих явлений и закономерностей, но одновременно он неизбежно поработает ум, располагающий в результате лишь набором заученных фактов и навыков» [2]. Переработка информации компьютером не является механизмом порождения знаний человеком. Это указывает на то, что существует риск деградации коммуникации, а вместе с ней и мышления, поскольку оно совершается в коммуникационных актах, которые в цифровом обучении сводятся до нажатия пользователем на клавиши компьютера.

Неоднократные исследования показывают, что у детей цифрового поколения мысли фрагментарны, а суждения поверхностны, уменьшается практика живого общения. В результате, у них, как показывают психологические исследования, мышление не формируется.

Традиционное обучение немыслимо без диалога преподавателя и ученика. Диалог – это развитие темы, рассмотрение вопроса с разных позиций, обсуждение

различных точек зрения через взаимодействие между людьми. В случае с компьютером то, что называют «диалоговым режимом» есть лишь управление последовательностями и объёмом выдаваемой информации. Для того, чтобы компьютер поддерживал процессы творчества, необходимо сформировать такую обучающую среду, которая способствует формированию мышления. Все это приводит к необходимости новых методик, позволяющих раскрыть и учесть в процессе обучения особенности общего непрофессионального развития обучающихся – представителей «цифрового поколения». При этом, необходимо учитывать закономерности переработки человеком информации и механизмы работы мозга, закономерности личностного развития человека в условиях влияния виртуальных миров на восприятие реальных жизненных ситуаций, необходимо разработать новые интерактивные среды, научно-методическое обеспечение деятельности педагога на всех уровнях образования [4].

Тенденции современного образования в России, когда информационные технологии разворачиваются в государственные образовательные проекты, позволяют поднять на новый уровень использование идей когнитивной психологии и педагогики.

Большинство методов когнитивного обучения имеют некоторые общие признаки. Например, процедуры и стратегии получения и обработки знаний являются определяющими по сравнению с самими знаниями; когнитивные факторы являются определяющими по сравнению с аффективными, мотивационными факторами.

Для определения направления проектирования практики обучения с использованием когнитивной теории выделим существующие практики и оценим перспективы развития данных практик.

Первое направление, назовем его «алгоритмическим», использует понятие когнитивной схемы как особого класса умственных структур. Человек воспринимает информацию с помощью доступных ему когнитивных схем. Когнитивные схемы формируются «в процессе обучения в течение всей жизни, поэтому опыт, знания, навыки воспринимающего оказывают критическое влияние на полноту восприятия реальных предметов и событий» [5].

Представленная форма обучения имеет модульную структуру. Основой модуля является процедурная информация. Занятия каждого модуля включает три блока: блок входного мониторинга; теоретический блок; процессуальный блок.

Блок входного мониторинга направлен на получение информации об уровне когнитивной готовности обучающегося к восприятию и пониманию новой учебной информации с целью получения прогноза успешности дальнейшей учебной деятельности.

В рамках занятий теоретического блока осваивается декларативная информация (информация об определенных явлениях, событиях, свойствах объектов, зависимостях).

В рамках занятий процессуального блока изучается процедурная информация, т.е. правила и алгоритмы решения определенных задач, инструкции для получения заданных результатов. Результатом учебного процесса является формирование в сознании каждого обучающегося новых когнитивных схем [6].

Примером данной методики может служить методика преподавания физики М.Е. Бершадского, где выстроена типология занятий и средства преподавания [7].

Второе направление, назовем его «контекстным» использует психолого-педагогическую теорию контекстного образования [8]. Данный подход заключается в том, что усвоение знаний обучающимся совмещается со спецификой будущей профессии. Для этого осуществляется моделирование будущей профессиональной деятельности путем решения задач, схожих с профессиональными задачами и учитывающими предметно-технологические, социальные составляющие морально-нравственные требования к действиям и поступкам обучающихся.

Существуют следующие образовательные модели деятельности обучающегося, в процессе реализации которых осуществляется переход от одной формы деятельности к другой: семиотической, имитационной и социальной [9].

Семиотическая образовательная модель обеспечивает индивидуальное усвоение содержания вербальной или письменной информации в образовательном процессе в различных формах (традиционной, затем проблемной лекции, лекции вдвоем и др., решения учебных задач, выполнения заданий и др.), где в коммуникации эта информация становится знанием.

Имитационная образовательная модель – это решение задач профессиональной деятельности, требующее практического использования сформированного посредством семиотической модели знания. Здесь могут быть использованы такие педагогические технологии, как решение ситуационных задач и проблем, метод проектов, мозговой штурм и др. Единица работы обучающегося – предметное действие.

Социальная образовательная модель воссоздаёт ситуации совместной деятельности в профессиональной и исследовательской деятельности, диалогическое общение и взаимодействие на научном языке субъектов образовательной деятельности – педагогов и обучающихся – в процессе ролевой, деловой или иной игры, подготовки курсовой, работы на практике, подготовки и защиты выпускной квалификационной работы и др. В процессе реализации этой модели формируются технологические,

социальные и морально-нравственные компетенции будущего выпускника. Единица работы обучающегося – поступок, как «сознательное действие, оцениваемое как акт нравственного самоопределения человека, в коем он утверждает себя как личность — в своем отношении к другому человеку, себе самому, группе или обществу, к природе в целом» [10].

Контроль в данной системе должен отслеживать ход и результаты практических действий и поступков студента. Примером таких средств контроля могут служить аттестационные производственные ситуации и деловые игры.

Очевидно, что в процессе контекстного образования используются возможности компьютера, как мощного и необходимого средства обеспечения его содержания и процесса без редукции образовывающегося школьника, студента или слушателя курсов повышения квалификации к цифровому устройству, к мозгу, в котором происходит то, что получило название «переработка информации». Пока в практике обучения и информационно-коммуникационных технологий не построены модели с разными по сущности единицами фиксации результатов обучения (знание, предметное действие, поступок), формирования индивидуальных траекторий обучения (разный набор модулей для каждого учащегося как индивидуальных, так и групповых); и только семиотические модели и отработка алгоритмов проработаны в системах информационного представления в различных программных продуктах. В практике образования также встречаются элементы компьютерных игр для имитации социальных процессов, выбора стратегии или тактики. При этом, единой информационной среды, включающей разные по результату модули в единую систему и тем более прогнозирования успешности профессионального развития не представлены.

Указанные требования могут быть реализованы в рамках третьего направления, назовем его «проектный» подход. Это направление основано на использовании когнитивного подхода, активно применяемого в настоящее время при разработке систем искусственного интеллекта при исследовании сложных технических и социально-экономических систем. Образовательные системы также можно отнести к сложным, плохо формализуемым системам. Когнитивный подход представляет собой такой подход к изучению процессов, явлений, объектов в любой предметной области, когда основное внимание акцентируется на процессах представления, хранения, обработки и интерпретации знаний [11]. Когнитивное подходе основан на анализе и построении когнитивных карт, которые представляют собой ориентированный взвешенный граф, вершинами которого являются взаимодействующие факторы в системе, а ребрам ставятся в соответствие веса, которые выражают силу связи между отдельными факторами.

Рассмотренные в данной статье два направления ис-

следований в области когнитивной педагогики и психологии нацелены, прежде всего, на теоретические исследования процессов накопления, приобретения знаний, процессов мышления, а также на выработку общих рекомендаций для организации процесса обучения и организации контроля знаний. Недостатком рассмотренных подходов является то, что они не предоставляют конкретных практических способов организации обучения в группе, способов индивидуализации обучения, прогнозирования успешности обучения и т.п. Однако результаты, полученные в рамках исследований в области когнитивной педагогики, могут быть использованы при разработке когнитивных моделей процесса обучения (в контексте математических моделей), в частности, для решения обозначенных задач.

Один из примеров применения когнитивных моделей в образовании рассматривается в работе [12].

Следует отметить, что когнитивная модель позволяет в процессе исследования системы добавлять новые влияющие факторы, потребность в которых выявлена в процессе моделирования [13].

Полагаем, что когнитивная модель процесса обучения может стать основой системы поддержки принятий решений при управлении этим процессом. Разработка когнитивной модели процесса обучения может быть осуществлена путем реализации следующих этапов:

1. Создание модели обучения, включающей три уровня с учетом их взаимного влияния друг на друга; уровни должны соответствовать образовательным моделям деятельности обучающегося: семиотической, имитационной и социальной.
2. Раскрытие каждого уровня в отдельный граф с описанием предполагаемых результатов и выделением решающих факторов для каждой модели.
3. Создание набора учебных модулей в каждой модели с целью определения направлений прохождения модулей как в общем пространстве (для группы обучающихся), так и в индивидуальном (для определения индивидуальной траектории обучения).
4. Создание конструктора совместного планирования (студент-преподаватель или студенты-преподаватель) программы обучения по предмету.
5. Определение условий успешности прохождения каждого модуля и/или модулей для участников обучения (групповые или индивидуальные).

Таким образом, видится, что когнитивное моделирование позволит при проектировании программ обучения предусмотреть возможность формирования индивидуальных траекторий обучения на основе прогнозирования успешности обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Мид М. Культура и мир детства [Электронный ресурс]. – URL: <http://gigabaza.ru/doc/146840-pall.html> (дата обращения: 25.11.2019).
2. Norton P. Computer Potential and Computer Educators: a Proactive View of Computer Education // Educational Technology. 2003. Vol.23.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983.
4. Нечаев В.Д., Дурнева Е.Е. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы – М. Педагогика, 2016.
5. Нагорнова А.Ю., Нагорнов Ю.С., Кирюхина Д.В., Абалакова О.В., Ли М.Г., Мустафина О.А., Тузова Е.М. Характеристика когнитивной технологии обучения студентов технических специальностей // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – No 6. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7645> (дата обращения: 28.11.2019).
6. Бершадский М. Е. Возможные направления интеграции образовательных и информационно-коммуникационных технологий // Педагогические технологии. – 2006. – № 1. – С. 46–49.
7. Бершадский М. Е. Теоретико-практические аспекты работы с картами интеллект-понятий // Народное образование. – 2012. – № 6. – С. 203-212.
8. Вербицкий А. А. Контекстное образование: теория и технологии. – М., 2017.
9. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «HomoCyberus». - 2019. – №1(6). – URL: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019)
10. Психология закономерностей. Он-лайн журнал / [URL:<http://psiho-zakon.ru/blog/postupok-eto-znachenie-psiologicheskogo-terminal>]
11. Васильев В.И., Ильясов Б.Г. Интеллектуальные системы управления. – Москва: Радиотехника, 2009.
12. Рыжова М.Н., Кутарева Е.И. Когнитивное моделирование результатов образовательной деятельности студентов радиотехнического направления подготовки // Радиотехнические и телекоммуникационные системы. – 2016. - №2. – С. 79-86
13. Волков В.Н. Моделирование систем и процессов : учебник для академического бакалавриата / В. Н. Волкова, Г. В. Горелова, В. Н. Козлов [и др.] ; под ред. В. Н. Волковой, В. Н. Козлова. — М. : Издательство Юрайт, 2015. — 449 с. — Серия : Бакалавр. Академический курс.
14. Бобкова Е.Ю., Магсумов Т.А., Максимов Я.А. Актуальные проблемы применения профессиональных стандартов в системе образования // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. 2016. С. 140-144.
15. Magsumov T.A. Family and school in Russia at the beginning of the 20th century: attempts to bridge the gap // European Journal of Contemporary Education. 2017. Т. 6. № 4. С. 837-846.

© Гумерова Лилия Зуфаровна (gum9370@mail.ru), Аглямзянова Гульшат Накиповна, Мышкина Ирина Юрьевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский федеральный университет

## ПРОВЕРЕНО ВРЕМЕНЕМ. УЧЕБНИК ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА И.Н. ПОПОВОЙ, Ж.А. КАЗАКОВОЙ

TESTED BY TIME. TEXTBOOK OF THE  
FRENCH LANGUAGE I.N. POPOVA, J.A.  
KAZAKOVA

*A. Kolobkova*

*Summary:* The French language textbook for first-year students of institutes and faculties of foreign languages by I.N. Popova, Zh.A. Kazakova and others is, by all accounts, the most stable and effective educational publication for beginners for almost six decades. First published in 1961, the textbook has survived the 21st edition, and is still used both in studies at universities and in independent study of French. Compiled based on the scientific and methodological vision of language structures, presented in the works of V.G. Gaka, the textbook has a very successful structure, harmonious selection of various lexical and grammatical exercises, logical, simple and accessible, provides students with sufficient, complete information about the phonetic and grammatical side of the French language, contains extensive linguistic and regional material.

*Keywords:* French language teaching methodology, textbook, textbooks for higher educational institutions, French language phonetics, pronunciation rules, vowels, consonants, half-vowels, French grammar, semantics, word usage rules, educational texts, exercises.

*Колобкова Анастасия Анатольевна*

*К.п.н., доцент, Российский университет кооперации  
akolobkova@yandex.ru*

*Аннотация:* Учебник французского языка для студентов первых курсов институтов и факультетов иностранных языков авторов И.Н. Поповой, Ж.А. Казаковой и др. является, по всеобщему признанию, наиболее стабильным и эффективным учебным изданием для начинающих уже в течение почти шести десятилетий. Впервые изданный в 1961 году, учебник выдержал 21 издание, и до сих пор используется как при обучении в вузах, так и при самостоятельном изучении французского. Составленный с опорой на научно-методическое видение языковых структур, представленное в трудах В.Г. Гака, учебник отличается весьма удачной структурой, гармоничным подбором разнообразных лексико-грамматических упражнений, логичностью, простотой и доступностью, дает обучающимся достаточные, полные сведения о фонетической и грамматической стороне французского языка, содержит обширный лингвострановедческий материал.

*Ключевые слова:* методика преподавания французского языка, учебник, учебные пособия для высших учебных заведений, фонетика французского языка, правила произношения, гласные звуки, согласные звуки, полугласные звуки, грамматика французского языка, семантика, правила употребления слов, учебные тексты, упражнения.

С о времен создания первых университетов основное внимание в европейском и российском гуманитарном образовании уделялось изучению иностранных языков, выбор которых всегда был обусловлен требованиями времени и социально-экономическими запросами. В России в середине XVIII века предпочтение среди современных языков отдавалось немецкому, в конце XVIII – первой трети XIX веков – французскому, позднее английскому языку. В XXI веке, во времена интегрированной экономики, активных межэтнических контактов, специалист со знанием двух-трех иностранных языков более конкурентоспособен. Выбор для изучения французского языка как второго иностранного – в целом перспективный выбор, что обусловлено его ролью во многих сферах международной деловой коммуникации, культурного обмена. Роль французского языка в мире уже на протяжении нескольких столетий остается стабильно значимой. В странах Европы, Африки, Юго-Восточной Азии, Северной Америки, Карибского бассейна, Океании он является либо государственным, либо вторым государственным языком, либо языком национального общения, или языком образования. По популярности изучения в качестве иностранного французский язык прочно удерживает второе место (после англий-

ского) [1]. Он является одним из шести официальных языков ООН, используется такими международными организациями, как ЮНЕСКО, ВОЗ, Совет Европы, ФИФА. Популярность этого языка объясняется также тем, что французский язык очень красив и мелодичен. Это язык культуры и искусства, язык великих философов и писателей. Кроме того, французский язык – это язык гуманистических идеалов, великих революционеров и просветителей, которые первыми сформулировали важнейшие положения о свободах и правах человека.

Роль французского языка в мире находит отражение и в российской системе образования. Ряд школ во многих городах специализируется на углубленном изучении французского языка. Он включен в образовательные программы вузов, его выбирают для изучения и на курсах иностранных языков как с преподавателем, так и самостоятельно. Безусловно, при такой распространенности возникает огромная потребность в качественных учебных пособиях в помощь начинающим изучать французский язык.

Самым популярным для обучающихся и, можно сказать, легендарным, является учебник Ирины Николаев-

ны Поповой и Жоржетты Александровны Казаковой (соавтор - Нина Алексеевна Кашинская), которому в 2021 году исполнится 60 лет (со дня выхода первого издания) [2]. В какой связи мы говорим сегодня именно об этом учебнике? Ведь за многие годы вышло огромное количество пособий, учебников, разговорников, которые предлагаются обучающимся французскому языку? На наш взгляд, из всех пособий учебник И.Н. Поповой и Ж.А. Казаковой – наиболее совершенный. Стоит упомянуть лишь тот факт, что эта учебная книга издавалась с доработками и дополнениями каждые 2–3 года, выдержала 21 переиздание, причем тираж последнего варианта издания был в 2005 г., а затем повторен в 2006, 2007, 2008, 2011, 2014, 2018 годах), – этим, даже в ближнем приближении не могут похвастаться другие советские и российские учебники по иноязычному обучению. Для всех изучавших французский язык, преподавателей французского языка сочетание имен «Попова-Казакова» звучит как своеобразные позывные, как код для распознавания «свой – чужой». И только проведя своеобразный ассоциативный эксперимент с той же категорией изучавших французский язык, сказав им два имени отчества – Ирина Петровна и Жоржетта Александровна – мало кто скажет в ответ, что это те самые гениальные методисты, преподаватели французского языка, авторы того самого любимого учебника, именно в этой связи общепризнанное название «Учебник Поповой, Казаковой» стало нарицательным. Цель данной статьи и в том, чтобы еще раз с огромной благодарностью вспомнить авторов за их методическую прозорливость.

Говоря об истории этого учебника, нельзя не упомянуть о той удивительной творческой атмосфере, благодаря которой он был создан. В 1950–1960-х гг. преподавателями единой кафедры романских языков МГИМО были заложены научно-методические основы преподавания французского языка. Огромная заслуга в этом принадлежит заведующему кафедрой, выдающемуся деятелю российской романистики профессору Владимиру Григорьевичу Гаку. Он первым начал проводить научные исследования в области сопоставительной лингвистики (на материале французского и русского языков) [3]. Не оценима также его роль в развитии теории и практики франкоязычной лексикографии [4]. Так же плодотворно трудился весь педагогический коллектив кафедры (И.Н. Попова, Ж.А. Казакова, В.Н. Тихомирова, Л.Л. Потушанская, Г.С. Иванова и др.). Тогда было принято решение разработать комплекс учебной литературы для первокурсников высших учебных заведений страны, для тех, кто только начинает изучение французского языка.

В 1971 г. кафедра романских языков была разделена, образованы кафедры французского языка № 1 и № 2. Именно на кафедре французского языка № 1 были созданы учебники, ставшие помощниками для нескольких поколений студентов. Это уже названный учебник фран-

цузского языка для 1-го курса [2], созданный выдающимися, замечательными педагогами И.Н. Поповой, Ж.А. Казаковой и Н.А. Кашинской (с конца 1980-х гг. соавтором учебника стала доцент кафедры Г. М. Ковальчук); а также написанные И.Н. Поповой и Ж.А. Казаковой учебник французского языка для 2-го курса [5], вышедший в 1967 году и переизданный 4 раза; «Грамматика французского языка» [6], выдержавшая 12 переизданий.

Все эти учебники прошли испытание временем, ведь они обладают рядом неоспоримых достоинств: тщательно продуманный отбор и структурирование учебного материала, краткость, доходчивость и логичность лексико-грамматических объяснений, а также показавшая высокую эффективность система упражнений.

Рассмотрим подробнее особенности и принципы построения этого учебника (остановимся на последнем издании).

Как мы уже указывали, учебник предназначен для первокурсников и рассчитан прежде всего на тех обучающихся, которые не изучали французский язык в школе. Основная цель издания – выработать у обучающихся твердые навыки правильного произношения, развить устную и письменную речь, обучить некоторым навыкам перевода и подвести студентов к чтению неадаптированной литературы. Этой целью обусловлена структура учебного пособия.

Последнее издание учебника содержит вводную часть, 29 уроков (16 уроков фонетического курса и 13 уроков основного курса) и приложение (в первых изданиях количество уроков было больше – 34). Структура учебника, его содержание подчинено принципу последовательности: новый учебный материал вводится с опорой на уже изученный фонетический, лексический, грамматический материал.

Открывает книгу вводный фонетический курс с особым акцентом на проработке гласных звуков. Организация учебного материала таким образом, на наш взгляд, безупречна. Дело в том, что среди других языков романской группы французский язык дальше всех ушел от латыни по своему фонетическому строю. Причины тому разные: и весь ход истории, и географическое положение Франции – естественные границы с другими романоязычными странами в виде высоких горных хребтов и моря. Фонетическая сторона французского языка уникальна, ей не найти опоры ни в русском языке, ни в другом иностранном. В этой связи при изучении французского языка первичными следует считать фонетические навыки. Детальная проработка произношения гласных переднего и заднего ряда, открытых и закрытых, носовых и неносовых, лабиализованных, а также полугласных имеет первостепенную значимость, так как их

узнавание, различение, осмысленное озвучивание – это важнейшее условие понимания речи на слух.

В вводной части «Фонетический строй французского языка» дана характеристика звуковой системы и важнейших фонетических особенностей французского языка. Вначале предлагается классификация и характеристика гласных французского языка, затем следует подраздел с характеристикой французских согласных. Также в вводную «фонетическую» часть включены сведения о полугласных (полусогласных), о правилах слога-деления, об ударении в слове и в речевом потоке. Поскольку во французском языке сложно уловить границу между словами в потоке речи, даны также сведения о таких фонетических явлениях, как сцепление, голосовое связывание и связывание звуков. При этом авторы сразу объясняют правила: когда связывание обязательно, а когда оно не допускается. Также обращается внимание на различные фонетические явления в области гласных и согласных в речевом потоке, а именно: на длительность гласных (ритмическую и историческую), явление беглости [ə], удвоения согласных. Достаточно подробно раскрываются особенности интонации во французском языке.

Далее следуют 16 уроков, основным содержанием которых является нормативный курс французской фонетики. Обращает на себя внимание порядок представления звуков. Гласные классифицированы по положению органов речи: вначале описаны все гласные переднего ряда, затем – гласные заднего ряда, и только потом полугласные [w] и [ɥ]. Артикуляция практически всех согласных, за исключением звука [ŋ], представлена в первых двух уроках.

Следует отметить, что на протяжении многих десятилетий принцип построения уроков вводно-фонетического курса остается неизменным. Последовательность предъявления языкового материала для освоения безупречна, и для преподавателей, многие годы работающих с этим учебником, очевидно, что подобная структура совершенна.

Структура каждого урока включает блоки: фонетический, лексический, текстовый, теоретический и практический (формирование речевых умений чтения и грамматических навыков). Для взрослых освоение звуковой системы изучаемого языка может быть эффективным при понимании классификации фонем, в связи с чем в начале каждого урока вводного курса дается характеристика нового для обучающихся звука, указывается точное описание положения органов артикуляционного аппарата и характер голосоподачи при его произнесении, в фонетической блоке урока представлены также фонетические упражнения в виде набора слогов с этим гласным, либо слоговых цепочек с разными гласными с

целью тренинга. В процессе выполнения данных упражнений отрабатывается качество звука и мелодика на уровне слога.

Все первые уроки выстроены по принципу «от звука к букве». Вначале представлены звуки (гласные, согласные) с транскрипцией. Подробно описывается артикуляция. Затем следуют фонетические упражнения, где представлены звуки и слоги в транскрипции (слоги, включающие те звуки, что изучаются в данном уроке). Далее обучающемуся предлагается работа над звуком в слове и в коротких предложениях. Знакомство с фонетическим строем начинается с фонем, постановка которых может основываться на фонетическом строе родного языка: [ɑ], [ɛ], [e], [i].

На наш взгляд, большим достоинством учебника является простота и доступность объясняемого материала: слова даны с переводом, предложения просты и понятны, кроме того, учитывается, что постигающие иностранный язык студенты еще не знают всех правил сложного произношения, поэтому, чтобы не закреплялись ошибки, после слов и предложений размещены правила чтения, сформулированные четко и ясно, снабженные примерами. Упражнения на чтение отдельных слов и словосочетаний способствуют, во-первых, формированию и закреплению артикуляционных навыков, а во-вторых, развитию техники чтения незнакомых словосочетаний и слов. Таким образом, обучающиеся подготавливаются к самостоятельному чтению незнакомых текстов. Эти тексты включаются в учебный материал не сразу, а только с третьего урока и предназначены для заучивания наизусть или пересказа. Другие авторы при написании своих учебников и учебных пособий часто использовали данный принцип построения содержания обучения [7].

Отметим и еще одну очень ценную особенность построения материала, на наш взгляд, способствующую эффективному закреплению практических умений и навыков. Начиная уже с первого урока, авторы предлагают обучающимся грамматический материал, который также выстроен по принципу от простого к сложному.

Первые грамматические сведения касаются правил построения простого предложения, типам слов во французском языке (знаменательные и служебные), правилам употребления артикля. Начиная со второго урока сообщаются сведения о частях речи и их основных формах. Грамматический материал также закрепляется различными упражнениями: как устными, так и письменными. Легкость и притягательность в подаче грамматики вдохновляет обучающихся на корректное формулирование собственных высказываний, а преподавателей - на составление учебных пособий разной степени сжатости и развернутости материала [8].

Кроме фонетических и грамматических сведений обучающимся даются и краткие сведения об особенностях употребления некоторых слов, об их семантике. Таким образом выстраивается перспективная линия обучения: от изучения звуков – к пониманию контекстного употребления слов, от произношения слова – до умения употреблять его в речи.

С каждым уроком количество предлагаемых для освоения слов становится все больше, тексты – объемнее, усложняются упражнения. Так, начиная с четвертого урока, вводятся упражнения на перевод (преимущественно с русского на французский). Авторы учебника уверены, что это очень эффективное средство закрепления и контроля усвоения изученной лексики и грамматических правил. Студенты учатся правильно оформлять свои мысли посредством иностранного языка, осваивают морфологию и синтаксис.

Также обучающимся предлагаются, кроме прочих заданий, небольшие диалоги для заучивания. Цель этих упражнений – помочь студентам овладеть навыками разговорной речи, интонирования и произношения фраз.

Теоретический блок урока содержит правила чтения, относящиеся к употреблению данного звука в письменной речи, а также грамматические правила и упражнения в чтении. Практический блок включает упражнения для формирования морфологических и синтаксических навыков. Последнее упражнение каждого урока направлено на формирование навыков и умений письменного перевода с русского на французский язык, в процессе которого активизируются графические, орфографические и лексико-грамматические навыки.

После окончания изучения фонетического курса авторы предлагают обучающимся выполнить ряд контрольных упражнений. К некоторым из них имеются ключи (они были выпущены отдельным изданием [9]).

Вторая часть книги – это уроки основного курса. Условие подчеркнуто тем, что названия разделов и условия заданий уже даны на французском языке, а не на русском, как в части фонетической. Предполагается, что студенты уже освоили необходимую лексику для их понимания. Однако комментарии к текстам, пояснения, касающиеся употребления словоформ и произношения некоторых из них, теоретические сведения – по-прежнему даны на русском языке (принцип доступности, напомним, определяющий для этого учебника).

Уроки основного курса имеют несколько иную структуру, чем уроки первого раздела. Здесь они состоят из двух взаимосвязанных частей: лексической и грамматической. Лексическая представляет собой довольно объ-

емный (на одну страницу) связный текст, такой же объемный словарь к нему, лексические и грамматические комментарии, разнообразные упражнения для закрепления изученного материала, в том числе и обязательные задания на перевод. Предлагаются также дополнительные небольшие тексты с заданиями.

В словаре даны не просто слова, встречающиеся в текстах. По мнению составителей учебника, предлагаемые слова должны войти в активный словарь студентов. Лексико-грамматические комментарии, следующие за словарем, содержат толкование значений и пояснения по употреблению некоторых слов, фразеологизмов и идиоматических выражений. При этом проводится сопоставление с русскими эквивалентами.

Грамматические сведения и упражнения на закрепление грамматических навыков составляют вторую часть каждого урока основного курса. Здесь также можно отметить повышение уровня сложности материала: построение вопросительных предложений, употребление числительных, различные типы и формы глаголов и др. Увеличено количество грамматических упражнений по сравнению с первыми изданиями.

Отметим очень эффективный принцип построения грамматического материала учебника – концентрический. Что это значит? Некоторые грамматические явления вводятся уже на первых уроках, а во второй части они объясняются более глубоко, систематизированно, уже на базе широкого языкового материала. Таким образом, новый учебный материал вводится с опорой на уже изученный.

Предлагаются диалоги, которые имеют более прагматический характер: из них студенты могут узнать – как можно поздороваться, представиться, попрощаться с собеседником. Диалоги позволяют обучающимся быстрее усвоить наиболее распространенные речевые формулы и выражения.

Поскольку объем каждого урока довольно значительный, его ни в коем случае нельзя изучать за одно занятие. На проработку каждого урока основного курса авторы рекомендуют отводить не менее 10–16 часов, в зависимости от его сложности, насыщенности новым лексическим и грамматическим материалом.

Обратим внимание на выбор тематики текстов. На наш взгляд, замечательно, что они носят не абстрактный, а познавательный характер. Здесь встречаются тексты со сведениями по географии, культуре, литературе, политике, общественному устройству Франции, используются слова-реалии. Обширный массив лексики посвящен жизни французской молодежи. Авторы справедливо полагают, что студентам будет интересно узнать, как

учатся, работают, проводят досуг, общаются с семьей их сверстники за рубежом. Благодаря такому выбору текстов, реализуется лингвострановедческий принцип преподавания иностранного языка, когда обучающиеся знакомятся не только с формами слов и произношением, с лексикой и грамматикой, но узнают и много нового о стране, язык которой они изучают. Также авторы пособия предлагают фрагменты из художественных произведений французских авторов - либо адаптированные, либо сокращенные. Таким образом, осуществляется межпредметная связь языка и литературы.

Предлагаемые дополнительные тексты всегда тематически связаны с основным текстом урока, что позволяет значительно расширить лексический запас по какой-либо теме у обучаемых. Например, если основной текст представляет собой фрагмент художественного произведения, то и основные тексты будут взяты из того же произведения. Таким образом, преподаватель может, кроме расширения словаря студентов, помочь им лучше узнать какое-либо классическое произведение французского писателя.

Изучение дополнительных текстов, по замыслу составителей учебника, факультативно и предоставляется на выбор педагога, но все же, выражаем уверенность, не стоит отказываться от такой замечательной возможности расширить знания своих учеников. С дополнительными текстами можно поработать на занятии, а возможно предложить их и для самостоятельной работы.

К достоинствам учебника отнесем также то, что он снабжен вспомогательными материалами: лексическим указателем, справочным материалом об орфографических особенностях, диакритических знаках, правилах переноса и правилах французской орфографии. Создан также аудиокурс, общее звучание которого почти 6 часов, озвучены практически все фонетические упражнения, фразы, тексты и диалоги из первой части. В основном курсе в аудиоформате даны основные и дополнительные тексты, диалоги. Все озвученные материалы в учебнике отмечены специальным значком, что удобно и для студента, и для преподавателя [10].

Обобщая вышесказанное, подчеркнем еще раз, что продуманная организация учебного материала, удачный выбор текстов и упражнений, концентрический принцип подачи нового материала, простота, доступность и логичность делают учебник И.Н. Поповой и Ж.А. Казаковой актуальным и сегодня. Нынешнее «интернет-поколение» охотно скачивает эту учебную книгу со всевозможных интернет-ресурсов, учебником по-прежнему с большой любовью и даже пиететом пользуются преподаватели вузов. Если проанализировать отзывы на книгу, то можно отметить огромное, подавляющее число положительных, даже восторженных оценок. Конечно, это издание не для тех, кто отправляется в туристическую поездку и хочет выучить несколько расхожих фраз. Для них будет достаточно и разговорника. Но для тех, кто хочет иметь хорошую основу для дальнейшего глубокого изучения французского языка, гениальный труд замечательных педагогов будет просто незаменим.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гак, В.Г. Французский язык в современном мире / В.Г. Гак // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С. 72.
2. Попова, И.Н. Учебник французского языка: [Для ин-тов и фак. иностр. яз.] / И.Н. Попова, Ж.А. Казакова, Н.А. Кашинская. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1961. – 512 с.: ил.
3. Гак, В.Г. Сопоставительная лексикология : на материале французского и русского языков / В.Г. Гак. – Изд. 2-е. – М. : Либроком, 2010. – 264 с.
4. Гак, В. Г. Новый французско-русский словарь : Nouveau dictionnaire français-russe : 70 000 слов, 200 000 единиц перевода / В. Г. Гак, К. А. Ганшина. – 13-е изд., стер. – М. : Дрофа : Русский яз. Медиа, 2008. – 1161 с.
5. Казакова, Ж.А. Учебник французского языка: для II курса ин-тов и фак. иностр. яз. / Ж.А. Казакова, И.Н. Попова. – М.: Высшая школа, 1967. – 404 с.
6. Попова, И.Н. Французский язык. Грамматика: практический курс для ВУЗов и фак. иностранных яз. / И.Н. Попова, Ж.А. Казакова. – Изд. 12-е, перераб. и доп. – М.: Нестор Академик, 2006. – 475 с.
7. Стефанкина Л.П. Ускоренный курс французского языка: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Филология» / Л.П. Стефанкина. - 3-е изд., испр. - Москва: Высш. шк., 2004. – 382.
8. Колобкова А.А. Практикум по французской грамматике для студентов неязыковых вузов: учебно-методическое пособие / А.А. Колобкова – Ставрополь: Логос, 2017. – 110 с.
9. Казакова, Ж.А. Французский язык. Corrigés : ключи к упражнениям учебника И.Н. Поповой, Ж.А. Казаковой, Г.М. Ковальчук «Французский язык» / Ж.А. Казакова, Г.М. Ковальчук. – Изд. 2-е, испр. – М.: Nestor academic publishers, 2011. – 127 с.
10. Попова И. Н. Аудиокурс французского языка [Электронный ресурс]: к учебнику для 1-го курса институтов и факультетов иностранных языков / И. Н. Поповой, Ж. А. Казаковой, Г. М. Ковальчук; текст читала Т. А. Тришина. - Москва: Нестор Академик, 2016. - 1 электрон. опт. диск (MP3); 12 см. Длительность: 5 ч. 52 мин.

© Колобкова Анастасия Анатольевна (akolobkova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**Кустова Светлана Викторовна**

*К.п.н., доцент, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)  
kst09@bk.ru*

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CONTEXTUAL TRAINING OF BACHELORS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

**S. Kustova**

*Summary:* The article considers the problem of the formation of pedagogical professional identity of TEFL students. The author suggests the use of contextual technology for teaching English in order to transform students' educational and cognitive activities into professional on the basis of semiotic, imitation, social pedagogical models. The author substantiates the psychological and pedagogical conditions for the implementation of contextual education, including the actualization of the students' reflective and cognitive activities. A special attention is paid to the analysis of the peculiarities of the students taking themselves as a professional, teaching activities as a way of self-realization and adoption of the value system of pedagogical activity. The article proves that the theory and technology of contextual education, as well as certain methods of pedagogical, organizational and managerial impact on students, allow to transform the TEFL students' educational activities into professional ones, with their gradual awareness of their pedagogical professional identity.

*Keywords:* contextual education, professional identity, pedagogical activity, reflective and cognitive activities.

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема формирования профессиональной идентичности студентов педагогического вуза обучающихся по специальности учитель английского языка. Автор предлагает использование контекстной технологии обучения английскому языку с целью трансформации учебно-познавательной деятельности студентов в профессиональную на основе семиотической, имитационной, социальной педагогических моделей. Автор обосновывает психолого-педагогические условия сопровождения контекстного обучения, включающие актуализацию рефлексивной и познавательной активности студентов. Особое внимание уделяется анализу особенностей принятия студентами себя в качестве профессионала, педагогической деятельности как способа самореализации и системы ценностей педагогической деятельности. В статье доказывается, что теория и технологии контекстного образования, а также определенные приёмы педагогического, организационно-управленческого воздействия на студентов, позволяют трансформировать учебную деятельность студентов педагогического вуза в профессиональную, с постепенным осознанием ими их профессиональной идентичности.

*Ключевые слова:* контекстное образование, профессиональная идентичность, педагогическая деятельность, рефлексивная, познавательная активность.

Педагогическая деятельность является особым видом социальной деятельности, а такая педагогическая профессия как учитель иностранного языка, обладает своими специфическими особенностями реализации. Специфика профессиональной деятельности данных специалистов заключается в эвристичности, отсутствии формализованных профессиональных задач и универсальных процедур, выходе на стык разных областей знаний, ценностно-смысловых ориентирах, готовности к постоянному личностному и профессиональному развитию, пониманию социальной значимости педагогической деятельности [4,6]. Кроме того, предметное содержание образования также накладывает свой отпечаток на специалистов данной профессии и составляет комплекс из общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Учитель иностранного языка должен быть способен эффективно решать методические задачи, связанные с достижением целей обучения ИЯ, с формированием иноязычной коммуника-

тивной компетенции, образованием, воспитанием и развитием учащихся.

Сформировавшийся социальный заказ требует адекватной модернизации системы подготовки педагогических кадров, способных удовлетворить потребности общества и государства в подготовке специалистов нового поколения. Реализация данной цели предполагает определенные изменения во всех звеньях системы подготовки педагогов: цели, содержании, формах, методах, средствах, условиях, результате. Технология контекстного обучения позволяет моделировать предметное, социальное и морально-нравственное содержание профессиональной деятельности, усваиваемое студентами [2], осуществлять трансформацию учебно-познавательной деятельности студента в социально-практическую [3], таким образом, создавая условия для включения студентов в профессиональную деятельность в ходе учебно-познавательной деятельности.

Контекстное образование представляет собой такой тип образования, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов, средств, условий обучения и воспитания моделируется предметное, социальное и морально-нравственное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности посредством использования сменяющих друг друга семиотической, имитационной, социальной педагогических моделей, обеспечивающих достижение единства обучения и воспитания, теории и практики, информации и знания, значения и смысла [1].

Профессиональное становление личности представляет собой процесс формирования субъекта профессионального пути, способного решать весь комплекс задач профессиональной деятельности и профессионального развития. Успешность вхождения в педагогическую профессиональную деятельность зависит от степени соответствия возможностей студента предъявляемым профессиональным требованиям и степени соответствия содержания, условий данной деятельности желаниям и притязаниям студента [5]. Принимая во внимание тот факт, что профессиональная идентификация представляет собой специфическую форму активности личности, содержание данной деятельности составляют развитие умений рефлексивной и познавательной активности.

Рефлексивная активность студентов, которая понимается нами как интегрированное умение управления деятельностью по профессиональной идентификации, в условиях контекстного обучения способствует осмыслению средств и логических оснований будущей профессиональной деятельности, целей своих поступков, самооценки. В результате ее актуализации формируется устойчивая мотивация на самокоррекцию, самосовершенствование личности, в рамках требований, предъявляемых педагогической профессией.

Познавательная активность предполагает проецирование себя в избранной профессиональной сфере на основе совокупности знаний о себе, как о субъекте профессиональной деятельности, о специфике профессиональной деятельности учителя ИЯ, профессионально важных качествах и путях их формирования, а также усвоение социальных, правовых и нравственных аспектов будущей профессиональной деятельности.

Профессиональная идентичность может выступать одним из критериев профессионального развития студентов педагогического вуза и свидетельствовать о степени и способе принятия ими педагогической профессиональной деятельности как формы самореализации и самоутверждения. Анализ научной литературы демонстрирует широкий спектр определений понятия профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность определяется через понятие профессионального «Я-образа» (Э.Ф. Зеер), рассматривается в кон-

тексте профессионального самоопределения (Е.А. Климов), трактуется как осознание своей тождественности с профессиональной общностью, в результате чего происходит оценка значимости членства в ней, формирование определенной ментальности, чувств, ощущения своей профессиональной компетентности (Л.Б. Шнайдер). Проблема становления профессиональной идентичности у студентов рассматривается в работах Т.В. Мищенко, Е.Е. Трандиновой, Е.Н. Кирьяновой, О.В. Денисовой, Ю.А. Кумыриной, Ю.П. Поваренкова [5].

Как отмечает Ю.П. Поваренков, профессиональная идентичность является одним из ведущих критериев становления профессионала, ее становление носит циклический характер и проходит следующие этапы: школьный, академический, учебно-профессиональный и профессиональный [5]. Переход от одной формы идентичности к другой осуществляется через кризис. Следует отметить, что прохождение данных этапов неизбежно для любого субъекта, проблема же заключается в том, что необходимо уметь распознавать эти формы профессиональной идентичности, чтобы подобрать подходящие приемы педагогического, организационно-управленческого воздействия на студентов. Так у студентов 2 курса происходит переоценка отношения к себе как субъекту учебной деятельности, осознание вхождения в новую социальную роль, при этом, преодоление школьной идентичности затруднено из-за отсутствия реальных представлений о предстоящей профессиональной деятельности.

Цель данного исследования – обоснование психолого-педагогических условий для трансформации учебно-познавательной деятельности студентов, обучающихся по направлению Педагогическое образование в профессиональную на основе контекстного обучения в ходе освоения дисциплины Практика устной и письменной речи: английский язык. Объектом исследования выступает процесс обучения студентов лингвистического института английскому языку. Предметом исследования являются психолого-педагогические условия реализации контекстного подхода в обучении английскому языку будущих учителей.

Мы предполагаем, что, опираясь на теорию и технологии контекстного образования, возможна трансформация учебной деятельности студентов педагогического вуза в профессиональную, с постепенным осознанием ими их профессиональной идентичности при условии:

- внедрения программы контекстного обучения английскому языку студентов по направлению Педагогическое образование;
- актуализации рефлексивной активности необходимой для осознания себя как будущего профессионала;
- развития познавательной активности студентов в процессе вхождения в профессиональную деятельность учителя иностранного языка.

Цель, предмет, объект и сформулированная гипотеза позволили сформулировать задачи исследования:

- провести анализ предпосылок актуализации осознания студентами педагогического вуза собственной профессиональной идентичности;
- выявить условия трансформации учебной деятельности студентов педагогического вуза в профессиональную;
- разработать и реализовать программу контекстного обучения английскому языку студентов по направлению Педагогическое образование.

### Методы исследования

Методы исследования определены его целью, объектом, предметом и задачами. Для проверки гипотезы в работе использован комплекс методов, включающий педагогический эксперимент, наблюдение, педагогическую диагностику, анкетирование.

В исследовании участвовало 60 студентов 2 курса лингвистического института Алтайского государственного педагогического университета, обучающихся по направлению Педагогическое образование: английский и немецкий язык. Исследование проводилось в два этапа. В ходе констатирующего этапа эксперимента была проведена оценка сформированности профессиональной идентичности студентов контрольной и экспериментальной групп по следующим критериям: уровень принятия себя как профессионала, принятия профессиональной деятельности учителя иностранного языка как способа самореализации и удовлетворения, уровень принятия системы ценностей и норм педагогической деятельности [5]. В ходе формирующего этапа осуществлялось наблюдение за динамикой и особенностями формирования профессиональной идентичности студентов, будущих учителей иностранного языка, в ходе изучения дисциплины Практика устной и письменной речи: английский язык.

Оценка принятия профессиональных качеств, необходимых для успешной деятельности учителя иностранного языка проходила с использованием методики Будасси. Студентам обеих групп было предложено праранжировать профессионально важные качества учителя ИЯ от 1 до 20, где 1 – наименее важное, 20 – самое необходимое, таким образом, представив идеальный портрет учителя ИЯ. На втором этапе им нужно было расположить те же качества, в зависимости от того, насколько они сформированы у них, 1 – наименее сформировано, 20 – наиболее. Профессионально значимые качества, включенные в тест, были отобраны на основе анализа профессиограммы учителя ИЯ [6]. На основании сравнения результатов выполнения первого и второго заданий теста был сделан вывод о степени принятия студентами себя в качестве профессионала педагогической деятельности. Полученные результаты позволили условно выделить три уровня

самооценки себя как профессионала: завышенный (0% в обеих группах), заниженный (73% в контрольной и 75% в экспериментальной), оптимальный (27% в контрольной и 25% в экспериментальной).

Качественный анализ ответов участников опроса позволил сделать вывод о том, что такие значимые социально и профессионально обусловленные качества как толерантность, коммуникабельность, терпеливость, знание предмета занимают наиболее высокую позицию в оценке педагогической деятельности учителя ИЯ. В тоже время, расхождение между представлением об идеальном образе профессионального учителя и уровнем развития этих качеств у респондентов минимальное, таким образом, они идентифицируют себя с образом учителя ИЯ, смоделированного ими же. Тем не менее, обращает на себя внимание тот факт, что такие качества педагога как креативность, любознательность, гибкость мышления, разносторонность занимают низшую строчку в студенческом рейтинге значимых для учителя ИЯ качеств. В тоже время эти же качества они отмечают у себя как более развитые, что позволяет сделать вывод о том, что профессия учителя ИЯ не выглядит для них привлекательной, потому что в ней нет простора для творчества, развития разносторонних интересов, она для них однообразна.

Второй критерий сформированности профессиональной идентичности представляет собой принятие системы ценностей и норм педагогической деятельности и включает социально и профессионально обусловленные качества учителя ИЯ. Участникам эксперимента было предложено соотнести собственные профессиональные ценности и установки с представлениями о существующих ценностных ориентациях и социально обусловленных качествах, характерных для учителя ИЯ [6].

Анализ результатов опроса позволил выделить три условных уровня, отражающих степень принятия и готовности следовать социально-профессиональной позиции педагога. Наименее готовы к принятию и следованию педагогическим нормам 36% студентов в контрольной и 38% в экспериментальной группе, на среднем уровне принятия педагогических ценностей оказалось 45% в контрольной и 40% в экспериментальной группе, на оптимальном уровне – 19% в контрольной и 22% в экспериментальной группе.

Представленные в анкете ценности и качества, определяющие нормы реализации педагогической деятельности можно условно разделить на три группы: формирующие направленность личности учителя (интерес к профессии, любовь к детям, уважение к ребенку, готовность защищать его права), его гражданскую ответственность и социальную активность (ответственность за здоровье детей, социальная активность, желание положительно влиять на учащихся, делиться знаниями), про-

фессионализм (потребность в самообразовании, освоение новых форм работы, ответственность за результаты обучения). Наибольшее количество расхождений между идеальной моделью учителя ИЯ и тем, что респонденты оценивали как важное, либо не играющее значительной роли для них, как будущих педагогов, отмечено по позиции «потребность в самообразовании»: 63% студентов из контрольной группы и 60% из экспериментальной. Готовы и хотят повышать свой уровень образования в ходе будущей профессиональной деятельности лишь 29% студентов контрольной и 32% экспериментальной групп, при этом признавая, что это важно для профессиональной состоятельности учителя ИЯ. В тоже время, значителен процент студентов обеих групп (28% контрольная, 30% экспериментальная) желающих осваивать новые формы обучения иностранному языку, хотя в их представлении об идеальной деятельности учителя ИЯ данная позиция занимает достаточно низкое положение. Данный факт также свидетельствует о том, что профессия учителя ИЯ не является для них привлекательной в плане реализации современных подходов и методов обучения и воспитания.

Другое значительное расхождение между идеальным представлением о гуманистической направленности деятельности учителя и принятием положительного эмоционального отношения к ребенку отмечается по позиции «уважительное отношение к личности ребенка». Отмечая значительную роль данной ценности для педагогической деятельности учителя, лишь 45% студентов контрольной и 47% экспериментальной групп заявили о готовности следовать этой норме. Социальную активность учителя и ее роль в реализации педагогической деятельности 63% студентов контрольной и 57% экспериментальной группы оценивают как не важную для учителя ИЯ, и лишь 36% респондентов контрольной и 32% экспериментальной группы готовы разделять данную ценность.

Третьим критерием уровня сформированности профессиональной идентичности студентов выступает принятие ими профессиональной деятельности учителя ИЯ как способа самореализации. Студентам был предложен список из 20 видов наименований функций учителя иностранного языка. Участники групп на первом этапе расположили эти виды деятельности по значимости для организации процесса обучения ИЯ, где 1 – наименее значимый вид деятельности, 20 – наиболее значимый. Таким образом, участники эксперимента имели возможность смоделировать деятельность учителя ИЯ, опираясь на собственный опыт обучения в школе, знания психологии и педагогики, полученные в ходе освоения данных дисциплин. На втором этапе выполнения тестового задания студентам предлагалось, также в порядке возрастания расположить наиболее интересные для них функции, в которых они могли бы реализоваться в процессе организации обучения школьников иностранному языку.

Как показал анализ полученных результатов опроса, всего лишь 46% респондентов контрольной и 40% экспериментальной группы предполагают, что они смогут самореализоваться в роли учителя ИЯ, при этом, больше всего их привлекает перспектива реализации именно обучающей функции, обучение основным видам речевой деятельности, отдельным аспектам языка. Важным показателем является тот факт, что они готовы заниматься воспитательной работой, но их отпугивает организация внеурочной деятельности учащихся. В тоже время, 45% участников опроса отмечают, что воспитательная функция учителя ИЯ занимает в их рейтинге представления об учителе крайне низкую позицию. Также низко в их рейтинге, моделирующем функции учителя, находится обучение коммуникации, говорению, взаимодействию, использование активных форм работы на уроке.

В ходе проведения формирующего этапа эксперимента была внедрена программа педагогических методов и приемов формирования профессиональной идентичности студентов бакалавров, обучающихся по педагогическому направлению на основе контекстного обучения английскому языку. Программа включает методы и приемы развития их познавательной активности в процессе вхождения в профессиональную деятельность учителя иностранного языка; формирования рефлексивной активности, необходимой для осознания себя как будущего профессионала.

Контекстное обучение, организованное в рамках предмета Практика устной и письменной речи, обеспечивает овладение профессией учителя иностранного языка в ходе динамичного движения от учебной деятельности академического типа через квази-профессиональную и учебно-профессиональную благодаря основным педагогическим моделям: семиотической, имитационной, социальной.

Включение студентов в академическую деятельность, направленную на освоение учебной информации, реализуется в ходе применения семиотической модели. Студенты осваивают необходимый для освоения изучаемой темы лексический, грамматический материал. Знакомятся с особенностями организации образования, труда, здравоохранения, проведения свободного времени в Великобритании, США, других англоязычных стран. Обсуждение полученной информации проходит в социальном контексте будущей профессиональной деятельности, моделируются действия учителя иностранного языка в процессе решения квази-профессиональных проблем, обсуждаются концептуальные вопросы и проблемы предстоящего взаимодействия с учащимися.

Другой базовой формой деятельности студентов в рамках контекстного образования является квази-профессиональная деятельность, воспроизводящая условия, содержание, взаимоотношения занятых в ней

субъектов. Для данного типа деятельности характерно использование имитирующей педагогической модели – моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности, с возможностью на практике использовать ранее полученную теоретическую информацию для анализа и принятия соответствующих решений. Таким образом, информация из учебного знания переходит в профессиональное и закрепляется профессиональным действием в ходе активных методов обучения (деловой, имитационной игры, технологии конкретных ситуаций, проектной деятельности).

Учебно-профессиональная деятельность реализуется студентами в ходе участия в исследовательской деятельности, педагогической практики в процессе реализации социально-педагогической модели. На этом этапе завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную, принимается решение о том, связывать свою дальнейшую карьеру с работой в школе или нет, завершается формирование учебно-профессиональной идентичности студентов [5].

Реализованная программа психолого-педагогической поддержки формирования профессиональной идентичности студентов продемонстрировала положительные результаты. По результатам исследования можно сделать следующие выводы. Рефлексивная активность студентов является необходимым условием формирования их собственной профессиональной идентичности и обуславливается их мотивационно-ценностными установками – потребностью в осмыслении целей, задач, содержания профессиональной деятельности учителя ИЯ в целом и ответственным отношением к поиску внутренних психологических оснований вхождения в нее; эмоционально-волевыми установками, предполагающими инициативность, вовлечённость их в квази-профессиональную деятельность, удовлетворённость выбором профессии учителя ИЯ и стремлением к преодолению препятствий на пути к их достижению.

Отмечена положительная динамика роста рефлексивной активности студентов экспериментальной группы в процессе развития их волевой активности по формированию профессионально значимых качеств учителя ИЯ. Результатом контекстного обучения английскому языку экспериментальной группы стало увеличение до 75% числа студентов, вышедших на оптимальный уровень соотношения их собственных психологических и индивидуально личностных особенностей с требованиями избранной профессии. Приведенные данные свидетельствуют о положительной динамике развития внутренних мотивов выбора педагогической профессиональной деятельности.

Познавательная активность студента является ещё одним условием становления его как субъекта формирования собственной профессиональной идентичности. Актуализация познавательной активности студентов в ходе контекстного обучения английскому языку послужила условием накопления и дифференцирования знаний об избранной профессии у студентов экспериментальной группы. Как показывают результаты эксперимента, количество студентов экспериментальной группы, считающих профессию учителя однообразной, не креативной, не дающей возможности самореализации их творческого потенциала сократилось и составило 73%. Таким образом, увеличилось количество студентов, испытывающих удовлетворенность предстоящей педагогической деятельностью. Данного результата удалось добиться в процессе диагностирования студентами собственных индивидуальных интересов и соотношения возможности их реализации с разнообразными функциями, выполняемыми учителем ИЯ в ходе его профессиональной деятельности. Методы и приемы организации контекстного обучения английскому языку позволили создать условия для освоения и интеграции компетенций предметов гуманитарно-педагогического профиля с компетенциями дисциплины Практика устной и письменной речи: английский язык.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. // Высшее образование в России. – М., 2006. – № 11 – С. 39 – 46.
2. Вербицкий А.А. О категориальном аппарате теории контекстного образования. // Высшее образование в России. – М., 2017. – № 6 – С. 57 – 66.
3. Клинов А.В., Бронская В.В., Игнашина Т.В., Нургалиева А.А. Формирование профессиональных компетенций в процессе изучения курса «Процессы и аппараты химической технологии». // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – №2 – С. 122 – 126.
4. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. — М., 2006. — 394 с.
5. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда. // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Том 20 – С. 9 – 15.
6. Щербатых Л.Н. Профессиограмма учителя иностранных языков, работающего с лингвистически одаренными детьми. // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. Серия 3. Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. – 2012. – № 1 – С. 32 – 35.

© Кустова Светлана Викторовна (kst09@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СРАВНЕНИЕ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### COMPARISON OF CHINESE AND RUSSIAN ART OF BASIC EDUCATION

*Li Bowei,  
S. Ignatiev*

*Summary:* The article addresses the issues of comparing Chinese and Russian basic art education. The author approaches the identification of aspects of analysis by referring to the historical background of the formation of the foundations of teaching fine art in both countries. The purpose of the article: to compare the features and ways of further development of Chinese and Russian basic art education. Tasks: 1) to determine the concepts of basic Chinese education that have developed historically and to consider modern prospects for the development of art education in China; 2) compare the historically determined concepts of Chinese basic art education with the foundations of the educational traditions of the Russian art school; 3) to identify and compare the features of Chinese and Russian basic art education, to characterize the prospects for their further improvement. Methods: theoretical analysis, isolation of synthesis structures, historical-analytical method, historical-descriptive method, comparisons. Results: the article describes aspects of the historical development of art education in Russia and China, reveals their differences and ways to integrate artistic, aesthetic and visual experience into the spectrum of the foundations of basic art education. The author also pays attention to current trends in the development of art education in these countries, characterized their distinctive features.

*Keywords:* Chinese and Russian basic art education, traditions and innovations, comparison of basic educational concepts in art basic education, current status and prospects, dialogue of cultures.

*Ли Бовей,  
Аспирант, Московский педагогический  
государственный университет  
yinyanhao1996@163.com*

*Игнатиев Сергей Евгеньевич,  
Д.п.н., Московский педагогический  
государственный университет*

*Аннотация:* В статье затронуты вопросы сравнения китайского и русского базового художественного образования. Автор подходит к выявлению аспектов анализа путем обращения к историческим предпосылкам формирования основ обучения изобразительному искусству в обеих странах. *Цель* статьи: сравнить особенности и пути дальнейшего развития китайского и российского базового художественного образования. *Задачи:* 1) определить концепты базового китайского образования, сложившие исторически и рассмотреть современные перспективы развития художественного образования в Китае; 2) сравнить исторически обусловленные концепты китайского базового художественного образования с основами образовательных традиций русской художественной школы; 3) выявить и сравнить особенности китайского и российского базового художественного образования, охарактеризовать перспективы их дальнейшего совершенствования. *Методы:* теоретического анализа, вычленения синтез-структур, историко-аналитический метод, историко-описательный метод, сравнения. *Результаты:* в статье охарактеризованы аспекты исторического развития художественного образования России и Китая, выявлены их отличия и пути интеграции художественно-эстетического и изобразительного опыта в спектр основ базового художественного образования. Также автором уделено внимание современным тенденциям развития художественного образования в данных странах, охарактеризованы их отличительные черты.

*Ключевые слова:* китайское и российское базовое художественное образование, традиции и инновации, сравнение основных образовательных концепций в художественном базовом образовании, современное состояние и перспективы, диалог культур.

**И**зобразительная деятельность и художественное образование в образовательной системе Китая представляют собой важнейший фактор познания окружающего мира и в настоящее время приобретают устойчивую позицию в формировании концепции их понимания как педагогического и художественно-эстетического средства творческого развития личности, ее продуктивного творческого воображения и самовыражения [2].

Несмотря на то, что обучение изобразительному искусству в художественных школах Китая приобретает инновационные перспективы развития, нацеленные на привнесение в традиционную изобразительную деятельность новых акцентов поликультурного восприятия мира и многогранности творческих находок, основан-

ных на обогащении традиционной живописи новизной техник и способов передачи образов действительности, базовое художественное образование сохраняет основания национальных традиций, в которых проявляются исторические и философские императивы понимания изобразительного искусства, а также характерная концепция восприятия образов, которые являются для будущего художника специфическим мерилем обучения элементам живописи [3; 9].

Это говорит о том, что еще до недавнего времени базовое художественное образование в школах изобразительного искусства Китая всецело строилось на традиционных канонах, предписывающих фундаментальное обращение к традиционному триединству живописи, каллиграфии и сопровождающей их поэтической со-

ставляющей слова [2].

Исходя из того, что художественное образование Китая изначально предписывало некоторое «обезличивание» художественного исполнителя картины, акцентируя внимание всецело на законах мироздания и их отражении художником, необходимо отметить, что в основе базовой концепции обучения изобразительному искусству лежало формирование пути идеологического «рождения» художника, и только уже потом через познание себя и Вселенной, художник раскрывался в создаваемых им образах. Такая концепция обучения изобразительному искусству предписывала самовыражение после познания для дальнейшего совершенствования художника [7; 8].

Реалистическое направление в художественном образовании повсеместно утверждалось. Этому способствовало создание программ, учебных пособий, учебников по рисованию — изобразительному искусству; создание художественно-графических отделений при педучилищах и художественно-графических факультетов при педвузах [12].

Затем, трансформация и внедрение в образовательный процесс новых тенденций, которые были почерпнуты из художественного педагогического наследия русской (а также и европейской школ живописи), обусловила появление методологии, направленной на самовыражение и творческое саморазвитие юного художника, что выражалось в поощрении творческих фантазий, однако, было лишено некоторых основ усвоения изобразительной грамоты. Это отличает основы художественного образования в китайских художественных школах от российского, основные задачи которого, а также дидактико-методологический потенциал перспектив преподавания реализуется в контексте таких компонентов как: 1) освоение теоретико-методологических основ рисунка; 2) изучение правил композиционного оформления; 3) усвоение этапов работы над картиной [4; 5; 6; 11].

Помимо этого, отличие базовых основ обучения изобразительному искусству в российских образовательных учреждениях обусловлено принципом поступательности обучения с общим художественно-эстетическим развитием обучающихся: так, например, если до недавнего времени китайская система художественного образования предусматривала созерцание и своеобразную углубленность в познание окружающего мира и затем перешла к направлению раскрытия творческих возможностей обучающихся посредством их свободы в изобразительной деятельности, то в базовом образовании русских художественных школ изначально предусмотрено художественно-эстетическое развитие юных художников на основе знакомства с творчеством и мировым наследием, ведущим к обогащению и формиро-

ванию собственного художественного вкуса и развитию индивидуального стиля через познание правил, позволяющих передавать окружающие образы реалистично, основываясь на законах существования пространства и существования объектов окружающего мира в нем.

Это не говорит о том, что академизм предопределял какие-либо особые постулаты наличия предписаний и рамок. Напротив, способность художника использовать законы творения с позиции их действительной проявленности в мире, и, тем не менее, уметь показать свой почерк их передачи – вот основной императив идеологии базового художественного образования, традиционно сложившегося в русских художественных школах.

Проявление данной концепции можно отметить, как в ходе освоения умений в области изобразительной грамоты, так и в углублении знаний функционирования композиционных элементов в процессе обучения, а также формирования навыков использования колористических правил, стилей ведения работы. В рамках таких подходов происходит эффективное усвоение именно практического опыта линейно-конструктивного построения форм, перспективы, правил передачи светотени и ее конструктивных закономерностей.

Тем не менее, нельзя сказать, что отличие русского художественного образования, в сравнении с китайским, наблюдается в отчетливом избегании принципов свободного рисования: в Китайских художественных и общеобразовательных школах данный принцип в современное время достаточно распространен, так как свободное самовыражение личности (в противовес традиционному пониманию приоритетной роли педагога в контексте субъект-объектных образовательных отношений) начинает выступать одной из главных задач формирования творческой личности, свободной в своих намерениях для служения государству и прогресса общества. Свободное рисование на современном этапе развития базового российского художественного образования широко реализуется в учебном процессе, однако, основное отличие его в рамках национальной концепции заключается в том, что оно проецируется на базовые основы, позволяя тем самым, на основе академического опыта постигать каноны эвристики и творческого исследовательского подхода, основанного на синтезе нового знания в свободном рисовании и привлечении возможностей интеграции знаний из различных смежных областей [1; 10].

В связи с этим, благодаря академической основе базового российского художественного образования, будущие художники получают широкие возможности в создании форм образов, тональности отношений, композиции, колористических решений, что позволяет решать огромный спектр художественно-эстетических

и изобразительных задач, в то время как в китайском базовом художественном образовании, во-многом присутствует явление непрочувствованного до конца копирования.

В условиях современных реалий художественно образования Китая наращивает темпы академических подходов, истоки которых исторически начали складываться в период русской эмиграции. Художественное образование развивает направления работы над краткосрочны рисунком, штрихом, цветом. Зачастую это происходит и на основе сохранения национального колорита, привносящего в стиль художника тенденции реализма, увенчанные элементами традиционной декоративности.

Однако, на фоне этих перспектив прогрессивного развития китайского базового художественного образования, российское современное художественное образование становится не только отвечающим тенденциям мультикультурности в общем культурном мировом диалоге, оно становится инновационным, многофакторным, многоплановым, многопредметным, многокомпонентным, делающим каждого художника исследователем, способным к уникальности решения задач взаимодействия художника и передаваемого образа, его формы, пространственной задачи и мн. др.

В российском художественном образовании изобразительная грамота не трактуется с позиций каких-то рамок, как это было признано в Китае и существовало в виде вопроса идеологического выбора. В российском художественном образовании в контексте гуманистической парадигмы, реализуемой на основе инновационных эвристических художественно-педагогических подходах и технологиях, изобразительная грамота, «впитанная» вместе с образцами мирового масштаба, рассматривается как определенная степень свободы, на основе которой может быть воздвигнут индивидуальный синтетический опыт и авторский подход к пониманию роли изобразительного искусства в личном контексте самореализации и мирового наследии.

Таким образом, необходимо еще раз отметить, что основным дидактико-методологическим отличием базового китайского и базового русского художественного образования является долгий путь художественных школ Китая в следовании традициям, что выразилось (с методологической стороны) в сведении обучения на современном этапе развития и реформирования системы образования в целом к порой к формальному копированию образов и предметов, без учета авторского подхода в процессе создания результата творческой деятельности. Это приводило к тому, что творческие способности личности были задействованы не всецело и не всегда.

Ориентирование на императивы свободного рисования, актуализация которых начала привносить реалистичность в процесс изобразительной деятельности, обусловила формирование концепции плюралистичности и индивидуального видения пути развития собственного творчества. Эта тенденция являлась далеко не легко развивающейся, так как требовалась такая перестройка процесса преподавания изобразительного искусства, которая предвосхищала бы уход от традиционной роли педагога и переход к педагогике сотрудничества и партнерства, при которой педагог сам мог бы демонстрировать юным художникам уровень своей самовыраженности в искусстве. Это, в свою очередь, обосновало формирование концепции увеличения объема живописных работ с натуры, использование потенциала интеграции русских и древних китайских традиций.

Базовое же российское художественное образование, которое открыто принятию инновационных стратегий, связанных с синтезом и интеграцией инкультурного художественно-эстетического и философско-методологического потенциала в общем диалоге культур, высокого ставит собственный багаж знаний, позволяющий обучающемуся качественно и продуктивно выполнять задуманную работу, обеспечить реализацию художественно-эстетического замысла и пр., что позволяет реализовать возможность эмоциональной насыщенности образов, проявить многогранность художественного языка и мн. др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брокгауз и Ефрон. Россия Энциклопедический словарь. СПб., 1898.
2. Железнодорожный транспорт. Энциклопедия. М., 1995.
3. Россия. 1913. Статистико-документальный справочник. СПб., 1995. С.112.
4. ГАРО. Ф.26. Оп.1. Д.162. Л.119.
5. ГАРО. Ф.26. Оп.6. Д.437. Л.18.
6. Москвич Г.Г. Владикавказская железная дорога. Краткий иллюстрированный практический путеводитель на 1915 год. Пг., 1915.
7. Лященко П.И. Хлебная торговля на внутренних рынках Европейской России. СПб., 1912.
8. Отчёт по эксплуатации Юго-Восточных железных дорог за 1912 год. Данные работ подвижного состава. СПб., 1913.

9. ЦИАМ. Ф.414. Оп.5. Д.338. Л.1–136.
10. Обзор деятельности второго департамента Государственного Совета по рассмотрению дел о частных железных дорогах за время с 1906 – 1918 гг. СПб., 1914.
11. Вестник Владикавказской железной дороги. 1913. №16.
12. Таблицы результатов эксплуатации русских железных дорог за 1895 – 1907 гг. СПб., 1909.
13. Нагорский В.А. Хозяйственность в железнодорожном деле // Пути сообщения. 1910. №7.
14. Краткий очерк деятельности Московско-Курской, Нижегородской и Муромской железных дорог в финансовом и эксплуатационном отношениях с 1908 по 1913 гг. М., 1914.
15. Ларионов А.М. К вопросу о сравнительной хозяйственности эксплуатации казенных и частных железных дорог // Известия Собрания Инженеров Путей Сообщения. 1913. №4.

© Ли Бовей (yinyanhao1996@163.com), Игнатъев Сергей Евгеньевич.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

# ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ТРАНС-МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Ли Вейхуа

Преподаватель, Юньчэнский университет  
jm9hao@163.com

## BUILDING A MODEL FOR THE PREPARATION OF TRANS-MULTICULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Li Weihua

*Summary:* The article is an analysis of the model of training multicultural communicative competence in the study of foreign languages by students in the context of globalization. The proposed model of formation of communicative competence is based on the methodology of Noam Chomsky, Dell Hymes and other linguists. The article also points out the factors that influence the formation of communicative competence in the context of globalization and from the point of view of different cultures of the world. A «threshold» is proposed, according to which it is possible to determine whether a student has formed an intercultural communicative communication. The approach of teaching students as «intermediaries» of different cultures is also proposed.

*Keywords:* linguistics, intercultural communication, educational process, communicative competence, model, pedagogy, globalization.

*Аннотация:* Данная статья представляет собой анализ модели подготовки мультикультурной коммуникативной компетентности в изучении иностранных языков студентами в условиях глобализации. За основу предложенной модели формирования коммуникативной компетенции за основу были взяты методологии Ноама Хомского, Делла Хаймса и других ученых-лингвистов. В статье также указываются факторы, влияющие на формирование коммуникативной компетенции в условиях глобализации и с точки зрения различных культур мира. Предложен «порог», в соответствии с которым можно определить, сформирована ли у студента межкультурная коммуникативная коммуникация. Также предложен подход обучения студентов как «посредников» разных культур.

*Ключевые слова:* лингвистика, межкультурная коммуникация, образовательный процесс, коммуникативная компетенция, модель, педагогика, глобализация.

Несколько десятилетий назад Ноам Хомский ввел понятие лингвистической компетенции как идеальной модели для эффективного обучения иностранным языкам [3]. В 70-е годы Делл Хаймс предложил новую концепцию - концепцию коммуникативной компетенции, которая скорректировала и дополнила модель Хомского, поскольку, как и при обучении, так и в конкретных жизненных ситуациях у говорящего должна быть развита способность различать, когда и как использовать язык [5]. Обращая внимание на то, как приобретается эта способность, Хаймс делает акцент на социолингвистической компетенции, фундаментальной концепции в развитии коммуникативного обучения языку в процессе обучения и изучения иностранного языка.

Коммуникативная методология в основном ориентирована на приобретение необходимых навыков общения, а акцент делается на ролевых играх и реальных ситуациях как средствах развития навыков общения сту-

дентов. Однако, по словам Клэр Крамш: «после многих лет коммуникативной эйфории некоторые преподаватели иностранных языков неудовлетворены чисто функциональным использованием языка. Они призывают дополнить традиционное приобретение коммуникативных навыков некоторым интеллектуально обоснованным, гуманистически ориентированным, культурным содержанием [6].»

Стоит отметить, что изучающие иностранный язык в настоящее время не ограничиваются контактом с носителями изучаемого языка; все чаще и чаще они оказываются вовлеченными в ситуации, когда они являются посредниками между разными языками и культурами, им приходится интерпретировать мир с разных точек зрения. Это, вероятно, связано с тем, что существующая система образования и курсы иностранного языка, основанные на коммуникативной методологии, имеют проблемы, возникающие в связи с культурными, а не

лингвистическими аспектами преподавания. Поэтому целью настоящей статьи является переосмысление понятия коммуникативной компетенции и предложение модели ее формирования в условиях глобализации.

Органы управления образованием в разных странах уже в течение некоторого времени озабочены теми задачами, которые должно решать преподавание иностранного языка. Например, закон, регулирующий систему образования в Испании, устанавливает, что студенты, помимо умения понимать и надлежащим образом составлять устные и письменные предложения как на родном, так и на иностранном языке, должны также учиться устанавливать отношения с другими студентами, относиться к ним толерантно и участвовать в групповой деятельности [1]. Этот закон особо ценит присутствие иностранных языков в учебном плане, поскольку знание одного или нескольких иностранных языков является необходимым условием для содействия межкультурному взаимопониманию в мире, все более открытом для всех видов международных отношений, что позволит студентам расширить поле межличностных отношений, способствуя процессу социализации студентов.

Как уже было отмечено ранее, когда Хаймс предлагал свою теорию коммуникативной компетенции, он в основном занимался анализом социального взаимодействия и коммуникации в рамках монолингвальной и, вероятно, монокультурной группы. Именно Майкл Канале и Мерилл Суэйн в Северной Америке и Жан Ван Эк в Европе развили идею коммуникативной компетентности.

В своей основополагающей статье «Теоретические основы коммуникативных подходов к обучению второму языку» Канале и Суэйн предположили, что коммуникативная компетенция состоит из грамматической, социолингвистической и стратегической компетенций [8]:

1. Грамматическая компетенция включает в себя знание лексических единиц и правил морфологии, синтаксиса, грамматики предложений, семантики и фонологии;
2. Социолингвистическая компетенция состоит из двух элементов: социокультурного и дискурсивного. В первом случае основное внимание уделяется тому, в какой степени определенные пропозиции и коммуникативные функции являются уместными в рамках конкретного социокультурного контекста, а также в какой степени соответствующие отношение и регистр или стиль передаются конкретной грамматической формой в его рамках. Правила дискурса связаны с последовательностью и согласованностью коммуникативного процесса в процессе изучения иностранного языка.

3. Наконец, стратегическая компетентность складывается из вербальных и невербальных коммуникативных стратегий, к которым говорящий может прибегать в случае сбоев в общении, вызванных конкретными коммуникативными ситуациями или недостаточной языковой компетентностью. Эти стратегии могут относиться к грамматической компетенции (как перефразировать высказывание, как его упростить и т. д.) или к социолингвистической компетенции (например, как обращаться к незнакомцам при отсутствии информации об их социальном статусе).

Несколько лет спустя Ван Эк сделал акцент на том, что обучение иностранному языку не сводится только к обучению навыкам общения, но также должно включать в себя личностное и социальное развитие студента как личности, и поэтому он представил рамки для всеобъемлющих целей изучения иностранного языка, которые включают такие аспекты, как социальная компетентность, поощрение автономии или развитие социальной ответственности [4]. Представленная им модель предусматривала шесть измерений коммуникативной компетенции, каждое из которых также называлось компетенцией. По сути, это шесть точек зрения на сложное явление, которые накладываются друг на друга и являются взаимозависимыми:

1. Лингвистическая компетенция: способность формировать и интерпретировать содержательные высказывания в соответствии с правилами изучаемого языка;
2. Социолингвистическая компетенция: осознание способов, в которых осуществляется выбор языковых форм в процессе коммуникации. Данная компетенция охватывает отношение между лингвистическими сигналами и их контекстуальным – или ситуативным – значением.
3. Дискурсивная компетенция: способность использовать соответствующие стратегии в построении и интерпретации текстов.
4. Стратегическая компетентность: когда общение затруднено, необходимо найти способы «донести смысл высказывания» или «выяснить, что имеет в виду говорящий»; к стратегической компетенции относят перефразирование, просьбу о разъяснении сказанного и т.д.
5. Социокультурная компетенция: социокультурный контекст является основополагающим при изучении иностранного языка, так как в разных языках в зависимости от контекста применяются определенные высказывания.
6. Социальная компетентность включает в себя умение взаимодействовать с носителями иностранного языка, включая мотивацию, отноше-

ние, уверенность в себе, эмпатию и способность справляться с социальными ситуациями.

Таким образом, коммуникативная компетенция представляет собой сложное явление, в котором задействованы различные подходы к изучению иностранного языка, результатом чего является появление новых компетенций, которые принимаются во внимание в процессе обучения и коммуникации. Некоторые из этих новых компетенций учитывают одно и то же или очень похожее содержание: то, что Канале и Суэйн называют грамматической компетенцией, Ван Эк называет лингвистической компетенцией, но обе они имеют отношение к грамматическим правилам; то, что Канале и Суэйн называют социолингвистической компетенцией, Ван Эк разделяет на социолингвистическую и дискурсивную компетенции, но опять же они рассматривают одни и те же вопросы. Что касается стратегической компетенции, Ван Эк, вероятно, взял данное понятие от Канале и Суэйна. Таким образом, главным отличием является включение Ван Эком двух дополнительных компетенций - социокультурной и социальной, которые учитывают ценности и убеждения, с одной стороны, и установки, поведение, с другой.

Несмотря на всю свою сложность и комплексность, модель коммуникативной компетентности Ван Эка все еще содержит некоторые недостатки. Первое, на чем основывается большая часть критики, — это носитель языка как идеал знаний, к которому должен стремиться студент. С точки зрения лингвистической и социолингвистической компетенции носитель языка как идеал знаний имплицитен, когда имеются ссылки на «правила соответствующего языка», «конвенциональное значение», «отношения между партнерами по общению», а также эксплицитен при самом упоминании «носителей языка». Условия, в которых изучается и усваивается иностранный язык в современных системах образования, не предполагают формирования идеальных знаний в области иностранных языков, результатом чего цель изучения языка становится недостижимой.

Замена носителя языка в качестве ориентира для изучающего иностранный язык говорящего на межкультурном уровне была предложена Майклом Бираном [2]. Идея заключается в том, что изучающие иностранный язык — это люди, которые привносят в свой учебный опыт свою социокультурную идентичность, и даже если они приобрели продвинутый уровень владения иностранным языком, что условно называется «знаниями на уровне носителя языка», они тем не менее являются «посредниками» между двумя культурами. Понятие «посредник» включает в себя аспекты как лингвистические, так и культурные; общаясь на иностранном языке, студент также становится человеком с «двойной культу-

рой», чья родная культура всегда будет частью его идентичности.

Немаловажно, что такой студент с «двойной культурой» будет обладать способностью общаться и взаимодействовать с людьми разных культур и языков, а также ставить себя на их место для наиболее полного понимания контекста коммуникации.

Какими бы лингвистическими компетенциями ни обладали обучающиеся на иностранном языке, когда происходит взаимодействие с человеком из другой страны, они привносят в коммуникативную ситуацию общие знания о мире, которые, вероятно, будут включать знание страны собеседника. Но это знание также включает в себя культурное осознание своей собственной страны, которая является частью социальной идентичности, которую они привносят во взаимодействие. Это важный фактор для собеседника, так как вопрос межкультурного взаимодействия имеет отношение не только к «гостю» или «иностранному» говорящему, но и к «хозяину» или «носителю языка». Даже если «хозяева» будут часто говорить на своем родном языке, им все равно нужен тот же набор коммуникативных способностей, что и «гостям» для того, чтобы понимать и поддерживать отношения между двумя культурами.

Биран рассматривает три возможные ситуации в межкультурной коммуникации или взаимодействии [2]:

1. Между людьми разных языков и стран, где один из них является носителем используемого языка;
2. Между людьми разных языков и стран, где используется *lingua franca*;
3. Между людьми одной страны, но разных языков, один из которых является носителем языка.

Очевидно, что ни к одной из этих ситуаций нельзя подходить так же, как к взаимодействию между носителями языка, что часто происходит, когда рассматривается только языковая компетенция. Об успехе межкультурного взаимодействия нельзя судить только с точки зрения эффективного обмена информацией, способность устанавливать и поддерживать человеческие отношения так же важна, как и сама коммуникация, и эта способность зависит от факторов, определяющих межкультурное отношение.

Таким образом, необходимо иметь знание собственной культуры говорящего и культуры другого человека, а также коммуникацию как предпосылку эффективного межкультурного взаимодействия. Однако эти факторы могут быть изменены самим процессом взаимодействия посредством различных навыков, которые человек может в него привнести. Эти навыки следует разделить на две группы: те, которые направлены на интерпретацию и

установление отношений между двумя культурами; и те, которые направлены на культурное взаимодействие. Конечно, эти факторы могут быть приобретены через опыт и рефлексию без вмешательства учителей и образовательных учреждений, однако идея интеграции обучения межкультурной коммуникации в рамках образовательной системы в настоящее время является тем вопросом, который необходимо решить на пути к глобальной межкультурной коммуникации.

Одна из первых проблем, с которой необходимо столкнуться в отношении коммуникативной компетенции, заключается в том, как ее сформировать. Как указано в коммуникативных моделях, предложенных выше, факты или правила языка, которые могут быть объективно объяснены или выучены наизусть, и поэтому их легче преподавать в классе, являются небольшой их частью. Однако те знания, установки и навыки, которые предлагает Байрам, являются аспектами компетенции, должны быть развиты и культивированы усилиями как студентов, так и преподавателей. Если все это должно быть объединено с тем, что традиционно считалось преподаванием языка, осложнения могут возрасти. Возражения учителей против включения межкультурных, или просто культурных, аспектов в учебную программу по иностранному языку были отмечены рядом авторов; однако преподаватель иностранного языка должен обеспечить, чтобы студенты приобрели некоторую степень культурной осведомленности и межкультурной компетенции, если они хотят раскрыть сущность образования в его полном объеме. В связи с этим преподавателям предлагается занять более рефлексивную и этнографическую позицию в отношении культурного обучения.

Некоторые аспекты коммуникативной компетенции могут быть включены в учебную программу; однако некоторые из них могут быть несовместимы с аудиторной работой, особенно поскольку она обычно задумывается в обучении иностранному языку. Цели формирования коммуникативной компетенции могут быть еще более трудными для понимания теми преподавателями, которые имеют более строгую лингвистическую подготовку, чем преподаватели, прошедшие подготовку в области литературной критики и которые, вероятно, найдут аналогии между навыками интерпретации культурных ценностей при обучении языку. Несмотря на эти трудности, коммуникативная компетенция должна быть включена в учебную программу и включать политическое образование и критическое культурное осознание. В связи с этим предлагается три способа формирования коммуникативной компетенции: аудитория, где будет происходить тесное взаимодействие между студентами и преподавателем; короткое или длительное пребывание в стране изучаемого языка, где в роли преподавателей будут вы-

ступать носители языка; и независимое обучение, которое является частью личностного развития учащегося.

Немаловажна роль самих преподавателей в контексте формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Не все они хотят нести ответственность за межкультурное обучение, поэтому учебным заведениям необходимы такие преподаватели, которые верят в коммуникативную компетенцию и готовы ее формировать у студентов.

Один из фундаментальных вопросов заключается в том, существует ли порог, ниже которого человек вообще не может считаться обладателем межкультурной коммуникативной компетенции; однако в этой области было проведено мало работы и необходимы дополнительные исследования для получения результатов, которые позволят установить надежную и полезную градацию в рамках коммуникативной компетенции, направленную на улучшение образования студентов. В качестве примера можно привести три уровня межкультурной компетенции Майера [7]:

1. монокультурный уровень и способ мышления;
2. межкультурный уровень, на котором студенты могут объяснить культурные различия между своей и чужой культурой, поскольку они могут использовать информацию, полученную ими в отношении своих и чужих стран, и они стоят между двумя культурами;

Однако стоит заметить, что это очень широкая классификация, которая нуждается в дальнейшем уточнении; в любом случае, если бы существовала необходимость размещения «порога», это стоило бы сделать это между первыми двумя уровнями.

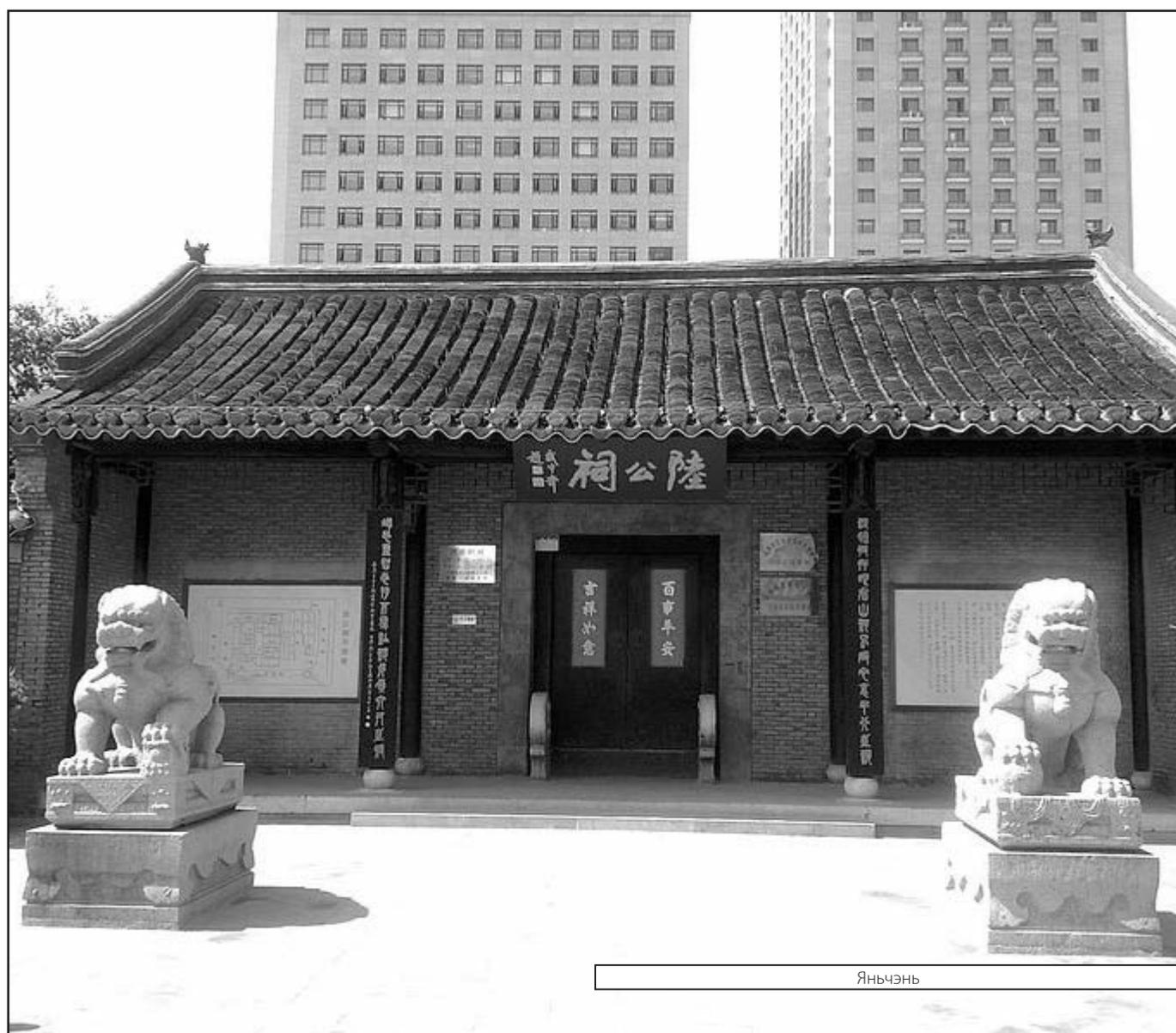
Точно так же, как лингвистическая или грамматическая компетенция считалась недостаточной в какой-то момент, а коммуникативная компетентность была выдвинута на первый план, межкультурная коммуникативная компетенция должна стать частью уроков иностранных языков. Дидактика межкультурного общения опирается на теоретические основы широкого спектра «материнских дисциплин»: лингвистики, педагогики иностранных языков, социологии, антропологии или этнографии, а также некоторых других, и что ее акцент делается на прикладных перспективах и практике межкультурного взаимодействия. В современном мире, где путешествия из одной страны в другую стали доступны для относительно значительного процента людей, и где, возможно, придется прямо или косвенно связаться с людьми другого происхождения и представителями других культур, межкультурная коммуникативная компетенция станет важным активом в чем-либо образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Органический закон Королевства Испании «О праве на образование»;
2. Byram, Michael. (2010). Linguistic and Cultural Education for Bildung and Citizenship. *The Modern Language Journal*. 94. 317 - 321. 10.1111/j.1540-4781.2010.01024.x;
3. Chomsky, Noam. (2019). Alguns problemes fonamentals desconcertants: el programa de Reading. *Catalan Journal of Linguistics*. 263. 10.5565/rev/catjl.287;
4. Ek, J.. (1982). Wastage English: An Intermediary Objective below Threshold Level in a European Unit/Credit System of Modern Language Learning by Adults;
5. Hymes, Dell. (2010). Models of Interaction of Language and Social Setting. *Journal of Social Issues*. 23. 8 - 28. 10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x;
6. Kramsch, Claire & Yin, Peng. (2018). Teaching Foreign Languages in the Glocal Contact Zone: The Case of France and China. 10.1007/978-981-10-6421-0\_2;
7. Wodak, Ruth & Meyer, M. (2009). Methods of critical discourse analysis: Introducing qualitative methods;
8. Canale, Michael & Swain, Merrill. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1. 10.1093/applin/1.1.1.

© Ли Вейхуа (jm9hao@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Яньчэнь

## ЛИТЕРАТУРНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ, КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

### LITERARY ASSOCIATIONS IN MILITARY UNIVERSITIES AS A MEANS OF EDUCATING CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES

*E. Muraviova*

*Summary:* This article analyzes the role of literary associations in the education of military University cadets. The author characterizes the concept of education from various points of view of the scientific community. At the same time, the author presents specific aspects of the role of literary associations in the education of military University cadets. In conclusion, the author comes to the conclusion that literary associations act as an integral part of the education of cadets.

*Keywords:* upbringing, the military, the University, the students, value education, literary associations.

*Муравьёва Екатерина Игоревна,*

*соискатель, преподаватель, Военный Университет  
Министерства Обороны РФ  
ramzessa89@mail.ru*

*Аннотация:* В данной статье анализируется роль литературных объединений в воспитании курсантов военных вузов. Автор характеризует понятие воспитания с различных точек зрения научного сообщества. При этом автором представлены конкретные аспекты о роли литературных объединений в воспитании курсантов военных вузов. В заключении автор приходит к выводу, что литературные объединения выступают в качестве неотъемлемой частью воспитания курсантов.

*Ключевые слова:* воспитание, военный вуз, курсанты, ценности воспитания, литературные объединения.

**В** настоящее время, в процессе осуществления модернизации Вооруженных Сил, а также объединения всего военного образования в систему высшего профессионального образования происходит активное увеличение значимости формирования общественно значимых и профессионально важных качеств личности будущего специалиста.

При этом особое значение в системе высшего военного образования отведено именно воинскому воспитанию, который подразумевает под собой процесс постоянного и целенаправленного влияния на психологию, поведение воина в условиях формирования и развития, определенных военно-профессиональных черт характера, которые нужны для исполнения своих служебных обязанностей, как в мирное, так и в военное время [1, с. 9].

Структурообразующим компонентом системы военного воспитания является воспитание духовное и нравственное, базисом которого является идея патриотизма, а также готовности к самопожертвованию.

Важно отметить и то, что воинское воспитание обладает интегративным, целостным характером, включая в себя самые различные направления воспитания, такие как:

- политическое;
- правовое;
- экономическое и т.д.

В результате этого сегодня актуализируется необходимость более тщательного изучения специфики педагогических традиций русской школы воинского воспитания, а также обширного опыта использования данных традиций в русской армии.

Проведенный анализ современной образовательной практики, опыта проектирования, организации процесса воинского воспитания, а также управления данным процессом позволил найти целый ряд противоречий и несоответствий, а именно:

- между требованиями, которые традиционно предъявляются к степени сформированности у будущих офицеров моральных и психологических качеств, и уровнем соответствия выпускников военного вуза данным требованиям;
- между существующими научными и практически разработками, связанными с увеличением качества всего воспитательного процесса и востребованностью данных разработок организаторами педагогического процесса;
- между имеющимся опытом русской школы воинского воспитания и готовностью каждого субъекта воспитательной работы к высокоэффективному применению этого опыта;
- между целями и задачами обновления психологического и педагогического обеспечения образовательного процесса и степенью подготовки преподавателя к овладению инновациями [7, с. 240].

Так, одной из наиболее эффективных форм воспита-

тельной работы с курсантами военных вузов являются литературные объединения как одно из наиболее значимых средств воспитания и обучения. Это напрямую связано с тем, что в литературе можно найти отражение всех идеологических составляющих общества, так как именно писатели во все времена были «зеркалом» общественных процессов.

Общественные творческие объединения в области литературы в Российской Федерации представляют собой самостоятельный, специфический вид общественных объединений. Литературные объединения ставят перед собой особые социально значимые цели, связанные со следующими моментами:

- по художественному и эстетическому просвещению и воспитанию;
- активному участию в духовном возрождении страны;
- задают критерии профессионализма в определенной области;
- осуществляют преемственность художественных традиций и школ;
- решают задачи взаимопомощи и создания условий для творческой деятельности своих членов.

Сегодня в России литературные объединения представлены общественными объединениями «Союза писателей России» и «Союзом российских писателей». Также существует множество региональных писательских организаций, зарегистрированный в соответствующем порядке. Стоит отметить и то, что не институциональными формами литературных объединений будут кружки, клубы и литературные объединения при библиотеках и образовательных учреждениях [2, с. 170].

Созданные по принципу территориального построения, литературные объединения также способствуют развитию регионального профессионального искусства, вносят вклад в формирование, сохранение и развитие региональной культурной идентичности, которая является неотъемлемой частью воспитания патриотизма в целом и любви к малой Родине в частности.

Советский период доказал значение литературных объединений в воспитании курсантов военного вуза. Именно писатели формировали идеологию, работали с молодежью, воспитывали ценности патриотизма в подрастающем поколении. На сегодняшний день система поддержки литературных объединений утрачена.

Деятельность литературных объединений на сегодняшний день регулируется следующими Федеральными законами:

- «Об общественных объединениях» (1995 год);
- «О некоммерческих организациях» (1996 год);
- «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» (1992 год);
- «Об авторском праве и смежных правах» (1993 год);

— другими российскими нормативными правовыми актами.

На федеральном, региональном и муниципальном уровнях проводятся множество литературных конкурсов, в том числе и на тему воспитания. Все это позволяет формировать целостную систему по воспитанию молодежи в России. Однако необходимо усилить целевую поддержку деятельности профессиональных творческих писательских организаций в данной области. Это позволит повысить эффективности государственных и целевых программ патриотического воспитания в целом [6, с. 398].

Что касается военных вузов, то в их практической работе потенциал литературных объединений в воспитании курсантов является достаточно востребованным. Практика показывает то, что в современных вузах в настоящее время накоплен достаточно большой опыт работы.

Но, не смотря на это, исследование педагогической деятельности преподавателей свидетельствует о том, что их подавляющая часть не применяет всех имеющихся у них возможностей для воспитания курсантов, а также не в полном объеме владеют методикой воспитательной работы.

Сегодня использование литературных объединений для развития личности курсантов, самовыражения и самореализации используются недостаточно полно и эффективно, а личностно-развивающий и воспитательный потенциал литературных объединений в воспитании курсантов изучен недостаточно.

Воспитание курсантов подразумевает под собой определенную систему взаимосвязанных мер, которые осуществляются непосредственно в области деятельности воспитания в конкретные сроки, осуществляемых соответствующими исполнителями, располагающими необходимыми возможностями и ресурсами [5, с. 211].

Традиционно все направления воспитания делятся на две основные группы. Так, первая содержит в себе мероприятия, направленные на следующие моменты:

- увеличение эффективности деятельности по воспитанию курсантов военного вуза на более высокий уровень;
- разрешить накопившиеся проблемы;
- сформировать наиболее оптимальные условия для ее реализации;
- совершено иные возможности для формирования личности гражданина.

Вторая группа направлений воспитания включает системные мероприятия самой этой деятельности. Важнейшими из них являются:

- историческое и патриотическое;
- общественное;
- культурное.

Главное содержание деятельности, которая реализуется в соответствии с данными направлениями, акцентировано на развитии у каждого курсанта следующих моментов:

- исторической памяти;
- уважения к героической и драматичной истории страны;
- высокой культуры и духовности;
- любви к России, на определенном наполнении патриотической идеи, в частности на основе ценностей и интересов общества [3, с. 67].

Исходя из этого, специфика воспитания курсантов военных вузов в литературных объединениях, включает в себя целенаправленный педагогический процесс. Его основная задача состоит в том, чтобы осознать всю значимость соподчинения личных, общественных и государственных интересов, которое в свою очередь находят свое непосредственное проявление в следующих моментах:

- преданности Отчеству, потребности разделить своими действиями его интересы, традиции;
- в готовности свершения выдающихся по своему общественному значению действий;
- интересам и требующим личного мужества, стойкости и самопожертвования.

Важно отметить и то, что сегодня недостаточно применяются и интеграционные возможности литературных объединений, так как используется лишь проблемно-деятельностная педагогические технологии, которые в наибольшей степени оказывают влияние на процесс воспитания. В качестве основных причин отметим следующие:

- недостаточная ученая разработанность проблемы воспитания у курсантов на примерах положительных персонажей отечественной литературы;
- неподготовленность преподавателей к воспитательной работе в вузе;
- относительно не высокая мотивация данной деятельности, относимая, в первую очередь, к компетенции военного вуза [4, с. 211].

Так, данное положение формирует объективные сложности в осуществлении практических целей воспитания студентов военных вузов средствами литературных объединений.

Для того чтобы решить данные сложности необходимы определенные мероприятия, такие как:

- осуществление комплексного и целевого влияния на личность каждого курсанта при ее активной включенности в работу литературных объединений. Это необходимо для того, чтобы подготовить воина-гражданина, патриота, имеющего достаточно сильный дух, волю, мужество, а также храбрость;
- выстраивание воспитательной работы по воспитанию курсантов на основании традиций Российских

Вооруженных сил, а также осуществление стимулирования курсантов к тому, чтобы получить профессию российского офицера;

- базисом реализации педагогической деятельности будет являться авторская модель воспитания курсантов военных вузов в литературных объединениях;
- выстраивание всей работы на основании эмоционально наполненного взаимодействия;
- педагогическая деятельность литературных объединений выстраивается согласно с определенной педагогической программой под названием «Подвиг во имя Отчизны». Данная программа включает в себя применение самых разнообразных способов, форм, а также общественных и культурных технологий, при помощи которых можно целенаправленно осуществлять воспитание курсантов;
- присутствие методического обеспечения воспитательной работы по воспитанию курсантов военных вузов;
- оценка результативности, которая может происходить при помощи специально созданного критериального аппарата, позволяющего предоставить объективную оценку проделанной педагогической работе.

По нашему мнению, осуществление такого рода организационных и педагогических условий позволит более разрешить проблему воспитания курсантов военных вузов в литературных объединениях [1, с. 15].

Таким образом, можно вывод о том, что изменения, которые активно происходят в системе высшего военного образования, воспитание курсантов средствами литературных объединений требует модернизации. Наряду с этим, как показало исследование разнообразных источников, воспитание курсантов военных вузов при помощи литературных объединений пока еще комплексно не изучалось. Помимо этого, недостаточно разработаны содержание, критерии, уровни, а также условия воспитания курсантов военных вузов.

В качестве основных социальных и педагогических условий увеличения эффективности уровня воспитания курсантов военных вузов средствами литературных объединений в современных условиях будут выступать следующие: процесс оптимизации содержания структуры процесса применения отечественной литературы помощью использования модели воспитания нравственных качеств курсантов, совершенствование педагогических технологий процесса изучения отечественной литературы; а также увеличение степени профессионального мастерства преподавателей вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жамалетдинова К.С. Значение литературных объединений в патриотическом воспитании молодежи // Студенческий: электрон. научн. журн. 2019. № 5(49). С. 9-14.
2. Забавников В.Н. Сущность и специфика героико-патриотического воспитания курсантов военных вузов в клубных объединениях // Вестник Тамбовского университета. 2012. № 10. С. 170-175.
3. Киселев Г.Б. Воспитание курсантов военных вузов на основе системы лично-профессионального саморазвития // Историческая и социально-образовательная мысль. 2010. №2. С. 67-72.
4. Лопуха А.Д. Системы воспитания в социализации населения / А.Д. Лопуха. Новосибирск: Архивариус-Н, 2013. 333 с.
5. Пель В.С. Философско-методологические основы образовательных инноваций в условиях глобализации / В.С. Пель. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. 286 с.
6. Пискунов А.Р., Смирнов А.Э. Обучение военнослужащих в высших военных учебных заведениях // Молодой ученый. 2016. №30. С. 398-404.
7. Шульженко М.Э. Патриотическое воспитание современной молодежи // Молодой ученый. 2017. №47. С. 240-243.

---

© Муравьёва Екатерина Игоревна (ramzessa89@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССОВ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

### OPTIMIZATION OF PROCESSES OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION

**O. Omarov  
N. Omarova  
P. Omarova**

*Summary:* Management of an educational institution in modern society takes place at a qualitatively new level with the use of information support for decision-making based on network computer technologies, modern software tools, provides for the relationship with regional and Federal management systems. The relevance of the proposed work is to study the processes of optimizing the management of an educational institution using modern information systems. The purpose of the study is to design, develop and implement an auxiliary information system to optimize the management of the educational process in high school.

*Keywords:* educational process management, optimization of educational process management processes, Google cloud storage, Google services.

**Омаров Омар Алиевич**

академик РАО, д.ф.-м.н., профессор, Дагестанский  
государственный университет  
inproao@mail.ru

**Омарова Наида Омаровна**

член-корреспондент РАО, д.ф.-м.н., профессор,  
Дагестанский государственный университет  
n.omarova@yandex.ru

**Омарова Патимат Хасбулаевна**

К.ф.-м.н., старший преподаватель, Дагестанский  
государственный университет  
omarova-patimat@lenta.ru

*Аннотация:* Управление образовательным учреждением в современном обществе происходит на качественно новом уровне с использованием информационной поддержки принятия решений на основе сетевых компьютерных технологий, современных инструментальных программных средств, предусматривает взаимосвязь с региональными и федеральными системами управления. Актуальность предлагаемой работы состоит в исследовании процессов оптимизации управления образовательным учреждением с использованием современных информационных систем. Цель исследования заключается в проектировании, разработке и внедрении вспомогательной информационной системы для оптимизации управления образовательным процессом в средней школе.

*Ключевые слова:* управление образовательным процессом (ОП), оптимизация процессов управления образовательным процессом, облачное хранилище Google, сервисы Google.

Управление образовательным учреждением в современном обществе происходит на основе информационной поддержки принятия решений с использованием сетевых компьютерных технологий, современных инструментальных программных средств, а также взаимосвязи с региональными и федеральными системами управления. Модернизация системы образования нуждается в новых методах и комплексном подходе в организации учебного процесса [1- 4].

Вопросы теории и практики развития информационного общества, информатизации образования рассматриваются в работах А.Г. Асмолова, В.П. Беспалько, С.А. Бешенкова, А.П. Ершова, К.К. Колина, А.А. Кузнецова, А.Н. Лейбовича, А.М. Новикова, И.В. Роберт, А.Ю. Уварова и др.

Для решения задач оптимизации и автоматизации основных и вспомогательных процессов ОУ необходимо провести анализ состояния образовательного процесса, определить цели и задачи ИТ в повышении эффективности управления процессом образования; разработать

модель управления процессами, контроль исполнения и безопасность доступа; разработать информационную систему ОУ, автоматизирующую основные процессы деятельности (управление учебным процессом, административное управление, управление ИТ) [3- 7].

Объектом исследования является процесс автоматизации деятельности ОУ.

Предметом исследования являются методы, модели повышения эффективности автоматизации ОУ.

При проведении исследования были применены: метод сравнительного анализа, методы моделирования и описания бизнес-процессов, метод графического анализа процессов. Анализ организации процессов управления выполнялся с помощью программных продуктов BPWin, Aris Express, MS Excel и Google Sheets.

На основе проведенных в работе исследований разработана и внедрена ИС СОШ, автоматизирующая следующие процессы: образовательный процесс; админи-

стративное управление; управление информационными ресурсами.

В современных условиях и темпах информатизации образования, осуществляя реализацию образовательных программ посредством электронных образовательных ресурсов, дистанционных образовательных технологий, преподаватель должен стать не только организатором учебного процесса, но и уметь выстраивать содержание учебных занятий. Необходима организация системы контроля учебной деятельности обучающихся, что требует индивидуального подхода, использования современных методов и форм обучения и использования электронных образовательных ресурсов [3, 4].

В настоящее время применение передовых образовательных технологий предполагает наличие информационно-образовательной среды, представляющей собой распределенную информационную программную среду для разработки и использования в образовательном процессе электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам образования, и обеспечивающая все формы обучения, включая и дистанционные технологии.

Преподаватель является одновременно и автором составителем содержательной части учебно-методических материалов в электронном виде, разработчиком технической составляющей собственного ЭОР, а также организатором-координатором учебного процесса, в ходе которого осуществляется распределенный доступ к базам систем дистанционного образования. Положительный эффект от этого процесса заключается в том, что преподаватель постоянно совершенствует преподаваемые курсы, повышает творческую активность и свою квалификацию.

Оптимизация основных и вспомогательных процессов в СОШ осуществлялась на основе системного подхода, принятие решений происходило с учетом всех закономерных связей между компонентами системы, опорой на выделение главного звена в деятельности.

Организационная модель МБОУ СОШ построена в интегрированной среде ARISExpress (рис 1).

На рис. 2 представлены процессы управления МБОУ СОШ.

Для оптимизации деятельности ОУ была создана ИС,

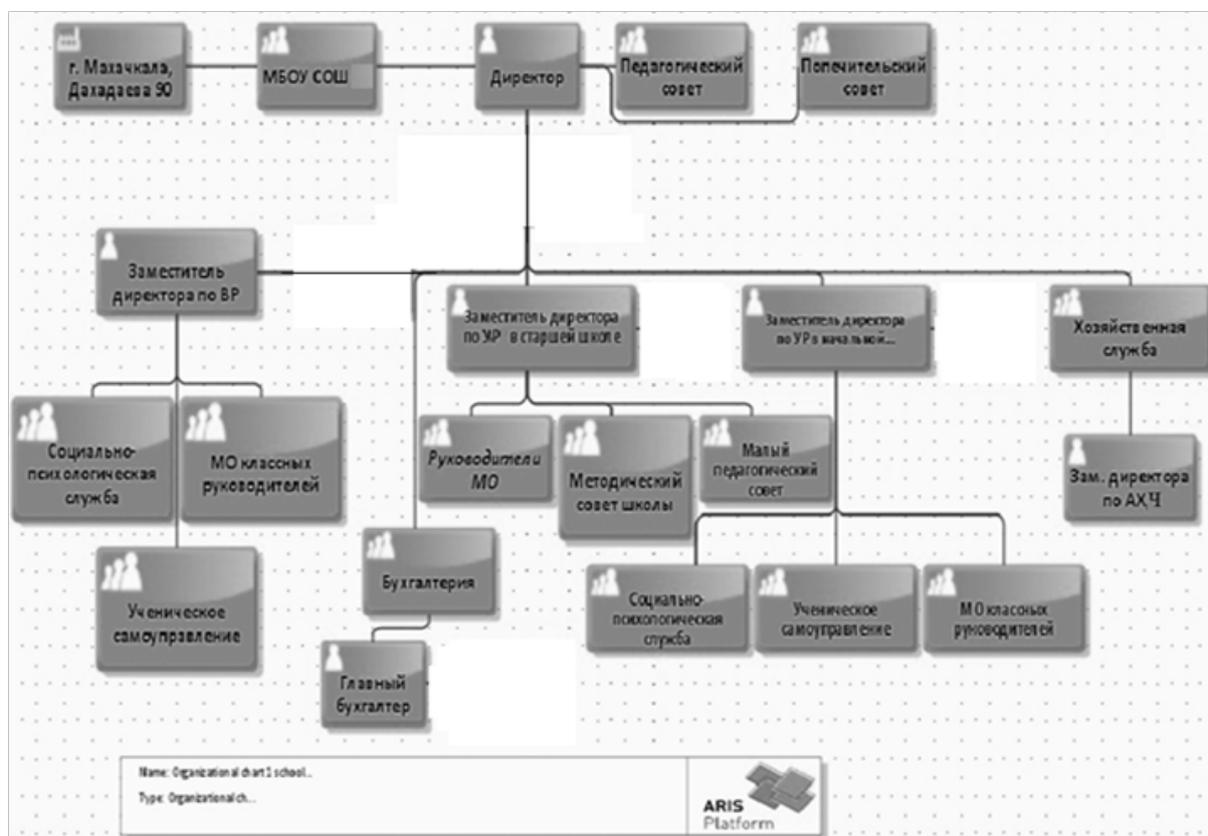


Рис. 1. Организационная схема МБОУ СОШ.

которая автоматизировала работу заместителей директора по УР и ВР, учителя-предметника, классного руководителя, социального педагога и психолога школы.

- В состав созданной ИС входят такие подсистемы, как:
- подсистема «Завучу по учебной работе МБОУ СОШ»;
  - форма «Программа мониторинга Учебного плана»;
  - подсистема «Справочники «Учителя» и «Ученики» МБОУ СОШ №16»;
  - выходная форма: «Справочник Учителя МБОУ СОШ»;
  - входная форма «Справочник Учителя МБОУ СОШ»;
  - подсистема «Учителю-предметнику (тесты к урокам)»;
  - входная форма «Пробное ОГЭ»;
  - входная форма АКР;
  - подсистема «Социальному педагогу и психологу МБОУ СОШ»;
  - входная форма «Отчет учителя за четверть»;
  - входная форма «Классному руководителю по четвертям»;
  - инструкция для работы с ИС.

Для оптимизации деятельности в подсистеме ИС «Управление образовательным процессом» создана подсистема «Классному руководителю». Данная подсистема связана с подсистемами «Социальному педагогу и психологу» и «Родителям». Установлена косвенная связь с подсистемой «Учителю предметнику».

В подсистему «Социальному педагогу и психологу» добавлены тесты, позволяющие производить автоматический расчет ответов и определять, если это нужно, школьника к определенной группе риска.

Подсистема «Родителям» позволяет просматривать оценки, домашнее задание, комментарии учителя-предметника и классного руководителя (ввод изменений в журнале доступен лишь учителю предметнику через доступ, открытый администрацией школы), так же родитель может оставлять комментарии в общей беседе с педагогом.

Подсистема «Учителю-предметнику» самая обширная из всех вышеперечисленных подсистем. Доступ к данной подсистеме имеют представители администра-

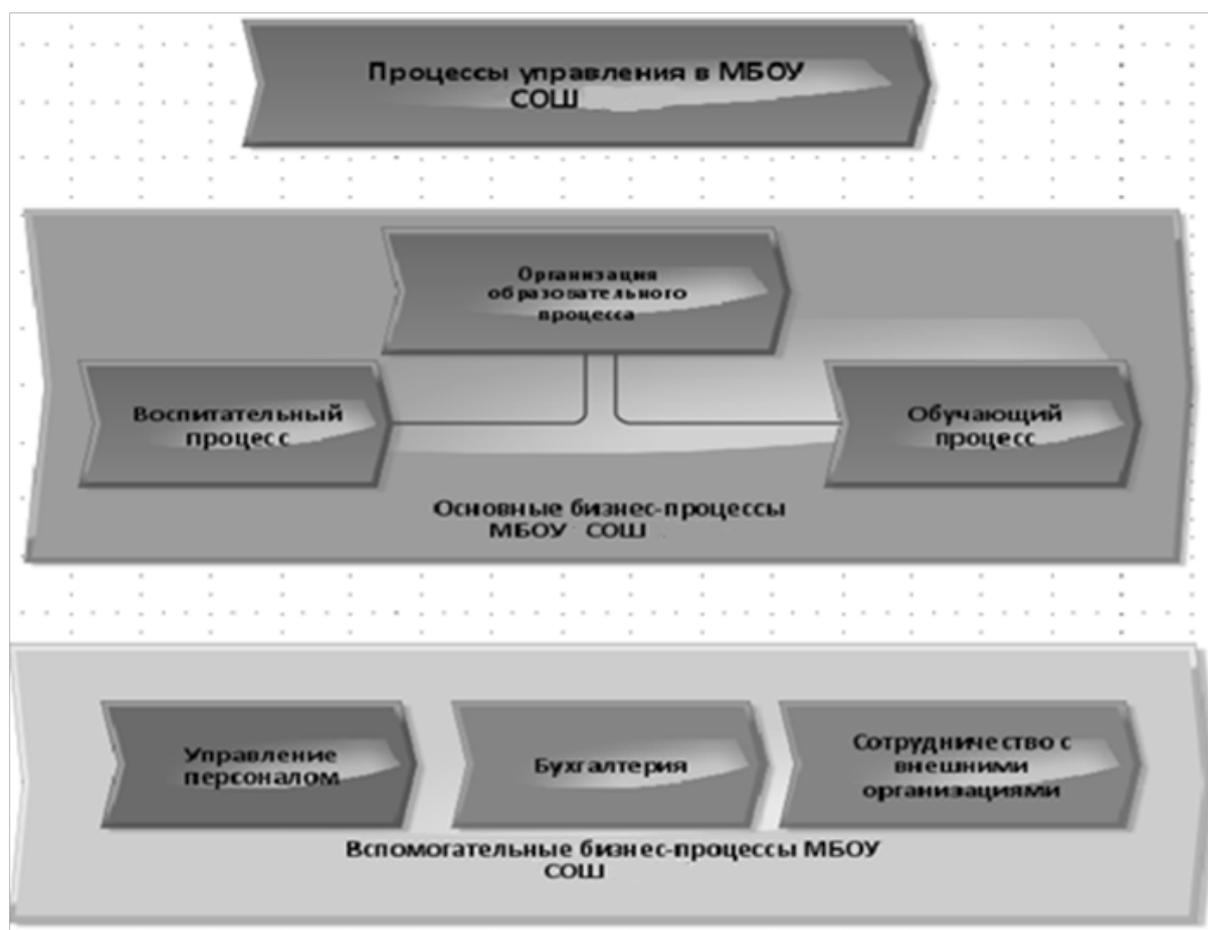


Рис. 2. Процессы управления в МБОУ СОШ.

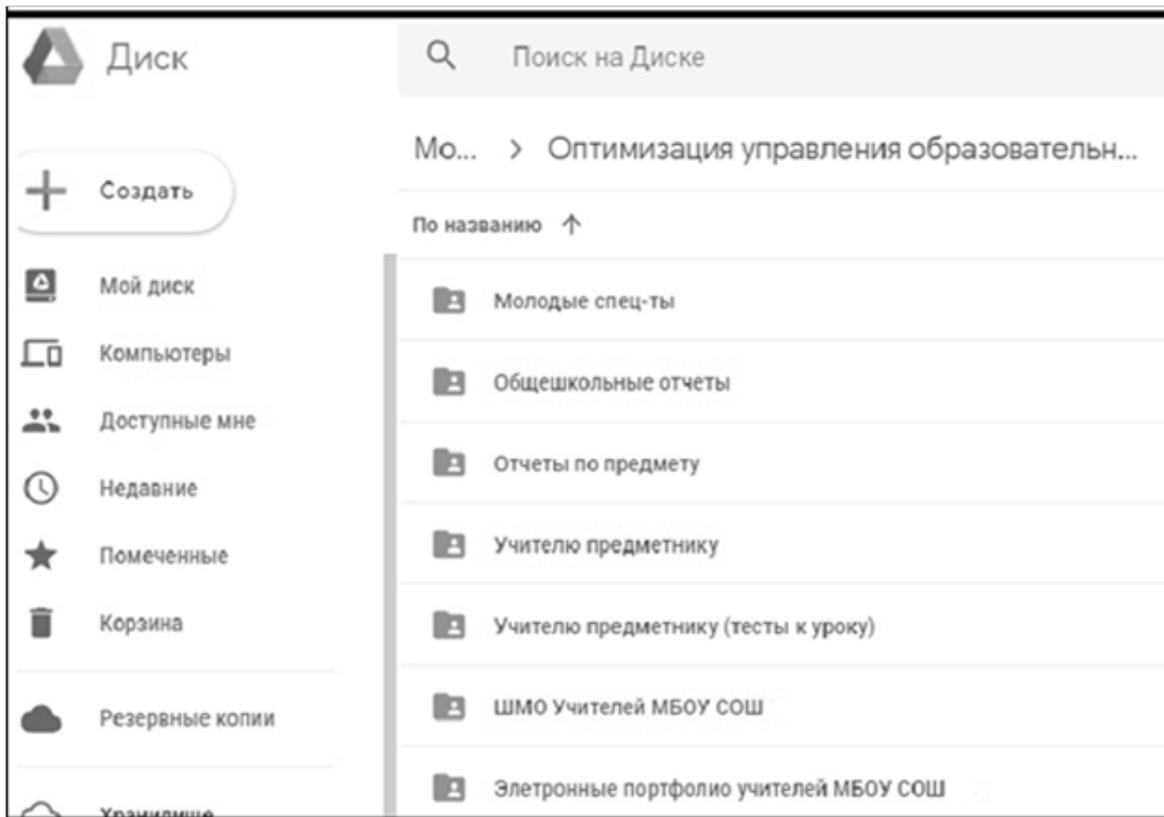


Рис. 3. Подсистема «Завуч по УР МБОУ СОШ»

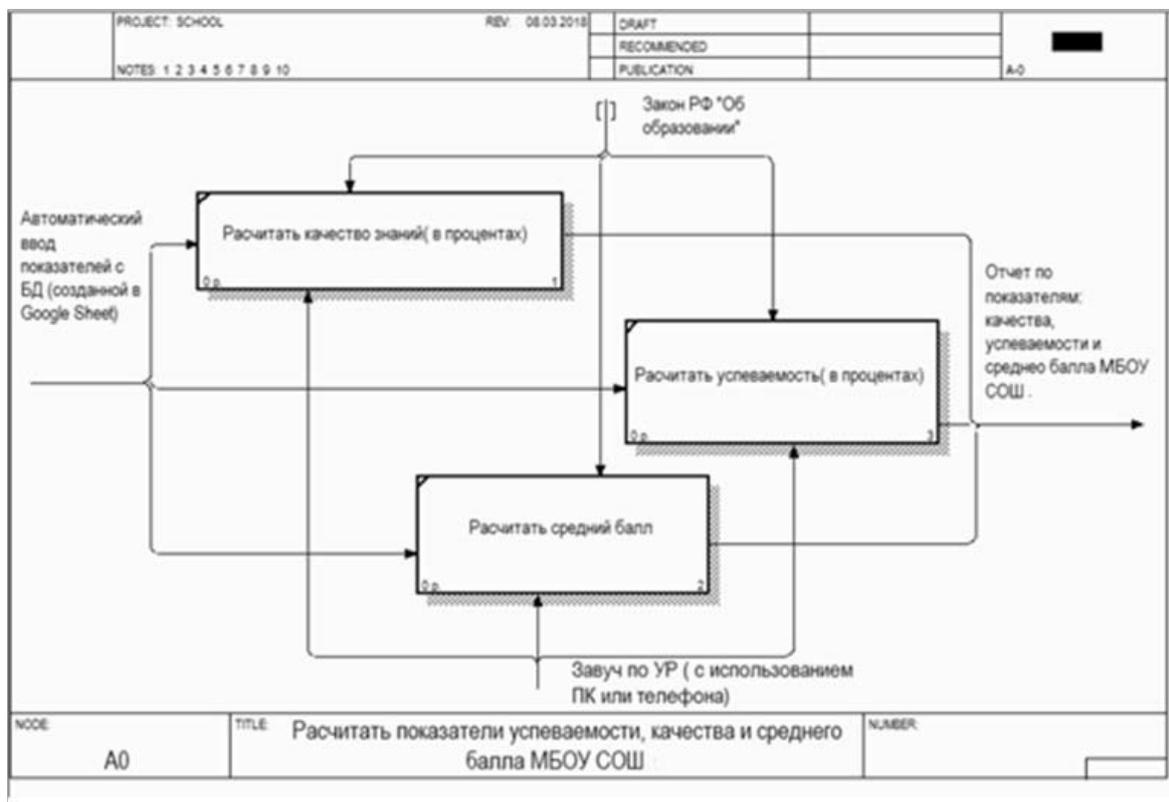


Рис. 4. Схема учебного процесса.

ции школы для осуществления контроля выполнения педагогической работы.

Содержание папки «Завучу по УР МБОУ СОШ» представлено на рис. 3.

Созданная ИС позволяет контролировать посещение уроков, классных часов, открытых и внеклассных мероприятий. Были настроены параметры планирования встреч, событий, дел с привязкой к календарю; задано время проведения.

Оптимизация управления воспитательным процессом осуществляется путем планирования и систематического контроля воспитательной работы как заместителем директора по воспитательной работе, так и классным руководителем. Возникает вопрос как быстро и качественно сформировать и в дальнейшем проанализировать отчёт по воспитательной работе. С этой целью была разработана вторая часть информационной системы.

В подсистему МБОУ СОШ данной системы входят подсистемы:

1. «Классному руководителю»;

2. «Кружки»;
3. «МО классных руководителей»;
4. «Отчет классного руководителя»;
5. «Родителям»;
6. «Социальному педагогу и психологу МБОУ СОШ».

На рис. 4 представлена схема учебного процесса после внедрения ИС.

По результатам выполнения теоретических и практических исследований была разработана информационная система, необходимая для оптимизации процессов управления общеобразовательным учреждением.

Внедренная ИС, созданная в облачном хранилище Google, оптимизировала временные ресурсы и автоматизировала работу заместителей директора по УР и ВР, учителя-предметника, классного руководителя, социального педагога и психолога школы.

Использование электронного офиса, интегрированных общедоступных служб служит основой для оперативного решения актуальных задач, решаемых на сегодняшний день участниками учебно-воспитательного процесса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция федеральной целевой программы развития образов 2016-2020г.// «Консультант плюс» [http://consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_173677/?frame=1](http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677/?frame=1)
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Правовой сайт Консультант Плюс URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 05.09.2018).
3. Роберт И.В. Теория и практика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты).- Москва: Институт информатизации образования, 2010 г.
4. Норенков И.П., Зимин А.М. – Информационные технологии в образовании. – Москва: Издательств МГТУ им Н.Э. Баумана, 2004г.
5. Автоматизация учебного процесса в школе. [revolution.allbest.ru](http://revolution.allbest.ru) (дата обращения: 26.12.2017 г.)
6. Грекул В.И., Коровкина Н.Л., Куприянов Ю.В. Проектирование информационных систем. Практикум. - М.: Национальный открытый университет «ИНТУ-ИТ», 2012 г.
7. Боброва Л.Н., Москалев А.Н., Никулова Г.А. - Ступени формирования практико-ориентированных IT-компетенций будущих учителей: от учебных проектов до реальных достижений // Педагогика и просвещение. – 2017. – № 3. – С. 66 - 79. DOI: 10.7256/2454-0676.2017.3.23793 URL: [http://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=23793](http://nbpublish.com/library_read_article.php?id=23793)

© Омаров Омар Алиевич ([inpora@mail.ru](mailto:inpora@mail.ru)), Омарова Наида Омаровна ([n.omarova@yandex.ru](mailto:n.omarova@yandex.ru)),  
Омарова Патимат Хасбулаевна ([omarova-patimat@lenta.ru](mailto:omarova-patimat@lenta.ru)).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

**Перцев Александр Борисович,**

*К.полит.н., Дальневосточное высшее общевойсковое командное училище имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского  
dvvky.fppk@gmail.com*

### THE ROLE OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE OFFICERS

**A. Pertcev**

*Summary:* For Russian military education, it is typical that the concept of higher education institutions - humanistically oriented training and education aimed at realizing the personal potentials of future officers, as a movement towards the development of high spiritual and moral motivation for future professional activity and education as a means to achieve this goal, is only comprehended and built, using and comprehending the theoretical and empirical experience of domestic and foreign science.

The relevance of this article lies in the fact that the fundamental problems of becoming an officer as a teacher, educator can only be solved during his University education and are unthinkable without possessing high spiritual and moral characteristics as a person, commander and teacher.

*Keywords:* officer-teacher, training, education, pedagogical support, self-development.

*Аннотация:* Для российского военного образования характерно, что концепция вузовского, гуманистически ориентированного обучения и воспитания, направленного на реализацию личностных потенциалов будущих офицеров, как движения к развитию высокой духовно-нравственной мотивации будущей профессиональной деятельности и образования как средства достижения этой цели, только осмысливается и выстраивается, задействуя и осмысляя теоретический и эмпирический опыт отечественной и зарубежной науки.

Актуальность данной статьи заключается в том, что фундаментальные проблемы становления офицера как педагога, воспитателя могут быть решены только в период его вузовского образования и немислимы без обладания им высокими духовно-нравственными характеристиками как человека, командира и педагога.

*Ключевые слова:* офицер-педагог, обучение, воспитание, педагогическая поддержка, саморазвитие.

**В**оенно-педагогический опыт свидетельствует, что фундаментальные проблемы становления офицера как педагога, воспитателя могут быть решены только в период его вузовского образования. К ним относятся, сложные духовно-нравственные проблемы, базовые в становлении офицера-педагога. Это, прежде всего, обновление мировоззрения на основе гуманистических, педагогических ценностей; отношения к личности воина как к главной ценности; развитие нового, проблемно-творческого, ценностно-личностного отношения к своему военно-профессиональному труду и др.

Учитывая недирективную природу педагогической поддержки в процессе которой деятельность педагога, его личностно-профессиональная культура не может быть основана на логике командно-функционального исполнительства, так как социальная роль может придавать самые крайние формы деперсонализации индивиду не понимающему ее [4], процесс подготовки офицеров-педагогов к работе в режиме педагогической поддержки – это не просто усвоение знаний и умений, а прежде всего глубокий индивидуальный процесс духовно-нравственной «переработки» себя, переосмысления своей прежней педагогической деятельности, переживания выявленных противоречий, принятия или отвержения найденного или предложенного смысла ее коренного из-

менения в соответствии с произошедшими изменениями в обществе, армии и людях.

Офицер-педагог, работающий в режиме педагогической поддержки, должен сам быть больше, шире, сильнее той роли, которую он принимает на себя в качестве должностного лица. Поэтому, существеннейшими профессиональными качествами личности педагога выступают его способность к совмещению командно-должностных функций с большой экзистенциальной и духовно-нравственной «емкостью» собственного «Я», его умением аккумулировать новый личностный опыт, ибо при соответствующих условиях духовно-нравственное, экзистенциальное «Я» педагога всегда открыто пространству свободного поиска, выбора и самоопределения, коррекции своей профессиональной идентичности [4].

Согласно концептуальных идей личностного саморазвития О.С. Газмана [5], Н.Б. Крыловой [6], Л.Н. Куликовой [7], культурологической концепции личностно-ориентированного образования Е.В. Бондаревской [4], концепции самоорганизуемой педагогической деятельности (С.В. Кульневич), само понятие, педагогическая поддержка отражает некоторую реальность, некую психолого-педагогическую практику, полем деятельности которой является совокупность вопросов, затруднений

и проблем, относящихся к учебно-профессиональной и личной жизни курсанта, препятствующих его успешному профессионально-педагогическому становлению.

Ценность педагогической поддержки, заключается в работе офицера-педагога по развитию мотивационно-смысловой ориентации курсанта. Педагогическая поддержка осуществляется не столько за счет обучения и заботы, сколько благодаря использованию метода понимания смысла деятельности как ценности, способствующей нравственному возвышению человека, что отличает гуманистическую поддержку от традиционной поддержки в педагогике нормированного поведения. Это способствует переводу содержания обучения и воспитания с уровня безличностных значений на уровень личностных смыслов, ценностных ориентации, когда оно воспринимается курсантом как определенная личностно-профессиональная ценность [5].

Таким образом, сущность педагогической поддержки, состоит в оказании педагогом помощи курсанту в проблемной ситуации с тем, чтобы он научился самостоятельно решать свои личностно-профессиональные проблемы и справляться с трудностями, что предполагает помощь в познании своих личностно-профессиональных качеств и адекватном восприятии окружающей среды, что возможно при помощи овладения механизмами саморазвития. Это руководство через консультирование т. е. «мягкое» руководство, идущее от запроса курсанта, а не навязанное ему.

Все средства, которыми пользуется педагог в процессе осуществления педагогической поддержки, можно разделить на две группы. Первая группа средств обеспечивает общую педагогическую поддержку всех курсантов и создает необходимый для этого эмоциональный фон доброжелательности, взаимопонимания, доверия и сотрудничества. Вторая группа средств направлена на индивидуально-личностную поддержку и предполагает диагностику индивидуального развития, обученности, воспитанности, выявление личных проблем, отслеживание процессов саморазвития каждого курсанта.

С методической позиции педагогическая поддержка может быть представлена следующими этапами: диагностический, поисковый, договорный, деятельностный, рефлексивный.

Диагностический – выявление и фиксация факта, сигнала проблемности: отсутствие ориентации, наличие трудностей, недостаточность способностей и качеств, внешние препятствия. Цель диагностического этапа – создание условий для осознания курсантом сути проблемы, проявление ценностных противоречий и собственных смыслов.

Поисковый – организация совместного с курсантом поиска причин возникновения трудности, возможных

последствий её сохранения или преодоления; взгляд на ситуацию со стороны, как «глазами курсанта». Целью поискового этапа является оказание поддержки и принятие курсантом на себя ответственности за возникновение и решение проблемы с использованием данных диагностического этапа; помощь в выявлении связанных с проблемой фактов и обстоятельств, причин, которые привели к затруднению.

Договорный – проектирование действий педагога и курсанта (разделение функций и ответственности по решению проблемы). Развивает позиции поискового этапа в направлении решения проблемы выбора, в распределении действий на добровольной основе.

Деятельностный – для обеспечения успеха педагог должен поддерживать курсанта, защищать его интересы и права, если это связано с обеспечением безопасности и успеха на пути самостоятельного действия.

Рефлексивный – совместное с курсантом обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация фактов разрешимости или неразрешимости проблемы для ее переформулирования, осмысления курсантом и педагогом новых вариантов самоопределения [2].

Приведенная структура приближает командира, преподавателя к пониманию своей роли в оказании педагогической поддержки ценностно-ориентированной деятельности будущих офицеров в профессионально-педагогическом становлении и саморазвитии.

Теоретическое исследование подтвердило наше предположение, что успешность профессиональной педагогической деятельности определяется совокупностью и уровнем сформированности знаний и умений, степенью развития личностных и профессионально-педагогических качеств.

Нами выявлено, что источник становления – противоречия между достигнутым уровнем развития личности курсанта и требованиями, которые предъявляет общество, коллектив, учебная и профессиональная деятельность к системе знаний, умений и навыков, а также к индивидуально-психологическим свойствам личности.

Профессионально-педагогическое становление предполагает использование совокупности развёрнутых во времени приёмов военно-педагогического влияния на личность курсанта, её включение в разнообразные виды деятельности, имеющие целью сформировать систему определённых профессионально важных качеств, норм поведения и индивидуальных способов (стилей) выполнения профессиональной деятельности. В становлении будущего офицера отчётливо видны две стороны: развитие профессионала и личности в их единстве.

Критерием оценки уровня сформированности личностно-педагогических качеств, умений является сравнение реальных возможностей курсанта с эталонным уровнем отраженном в профессиограмме.

Исследовательская работа подтвердила правомерность выделения следующих уровней профессионально-педагогического становления курсантов:

- низкий – не умение применять теоретические знания для анализа практики; затруднение в выделении и формировании педагогической задачи; предложенные педагогические ситуации решаются шаблонно, в основном ориентируясь на внешние обстоятельства, не связывая процесс решения задач с диагностикой состояния и выявления особенностей объекта и субъекта; низкая педагогическая активность, замкнутость;
- средний – умение синтезировать полученные теоретические знания и использовать их на практике; наличие осознанной личной педагогической позиции (но недостаточно устойчивой); творческие элементы педагогического мышления;
- высокий – творческий подход к анализу педагогических ситуаций, выбор оптимального решения задачи на основе диагностирования особенностей конкретных условий; опора на категории, принципы, методы и критерии, которыми овладел в ходе теоретической и практической подготовки, в процессе моделирования своей педагогической деятельности; высокая сформированность важнейших общепедагогических качеств и умений.

По итогам констатирующего эксперимента, наиболее сложными проблемами для курсантов являются: формирование вывода из сложившихся ситуаций, явлений, событий (анализ, синтез); вычленение проблемы и моделирование педагогической деятельности; принятие обоснованного решения на педагогическое действие. Следовательно, для продуктивного профессионально-педагогического становления будущего офицера в педагогическом процессе вуза необходимо востребо-

вать проблемно-аналитический диалог, моделирование конкретных военно-педагогических ситуаций, решение организационно-мыслительных и организационно-деятельностных игр, развивающих профессионально-педагогическое мышление и мировоззрение.

Таким образом, место педагогической поддержки в профессионально-педагогическом становлении курсанта в военно-педагогическом процессе училища, опирающейся на сотрудничество, единение будущего офицера с понимающим, личностно-значимым педагогом, мы видим:

- в понимании личности курсанта как целостности, помощи ему в осознании и раскрытии своего внутреннего мира и своих отношений с миром внешним, что позволит гармонизировать личностные и социальные интересы, создаст фундамент для активизации внутренних сил на сознательное личностно-профессиональное становление;
- в своевременном «выходе на встречу» реальному состоянию будущего специалиста в конкретной ситуации затруднения, проблемности, конфликта;
- в обеспечении целостности учебно-воспитательного процесса, как целостного хронотопа, его пространственно-временной адекватности хронотопу курсантской юности, в котором происходит совместное и взаимозависимое личностно-профессиональное становление будущих офицеров, педагогов, и вуза в целом, который подпитывается, обогащается саморазвитием его субъектов, аккумулирует и укрепляет потенциал педагогической поддержки.

Вышеизложенное позволяет нам констатировать, что продуктивная педагогическая поддержка профессионально-педагогического становления курсантов, напрямую связанна с устремленностью всего педагогического коллектива вуза к гуманизации учебно-воспитательного процесса и всей системы взаимоотношений, а успешность этого процесса определяется в то мере, в какой «личность воспитывает личность».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: ЦИТ, 2000.
2. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. // Новые ценности образования. Выпуск № 6. – М.: Инноватор, 1996.
3. Барабанщиков А.В., Муцынов С.С. Педагогическая культура офицера: Научные поиски, войсковой опыт, практические рекомендации, взгляд в будущее. – М.: Воениздат, 1985.
4. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д.: ТЦ Учитель, 1999.
5. Газман О.С. Потери и обретения в воспитании // Инновационное движение в российском образовании / Под ред. Э. Днепров. – М., 1997.
6. Крылова Н. Б. Теория и практика педагогической поддержки и заботы. // Новые ценности образования. Вып. 6. – М., 1996.
7. Куликова Л.Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности. – Хабаровск, 2004.

© Перцев Александр Борисович (dvvky.fppk@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРОФИЛАКТИКА ТРАВМ ПРИ ЗАНЯТИЯХ В ТРЕНАЖЁРНОМ ЗАЛЕ

### PREVENTION OF INJURIES AT WORKS IN THE GYM

*D. Petrov*

*Summary:* The article is devoted to the study of the basics of injury prevention during classes in the gym. The author notes that gyms are gradually and continuously gaining popularity among the Russian population, the main advantages of training in gyms are indicated. The problems of injuring those involved in gyms are highlighted, the key areas for their prevention are identified.

*Keywords:* gym, injury, injuries, prevention, practicing, safety.

**Петров Дмитрий Владимирович,**

многократный чемпион России по пляжному бодибилдингу, судья по бодибилдингу и фитнесу России, профессиональный спортсмен Elite PRO IFBB, независимый исследователь  
dimapetrov0501@gmail.com

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию основ профилактики травматизма при занятиях в тренажерном зале. Автором отмечается, что тренажерные залы постепенно и непрерывно приобретают популярность среди населения России, указаны основные преимущества занятий в тренажерных залах. Выделена проблематика получения травм занимающимися в тренажерных залах, обозначены ключевые направления их профилактики.

*Ключевые слова:* тренажерный зал, травма, травматизм, профилактика, занимающийся, безопасность.

Безопасность осуществления занятий физической культурой и спортом предполагает оптимально настроенную систему взаимодействия занимающихся лиц с внешней средой. В условиях современного общества, его специфики темпа жизни, популярность приобретают занятия в тренажерных залах. Удобство расположения залов, свободное время посещения, относительно приемлемая цена (для залов, работающих в частном порядке, вне учебных заведений и реабилитационных комплексов) мотивируют российское население к выбору данного вида физической активности. Кроме того, занятия в тренажерном зале предусматривают широкий спектр воздействия на организм, проработку разных групп мышц, что позволяет заниматься практически всем лицам, не зависимо от возраста, пола и первичного уровня подготовки. Тем не менее, не смотря на наличие указанных преимуществ, занятия в тренажерном зале являются весьма травмоопасными, особенно в случае физической активности посредством комплекса упражнений без присмотра специалиста (тренера, фитнес-инструктора). Следовательно, актуальной является **цель** данной статьи – исследование основ профилактики травматизма на занятиях в тренажерном зале.

Система подготовки в тренажерном зале включает не только саму спортивную тренировку, но также факторы, способствующие оптимизации тренировочного процесса, то есть роста эффективности достижений, среди которых и профилактика травматизма занимающихся. При этом только комплексность всех составляющих факторов может обеспечить рост спортивных результатов. Тренеру тренажерного зала необходимо при разработке индивидуального комплекса занятий также учитывать состояние здоровья, возраст и пол занимающегося [6].

Способствует росту спортивного мастерства, более быстрой адаптации к условиям внешней среды, которые динамично изменяются, помимо занятий также: специальное питание, рациональный питьевой режим, физио-, гидротерапия и специальные виды массажа, благодаря которым результаты у занимающихся быстро растут и становятся более стабильными [4]. Но необходимо отметить, что проведение тренировок в неблагоприятных (ненадлежащих) условиях и неправильным образом без соблюдения режима питания, тренировок, применение средств реабилитации нередко приводит к ухудшению состояния здоровья и снижению работоспособности [3].

Занятия в тренажерном зале требуют от человека более интенсивных нагрузок, чем в повседневной жизни и нередко эти нагрузки приводят к ухудшению здоровья в виде различного рода травм и несчастных случаев. Как позволил определить литературный анализ компетентных источников, наиболее характерными травмами при занятиях в тренажерном зале являются:

1. удары - повреждение мягких тканей без нарушения целостности кожного покрова. Нередко они сопровождаются повреждением кровеносных сосудов и развитием подкожных кровоизлияний (гематом) [1];
2. вывихи - полное смещение суставных поверхностей костей, которое вызывает нарушение функции сустава. Вывихи возникают при падении на вытянутую конечность, при резком повороте, разрыве связок, укрепляющих соответствующие суставы;
3. переломы - полное или частичное нарушение целостности кости;
4. раны - повреждение тканей и органов с наруше-

нием целостности их покрова, вызванное механическим воздействием [5].

Избежать травм в тренажерном зале особенно сложно новичкам, которые ранее не были знакомы с основами безопасности при работе с тренажерами и разнообразным спортивным оборудованием, поэтому основной задачей остается минимизация этих негативных явлений.

Профилактическая направленность занятий в тренажерном зале, как было установлено автором, обуславливает проведение комплекса предупредительных мероприятий для сохранения и укрепления здоровья человека [2]. В эти меры входит система мероприятий по профилактике травматизма, в частности, при занятиях на тренажерах и со спортивным инвентарем (гантели, штанги и пр.).

К общим требованиям безопасности в тренажерном зале, с нашей точки зрения, следует отнести следующие:

5. В случае получения травмы, пострадавший или очевидец должен немедленно сообщить тренеру или администратору, который должен принять все возможные меры для оказания помощи и сообщить об этом руководителю.
6. При возникновении неисправности спортивного оборудования, инвентаря следует прекратить занятия на этом оборудовании, сообщить об этом тренеру или администратору.
7. Необходимо соблюдать правила личной гигиены, а также во время тренировки - правила поведения в тренажерном зале, периодичности тренировок, режима питания и отдыха.
8. Работая с весом, следует плавно набирать вес по возрастанию. При наборе веса на штанге, вешать или снимать диски следует по очереди с каждой стороны, чтобы не нарушать равновесие.
9. При выполнении упражнений необходимо соблюдать указанный тренером временной интервал, а также безопасную дистанцию.
10. При ощущении недомогания или слабости необходимо прекратить тренировки и сообщить об этом тренеру, возможно, обратиться к специалисту (с медицинским образованием).

Чтобы избежать опасных воздействий на организм на занятиях в тренажерном зале автором рекомендуется:

- не принимать пищу перед тренировкой менее чем за 1-1,5 часа до занятий, заниматься в одежде и обуви, которые не сковывают тело и не мешают нормальной амплитуде движений;
- не приступать к силовым упражнениям без предварительной разминки и растяжки мышц. Разминка - это первое условие безопасности тренировок. Сначала необходимо разогреть те части тела, ко-

торые будут выполнять работу, потом растянуть их. Разминка - это комплекс упражнений в высоком числе повторений для подготовки мышц к нагрузкам, которые планируется выполнять. Вес отягощения при разминке должен быть небольшим, так как разминка, по сути, является гимнастикой с малым отягощением и повышенным числом повторений;

- соблюдать правила выполнения упражнений. Большинство упражнений на тренажерах и с отягощениями при неправильной технике выполнения становятся не только не эффективными, но и опасными для здоровья. Также важно не терять концентрацию и сосредоточенность. Необходимо внимательно относиться к процессу использования спортивного инвентаря. При работе с отягощениями следует избегать резких движений. Чаще всего травмы возникают в последних, самых тяжелых повторах и подходах. При этом наступает усталость и возникает желание побыстрее закончить трудное упражнение. Пока тело занимающегося находится в разгоряченном состоянии, он может не заметить, что травмировался. Боль может появиться уже после тренировки;
- страховка в тяжелых упражнениях должна быть обязательной. Это может быть опытный партнер, страховочные стойки, толстый трос, и все то, что позволит в случае опасности с наименьшими потерями (оптимально - без потерь) завершить упражнение;
- соблюдать безопасную дистанцию между людьми и тренажерами. При этом важно не отвлекать, не мешать выполнению упражнений людям, которые занимаются рядом, так как это может способствовать получению травм.

Также в комплексную систему профилактики травматизма в тренажерном зале входят особые требования к состоянию и подготовленности самого помещения для занятий. Так, помещение должно быть проветренным и подготовленным к занятиям, но во время занятий все окна должны быть закрыты. При возникновении ситуации, угрожающей жизни и здоровью тем, кто находится в тренажерном зале, следует прекратить занятия и эвакуироваться из тренажерного зала согласно плану эвакуации.

Таким образом базисом системы безопасности на занятиях в тренажерном зале является разработка эффективной и оптимальной системы профилактики травматизма, знание занимающимися и тренерами данной системы, соответствующих ее нормативов, требований и мероприятий, которые направлены на укрепление здоровья, повышение дееспособности и достижение желаемых спортивных результатов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алесенко А.С., Савельева О.В. Травмы в тренажерном зале: виды, причины и рекомендации // Физическая культура, спорт и здоровье. 2019. № 34. С. 126-128.
2. Андреев Т.А., Ситникова М.И. Тренажерный зал или тренировки дома: что лучше? // Наука-2020. 2018. № 5 (21). С. 104-107.
3. Антоненко М.Н., Мансурова Н.И., Зотин В.В. Индивидуальные занятия в тренажерном зале как средство поддержания здоровья // Аллея науки. 2018. Т. 2. № 4 (20). С. 130-131.
4. Ветрова С.В., Зайцева М.Д., Надкерничная Ю.А. Роль тренажерного зала как современного метода проведения уроков физической культуры в российских школах // Вестник современных исследований. 2018. № 12.13 (27). С. 60-62.
5. Воронов Н.А. Травматизм при занятиях в тренажерном зале // Синергия Наук. 2018. № 26. С. 559-566.
6. Рычков С.Н. Индивидуальный подход к оценке физических качеств и построению занятий по физической культуре у студентов в условиях тренажерного зала // Теория и практика физической культуры. 2013. № 4. С. 11-14.

© Петров Дмитрий Владимирович (dimapetrov0501@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Профилактика травм при занятиях в тренажерном зале

## ПСИХОМОТОРНЫЙ-ЛАТЕНТНЫЙ ПЕРИОД И РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ, КАК ЭЛЕМЕНТА, ВЛИЯЮЩЕГО НА ОБЩИЕ ПСИХОМОТОРНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ВОЛЕЙБОЛИСТА.

PSYCHOMOTOR LATENT PERIOD AND THE DEVELOPMENT OF ATTENTION, AS AN ELEMENT THAT AFFECTS THE GENERAL PSYCHOMOTOR INDICATORS OF A VOLLEYBALL PLAYER.

A. Rzhanov  
A. Nesmeyanov  
E. Matrosova

*Summary:* Research in the field of attention development as a basic function that affects the course of the latent period of psychomotor skills, the development of a complex reaction and the quality of high-speed actions in volleyball. Attention, integrated through a complex reaction of choice, can be developed by storing worked-out patterns, and experience here is of fundamental importance. The synthetics of this psychomotor quality has a late connotation and can develop at the stage of sports training and later, at a more professional level.

*Keywords:* attention, sports training method, difficult reaction, volleyball

**Ржанов Алексей Александрович,**

Аспирант, Иркутский национальный исследовательский технический университет; тренер МБУ СШОР «Ангара» Россия, volley-angarsk@ya.ru

**Несмеянов Андрей Иванович,**

аспирант, старший преподаватель, Иркутский национальный исследовательский технический университет

**Матросова Екатерина Николаевна,**

Аспирант, старший преподаватель, Иркутский национальный исследовательский технический университет

*Аннотация:* Исследование в области развития внимания, как базовой функции, влияющей на протекание латентного периода психомоторики, развитие сложной реакции и качества скоростных действий в волейболе. Внимание, интегрированное через сложную реакцию выбора, можно развивать путем запоминания отработанных шаблонов и опыт здесь имеет принципиальное значение. Сенситивность данного психомоторного качества имеет поздний оттенок и может развиваться на этапе спортивной подготовки и позже, на более профессиональном уровне.

*Ключевые слова:* внимание, метод спортивной тренировки, сложная реакция, волейбол.

### Теоретическая часть

Развитие спортивной индустрии, подталкивает к изучению методов сокращения возможных временных интервалов и задержек в выполнении сложно координационных движений спортсменов, ведущих к повышению результата. Рассматривая психомоторные качества, как возможный вариант для совершенствования спортивных результатов [1,2,4], можно допустить возможным корректировать способность путем сокращения временного отрезка от возбуждения мозговой активности, до начала сокращения мышц. Инициация, или возникновение стартового импульса в нейронах головного мозга еще до конца не изучена, над этим работают многие группы ученых. Время от зарождения импульса в головном мозге с сенсорной передачей по нейронам до мышечного сокращения это скрытый (латентный) период, сократить время протекания, которого можно, за счет концентрации внимания спортсмена в нужный момент и развития способности предугадывать действия противника.

Как правило в спортивных играх, управлять своими движениями необходимо, упреждая события. Наблюдая

за ситуацией и действиями противника, спортсмен должен уметь прогнозировать по начальным признакам биомеханики движений противника, по отработанным тактическим шаблонам следующие действия, ведущие к атаке, для своевременных ответных действий. Эффективность защиты зависит от последовательных слаженных реакций и действий.

Внимание – данное умение складывается у спортсменов, на основе анализа разнообразных ситуаций, собственного опыта. Выработка, тонко дифференцированного направленного внимания является важнейшим условием успешной реализации спортсменом физического и психологического участия в соревнованиях. При рассмотрении не простой сенсорной реакции, а более сложной, с возможностью выбора последующего действия, скорость отклика может варьироваться в зависимости опыта спортсмена, его психомоторных способностей. Таким образом, можно выделить два важных фактора, влияющих на скорость протекания латентного периода:

- Имеется опыт подобных действий и ответные противодействия, имеют шаблонный вид.
- Спортсмен умеет концентрировать «внимание» и

проявлять способность прогнозировать действия противника.

Развитие данной психомоторной способности находится в прямой зависимости от понимания спортсменом, биомеханических и технических элементах исполняемых противником и внешних воздействующих признаков на изменение движений противника и внесения поправок в противодействие.

Развитие таких способностей, возможно лишь у спортсменов, имеющих опыт, и относится больше к профессиональным навыкам. В связи с этими факторами, можно допустить, что развитие способностей (заострение внимания) и в следствии, сокращение латентного периода возможно, путем разработки методических упражнений на сложную реакцию, формирование шаблонных образов решений, психологической подготовки [5].

$T$  – время латентного периода

$V$  – скорость протекания

$S$  – расстояние протекания импульса (период)

$\Delta V$  – изменение скорости в латентном периоде

$\Delta T = f(V_0 + \Delta V) - f(V_0)$

$\Delta T$  – изменение времени в латентном периоде

**Практическая часть развития внимания путем выполнения упражнений на скорость принятия решения, закрепления шаблонных восприятий и навыков в прогнозировании действий противника, других воздействующих факторов и коррекция выхода на мяч.**

Как упоминалось выше, данные способности возможно развивать в среднем и старшем возрасте, когда возможна специализация по игровым амплуа, игровой опыт и ментальные признаки подходят для восприятия. Для определения развития и сокращения латентного периода отклика проведем тестирование до тренировочного цикла, в котором будут применены упражнения на развитие внимания и после него. Проведение тестирования, возможно через компьютерную программу «Reaction Time Indicator», на определение скорости сложной реакции, времени отклика и его сокращения путем создания шаблонных образов выбора и опыта с действием. [3]

#### Упражнение 1. (доигровка)

Игрок стоит в зоне 5, три игрока с мячами находятся рядом между 2 и 3 номером, лицом к принимающему, по линии между зонами 4 и 5 две пирамидки (или другие маркеры, для обозначения атаки), третья точка для скидки между 6 и 3 номером. Одновременный наброс для атаки трех игроков, каждый в свою маркированную точку по свистку, а удар осуществляет только один по сигналу тренера из-за спины принимающего.

#### Упражнение 2 (прием силовой подачи)

С высокой платформы в зоне 1, игрок поочередно наносит удары в любую зону, в площадке два принимающих, для маркировки точности приема можно поставить тележку для мячей. Атакующий игрок с платформы наносит удары разной силы, от 100% усилий, до укороченной

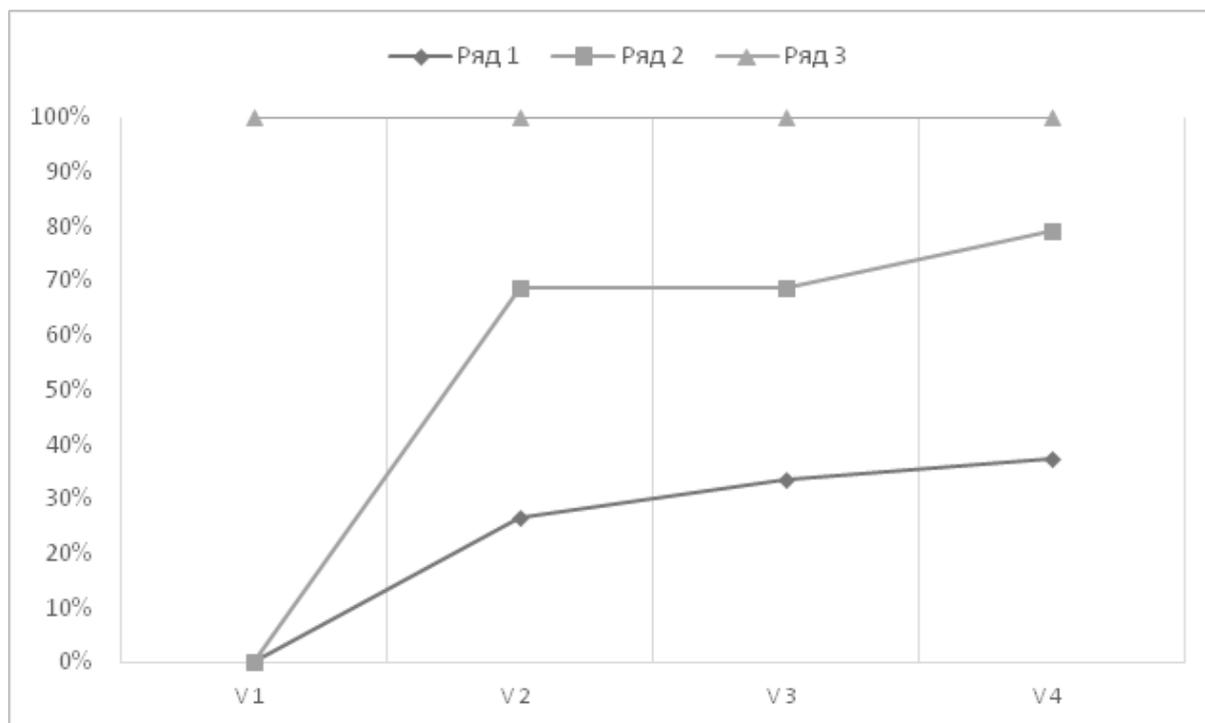


Рисунок 1 - график изменения латентного периода

на 70-60%. Кроме выхода на мяч, принимающий игрок, стремится по движению ударной руки, точнее биомеханического движения локтевого сустава, определить возможную траекторию.

Упражнение 3 (прием планирующей подачи)

Сложность приема планирующей подачи, в ее не программируемом изменении траектории. Для стабильного, качественного приема игрок должен обладать простой реакцией на звуковой, световой сигнал и техническими навыками верхней и нижней передачи. Для тренировки выхода на непрограммируемую траекторию применять облегченные мячи и мячи для игры в японский волейбол, а также упражнения с отключением зрительного восприятия в момент удара, закрытие сетки шторой, разворот в сторону приема, только по команде тренера и т.д.

Упражнение 4 (подача)

Данное упражнение влияет на развитие сложной реакции в целом, а также, тонкого психомоторного силового различия, выработки тактических шаблонов в применении их в соревновательном процессе.

Игрок готовится подать силовую подачу, сразу по звуковому сигналу (свисток), выброс мяча и стартовый разбег. В момент первого движения на мяч, тренер дает второй звуковой сигнал, выбора: свисток - полноценная силовая подача, хлопок в ладоши - укороченная подача с тонким дифференцированием распределения усилия. Здесь важнейшим аспектом, является четкая реакция на звуковой сигнал. В дальнейшем, хлопок тренера в ладоши, во время подачи в момент соревнований, может выработать условный сигнал к действию и приносить свои плоды.

Следующим моментом, для тренировки силовой подачи и заостренного внимания на происходящее нужно выделить сложную реакцию выбора на световой или зрительный сигнал. Перемещение диагонального игрока по задней линии, выход связующего с 1 зоны, либо другие перемещения игроков противника в момент подачи. Зрительный контроль, за игровой ситуацией подающего игрока возможен лишь при высоком уровне подготовки и момент контроля за усилием в совокупности с собственными сложно координационными действиями, лишь при регулярном закреплении концентрации внимания.

Тестирование и результаты. (Reaction Time Indicator) в таблице №1

Исследуемая группа юношей 12-13 лет (НП 3 года обучения волейбол)

12.02.2020 г.

Таблица №1 - результаты исследуемой группы

исследуемый	Скорость отклика в мс	
	до	после
Мокров Тимофей	427	384
Марков Артем	328	287
Пинегин Илья	412	345
Решетский Максим	377	297

**Вывод**

Внимание и его развитие, как составляющая часть психомоторного акта спортсмена, влияет на конечный результат. Изучение и разработка методик, направленных на тестирование и развитие «внимания», как отдельного качества интегрированного через сложную реакцию выбора, откроет возможность совершенствования нового направления спортивной тренировки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека Пб: Питер, 2003. – 384
2. Озеров В.П. Пси-мотор. способ. чел. Дубна: Феникс +, 2005. 320 с.
3. Комп. прог. «Reaction Time Indicator» Краснодар – 2017. – № 10 (152).
4. Сурков Е.Н. Психомоторика спортсмена. М.: ФиС, 1984. – 126 с.
5. Клещев Ю.Н., Марков К.К. Волейбол. Книга тренера. Часть вторая. - Иркутск: ИрИИТ, 2000. - 168 с.
6. Сивохов В.Л., Сивохова Е.Л., Миролевич Д.В. Современное медико-биологическое обеспечение занимающихся физической культурой и спортом. Иркутск. Центр медикобиологических исследований ИрГТУ, 2010. – 164 с.
7. Фарфель В.С. Управление движениями в спорте. – М.:ФиС, 1975.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 2002. , 260 с.
9. П.Г. Костюк, А.И. Шаповалов Эл-физиология нейрона - Из-во. «Медицина» 1961г.

© Недорубов Андрей Николаевич (batrakan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МЕХАНИКИ

### VISUALIZATION OF INFORMATION IN THE STUDY OF THEORETICAL MECHANICS

A. Sevryuk

*Summary:* In connection with the development of the processes of informatization of society, the task of structuring knowledge and its operational use becomes important. Visualization of educational information allows you to visualize the totality of knowledge elements in a single conceptual system, is the basis for the organization of repetition and updating of the studied material. The article considers the possibility of visual representation of the studied material of theoretical mechanics: conditional and schematic visualization of theoretical issues and graphical representation of the practical solution of the problem using the basic equation of dynamics. Construction of a structural and logical scheme, selection and systematization of knowledge, arrangement and explanation of the material according to the logic of forming concepts, creates the necessary conditions for activating the cognitive activity of students, promotes memorization and preservation of educational information in long-term memory.

*Keywords:* visualization, educational information, theoretical mechanics, basic equation of dynamics, perception, repetition, systematization and structuring.

Современное развитие образовательного процесса, увеличение информационной нагрузки предполагает необходимость активного использования таких элементов в обучении как представление информации с помощью тех или иных способов визуализации знаний.

Как необходимый этап познания, восприятие, всегда в большей или меньшей мере связанное с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную аффективно – эмоциональную окраску [4;8]. Высокая избирательность и подвижность восприятия дают возможность активно отбирать те элементы познавательной деятельности, которые адекватны стоящей задаче. При восприятии наглядного материала в процессе обучения, учащиеся получают возможность в целом охватить все компоненты, входящие в единую систему, увидеть имеющиеся связи между ними, обобщить изучаемый материал, что создает основу для более глубокого понимания представленной информации и для ее перевода в долговременную память.

Информационный подход к моделям памяти основывается на структурных компонентах (сенсорные храни-

*Сеvrier Анна Владимировна,*  
К.п.н., доцент, Приморский институт железнодорожного транспорта – филиал Дальневосточного государственного университета путей сообщения,  
anna\_svr@mail.ru

*Аннотация:* В связи с развитием процессов информатизации общества задача структурирования знаний и оперативного их использования приобретает важное значение. Визуализация учебной информации позволяет наглядно представить совокупность элементов знаний в единой концептуальной системе, являясь основой для организации повторения и актуализации изучаемого материала. В статье рассматривается возможность визуального представления изучаемого материала теоретической механики: условно-схематическая визуализация теоретических вопросов и графическое представление практического решения задачи с применением основного уравнения динамики. Построение структурно-логической схемы, отбор и систематизация знаний, расположение и пояснение материала согласно логике формирования понятий, создают необходимые условия для активизации познавательной деятельности учащихся, что способствует запоминанию и сохранению учебной информации в долговременной памяти.

*Ключевые слова:* визуализация, учебная информация, теоретическая механика, основное уравнение динамики, восприятие, повторение, систематизация и структурирование.

лица, КВП, ДВП), участвующих в обработке (внимании, кодировании, повторении, преобразовании информации и забывании); обработка – это операция, связанная (иногда уникальным образом) с определенными структурными компонентами. Информационный подход к памяти подчеркивает наличие последовательных этапов продвижения и обработки информации, но согласно теории «уровней обработки», память является в сущности побочным продуктом обработки информации, и сохранение ее следов прямо зависит от глубины обработки [7, с. 162-163].

Если длительность хранения в памяти зависит от глубины обработки, т.е. информация, которая не стала объектом внимания и анализируется только на поверхностном уровне, вскоре будет забыта, то информация, глубоко обрабатываемая – захватывающая внимание, полностью анализируемая и обогащаемая ассоциациями и образами, - сохраняется надолго [7, с. 164].

Модели памяти на базе информационного подхода и модели уровневой обработки различаются своим отношением к роли структуры и процесса и к природе повторения. В информационном подходе подчеркивается

роль структуры (КВП, ДВП) и механического повторения, тогда как в теории уровневой обработки акцент ставится на процессах и осмысленном повторении [7, с.172].

Представленная таким образом информация, что ее систематизация и структурирование, выделение главного в содержании является основой для организации повторения и анализа изученного лекционного материала и способствует запоминанию и переводу ее в долговременную память. Поскольку изучение теоретической механики имеет определенные трудности, связанные со сложностью понятийного аппарата и восприятия теоретических выкладок студентами первых, вторых курсов технического вуза, то одним из важных аспектов в преподавании дисциплины является реализация таких средств обучения, которые бы способствовали успешному формированию знаний, умений решения задач и пониманию конкретного теоретического материала.

Одним из способов обработки и компоновки информации является ее «сжатие», т.е. наглядное представление в компактном, удобном для использования виде. Расположение учебного материала в определенной системе способствует его лучшему восприятию, концентрации внимания, повторению и запоминанию представленных элементов информации [5, с.144]. Такое использование визуализации учебной информации позволяет на основе комплекса учебных знаний, излагаемых на лекции или практических занятиях, структурировать материал, выделить основные элементы знаний необходимые для усвоения и дальнейшего осмысления изучаемого материала.

Технология визуализации информации в той или иной степени активизирует познавательную деятельность учащихся на определенных этапах обучения за счет оперативности и доступности изучаемого материала. Сочетание визуального образа, графики, текста, устного пояснения преподавателя приводит учащихся к ее смысловой переработке, более эффективному восприятию и усвоению.

Визуализация учебного материала при изучении теоретической механики позволяет выбирать основные существенные элементы знаний для графического изображения и выделение каждого, создавая тем самым систему знаний необходимую для целостного восприятия и усвоения изучаемой информации. Организация и структурирование облегчает процесс повторения содержания понятий, и установления их взаимосвязей в данной понятийной системе.

Выделение каждого текстового фрагмента с формулами, включение рисунков для понимания представленной информации, отражение их логической связи в наглядной форме создают условия для целостного восприятия и усвоения системы знаний, а также несут поло-

жительный эмоциональный фон, за счет рационального изображения информации и цветового решения. Приведем пример структурирования и визуального представления учебного материала (рис.1) для темы аналитической механики «Принцип Даламбера – Лагранжа», в которую вошла информация нескольких вопросов для полного пояснения элементов знаний, входящих в данный принцип.

Условно-схематическая визуализация, которая используется нами для изучения вопросов теоретической механики решает следующие задачи:

- показывает в предмете изучения самое главное, основное в соответствующей структурно-логической обработке и с использованием условных графических знаков;
- дополняет основной материал, детально рассмотренный на лекции;
- демонстрирует взаимосвязь между понятиями, соотношениями и графическим изображением, что способствует активному восприятию учебного материала;
- позволяет быстро преподнести и повторить изучаемый материал;
- способствует запоминанию информации и переводу ее в долговременную память.

Рассматривается возможность применения визуализации знаний и на практических занятиях. Учебная задача по теоретической механике требует от студента практических действий по применению знаний понятий и законов, способности анализировать, устанавливать причинно-следственные связи. Правильное и рациональное исполнение действий по решению задачи требует определенной системы знаний. Для более эффективной демонстрации применения знаний используем наглядное изображение решения некоторых типовых задач.

К представленной нами теории привязываем визуализацию решения задачи на применение основного закона динамики (рис.2), здесь нами выделены этапы решения задачи с необходимыми пояснениями, дана схема задачи для каждого этапа решения и используется графика, цвет для активизации процесса восприятия. Учащиеся имеют возможность в целом видеть решение задачи, логическая система знаний легко обозрима и позволяет преподавателю последовательно разобрать и проанализировать решение задачи.

Визуализация теории и типовых задач является одним из способов для организации самостоятельной работы студентов, которые могут оперативно использовать такую информацию на компьютере, планшете, телефоне как на аудиторных занятиях, так и при выполнении расчетно-графических работ.

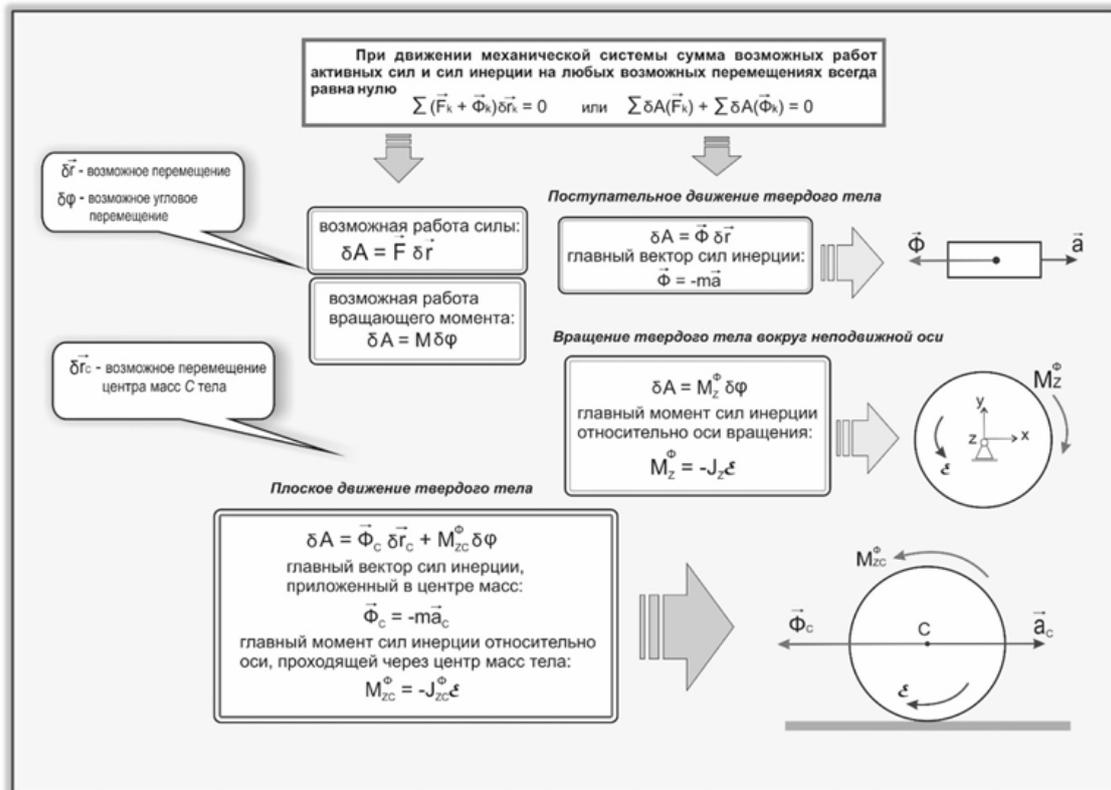


Рис. 1. Основное уравнение динамики или принцип Даламбера – Лагранжа.

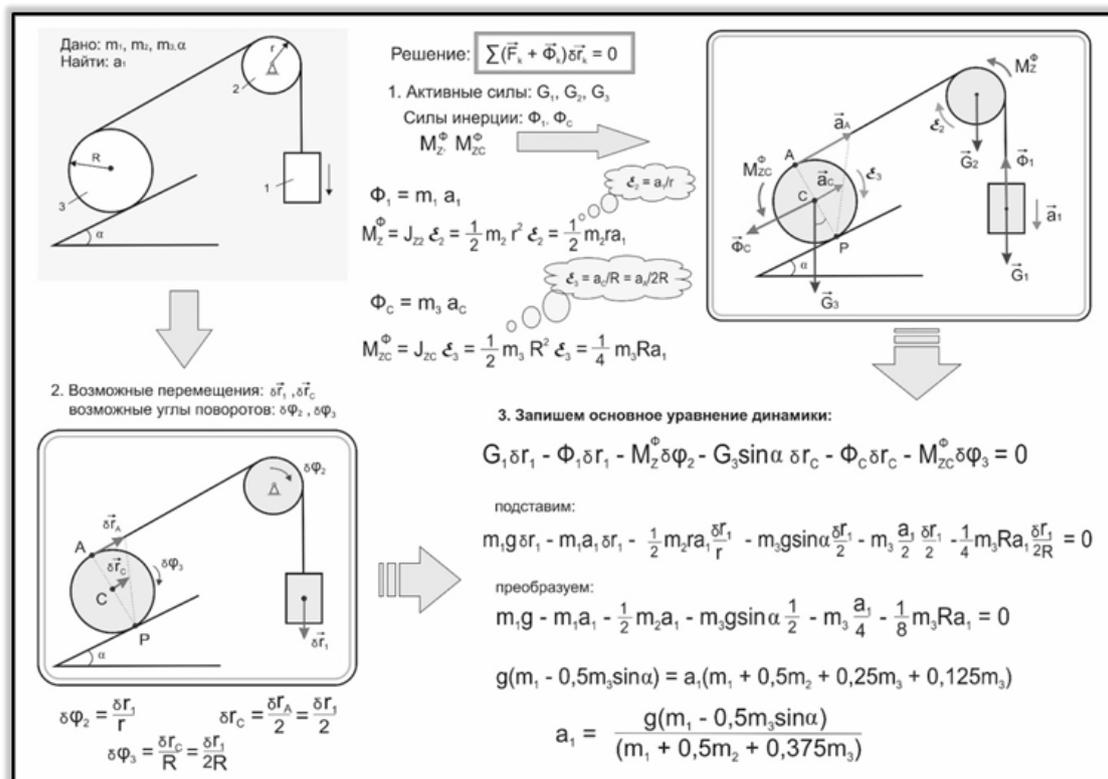


Рис. 2. Решение задачи с использованием принципа Даламбера – Лагранжа.

Практика показывает, что визуализация в процессе обучения теоретической механике выступает в качестве компактного и эффективного средства представления информации, позволяющего эффективно организовать процесс восприятия и повторения основного теоретического материала, понятийной структуры, выделить

главное для усвоения и запоминания, проработать и проанализировать изученный материал за короткий промежуток времени. Графически представленная информация активизирует восприятие, привлекает внимание, отображает структуру и объем изучаемого вопроса, тем самым формируя целостную систему знаний.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Диевский В.А. Теоретическая механика [Текст]: Учебное пособие. 3-е изд., испр. – СПб.: Издательство «Лань», 2009. – 320 с.: ил. – (Учебник для вузов. Специальная литература).
2. Диевский В.А., Малышева И.А. Теоретическая механика [Текст]: Сборник заданий: Учебное пособие. 2-е изд., испр. – СПб.: Издательство «Лань», 2009. – 192 с.: ил. – (Учебники для вузов, Специальная литература).
3. Кондратенко О.А. Дидактические принципы реализации когнитивно-визуальной технологии в дистанционном обучении студентов. //Теория и практика общественного развития [Электронный ресурс]. 2013. № 6. URL:// <https://cyberleninka.ru/article/n/> (дата обращения: 10.03.2020).
4. Маклаков А.Г. Общая психология [Текст]: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2015. – 583 с.: ил. – (серия «Учебник для вузов»).
5. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Учебное пособие. [Ч.2.]. – Барнаул: Алтайский гос. ун-т, 2009. – 232 с.: ил. [Электронный ресурс]. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20096195> (дата обращения: 12.03.2020).
6. Психология и педагогика высшей школы [Текст] / Л.Д. Столяренко [и др.]. – Ростов н/Д.: Феникс, 2014. – 620, [1]с. – (Высшее образование).
7. Солсо Р.Л. Когнитивная психология [Текст]. – Пер. с англ. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.: ил.
8. Столяренко Л.Д. Психология: Учебник для вузов [Текст]. – СПб.: Питер, 2015. – 592 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
9. Теоретическая механика: учебник [Текст] / Н.Г. Васьюк [и др.]. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015. – 302 с.: ил. – (Высшее образование).

© Севрюк Анна Владимировна (anna\_svr@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Приморский институт железнодорожного транспорта – филиал Дальневосточного государственного университета путей сообщения

## УСКОРЕННОЕ РАННЕЕ УЧЕБНОЕ ДВУЯЗЫЧИЕ

## ACCELERATED EARLY LEARNING BILINGUALISM

A. Sobor

*Summary:* The article deals with accelerated early learning bilingualism in combination with some teaching methods. When discussing the relationship and interaction of language with the real world, metaphors are often used: language is a mirror of the surrounding world, it reflects reality, creates its own picture of the world, specific and unique for each language and, accordingly, people, ethnic group, speech community using this language as a means of communication. In the modern world, the active development of a new language is always accompanied by noticeable losses in the native language. And in our opinion, the combination of two languages in early childhood causes serious damage to language competence. In some cases (especially if the family does not support the native language), the child loses the skills of communication in the native language. No one doubts that the fact of owning two or more languages is a positive phenomenon.

It is concluded that bilingualism contributes to the achievement of an adequate picture of the world in the consciousness of the individual. With all justice, it should be noted that bilingualism helps communication, cooperation, rapprochement and mutual assistance in social and political life; it also promotes widespread cultural exchange among nations.

*Keywords:* bilingual education, language competence, different language system, ethnic group, speech team, the combination of two languages, deliberate and arbitrary mental activity.

В настоящее время общество признаёт язык в основном, как коммуникативный процесс в чистом виде. Как нам известно, в коммуникативном поведении язык служит коммуникацией, которая является самой официальной, социально признанной, самой главной, эксплицитной и т.д. Многие учёные дают следующее определение этому слову: в основном язык - это средство общения и обмен мыслями. Язык имеет само собой разумеющиеся функции, но самыми важными являются эти две. В случае, если языковые подсистемы сопоставимы, то языковой перенос возможен и правомерен. Например, в русском и немецком языках есть части речи, которые являются общими для двух языков, а также категория числа (един-ственное и множественное), существуют категории прошедшего и настоящего времени и т.д. Тем не менее лингвистические явления могут присутствовать в одном языке, но не быть в другом. В немецком имеются артикли, прошедшее время перфект, имперфект и плюсквамперфект, инфинитив основного глагола, но их нет в русском; в русском же, в отличие от немецкого, склонение

Собор Аида Бурзу гызы

доктор философии по филологии, Азербайджанский университет языков  
bitkovskayay@inbox.ru

*Аннотация:* В статье рассматривается ускоренное раннее учебное двуязычие в сочетании с некоторыми методами обучения. При обсуждении темы взаимоотношения и взаимодействия языка с реальным миром часто используются метафоры: язык – это зеркало окружающего мира, он отражает действительность, создает свою картину мира, специфичную и уникальную для каждого языка и, соответственно народа, этнической группы, речевого коллектива, пользующихся данным языком как средством общения. В современном мире, активное освоение нового языка всегда сопровождается заметными потерями в родном языке. И на наш взгляд, совмещение двух языков в раннем детском возрасте наносит серьезный урон языковой компетенции. В некоторых случаях (особенно если в семье не поддерживается родной язык) ребенок теряет навыки общения на родном языке. Ни у кого не вызывает сомнений, что сам факт владения двумя или несколькими языками – это явление положительное.

Делается вывод о том, что билингвизм способствует достижению адекватной картины мира в сознании личности. Со всей справедливостью нужно отметить, что двуязычие, помогает общению, сотрудничеству, сближению и взаимопомощи в общественно-политической жизни; оно также способствует распространению широкого культурного обмена между народами.

*Ключевые слова:* билингвальное образование, языковая компетенция, разная языковая система, этническая группа, речевой коллектив, совмещение двух языков, сознательная и произвольная психическая деятельность.

ние существительных, морфология и согласование форм слов в предложении более развиты, а в немецком есть не только склонение существительных, но и склонение артиклей, прилагательных и 4 падежа и т.д.

Всё чаще можно наблюдать неправильный перенос родного языка на иностранный; если замечен алломорфизм, то в разных языковых системах нет аналогий. Например, если рассмотреть слово «акцент», понятно, что он является результатом такой языковой интерференции, которая является наложением одного языка на другое. В современном мире активное изучение иностранного языка сопровождается очевидными потерями родного. По нашему представлению, параллельное изучение двух языков в раннем детстве наносит серьёзный ущерб. Неоднократно наблюдаются такие случаи, в особенности, когда в семье ребёнок не говорит на родном языке, он может утратить навыки владения им. Можно привести пример ребёнка, который учится в школе, в 4-м классе, в русском секторе. Естественно, его круг об-

щения, как дома, так и в школе – русскоязычный, а дома он лишь иногда говорит по-азербайджански, поэтому часто забывает как произношение слов, так и некоторые слова на родном языке. И чтобы восстановить полноценное владение родным языком, ребенку придется учить его заново, как если бы он был иностранным, и поэтому иногда невозможны изменения в языке.

Как нам известно, при рассмотрении темы о взаимоотношении и взаимодействии языка с реальным миром часто могут использоваться метафоры: язык является зеркалом окружающего мира. В нем отражается действительность и создается своя картина мира, которая специфична и уникальна не только для каждого языка, но и для каждой нации или лингвистической группы, которые пользуются этим языком в качестве средства общения. В основном уместно сравнение языка с зеркалом, так как язык действительно отражает окружающую реальность. Каждое слово обозначает либо предмет, либо явление. А соединяющим компонентом между языком и реальным миром является человек. И таким образом человек воспринимает мир и осознаёт его с помощью органов чувств, и согласно этому создаёт свою систему представления о мире. Впоследствии, слова проходят через его сознание, человек осмысливает результат этого восприятия и передает слова другим членам своей лингвистической группы при помощи языка. Короче говоря, именно мышление стоит между реальностью и языком.

В современной науке есть много определений «билингвизма». Общепринятое определение гласит, что билингвизм (двуязычие) – это свободное владение двумя языками одновременно. Классическим определением билингвизма можно считать определение У. Вайнрайха. По его мнению, билингвизм есть владение двумя языками и попеременное использование их в зависимости от условий речевого общения. (Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев, 1979) [1].

Сегодня постоянно растет интереса к феномену билингвальнойности, причем не только среди лингвистов, но и у учёных самых разных областей науки.

По мнению С.С. Ковалевой, широкая пропаганда «билингвального образования» и обучения иностранным языкам в раннем возрасте может привести к тому, что билингвизм будет осознан в контексте освоения культурных ценностей – важнейшей задачи современного этапа развития цивилизации. Естественно, никто не сомневается, что владение двумя или более языками – явление положительное.

Иными словами, «врастание» индивида в собственную культуру делает его человеком, который отличается от иных биологических видов из-за наличия процессов сознательной и произвольной психолингвистики, в част-

ности, программы саморазвития речи-языковой способности, что заложено в человеке генетически. (Kovaleva S.S. Bilingvizm kak social'nokommunikativnyi protsess: author's abstract diss. ...cand. of soc. Sciences. 2013) [3].

С давних пор известно, что психически здоровый ребёнок начинает правильно говорить на родном языке только к четырём годам, хотя к тому возрасту ещё не может оперировать сложными грамматическими конструкциями. Для полного овладения языком самыми трудными являются его стилистический уровень и социальные правила употребления. Ребенок усваивает их в процессе социализации значительно позже – примерно к 10 годам.

Таким образом, лексикон двуязычного ребёнка является более широким, причём включая конкретную лексику – в отличие от расплывчатых абстракций, она вполне доступна для маленького человека и понятна ему. Это даёт ребёнку возможность с раннего возраста довольно искусно пользоваться этой лексикой, поэтому то, что его развитие ограничено, становится очевидным намного позже. В основном, можно констатировать, что значительная страта нашего общества сейчас состоит из билингвов смешанного типа, хотя есть исследователи, которые в данном случае предпочитают термин «полужызычные». И этот термин возник как результат совокупности действия нескольких факторов:

- ускоренное раннее учебное двуязычие, сочетаемое с некоторыми методами обучения;
- то, что общественные институты и отдельные представители научного сообщества сознательно или бессознательно недооценивают важность первоначального погружения человека в родную культуру и язык;
- необъявленная «война культур», где одной из главных «мишеней атак» стали национальные языки – как хранители этнического культурного наследия и ценностей.

Какие черты можно назвать характерными для языковой личности современного билингва? Изменения происходят на всех уровнях содержательного наполнения структуры языковой личности. Таким образом, ранее проведенные учеными эксперименты показывают, что значительная часть молодежи, с одной стороны, не знает значение многих слов на том или ином языке, а соответственно, и не способна объяснить их. Таким образом, «милосердие» становится «милостыней», «вероломный» – «идушим напролом», «отрочество» – «уходом в иной мир», а «оригинальный» обозначает относящегося к стране-производителю. С другой стороны, в речи молодых происходит постоянная, практически не фиксируемая сознанием, замена азербайджанских, русских или немецких понятий заимствованными, причём такими, которые далеко не всегда совпадают по смыс-

лу (типичный пример – замена русского «терпения» немецкой «толерантностью», выходных – Wochenende). Можно прийти к такому мнению, что изменения семантики сопровождаются неправомерной корректировкой грамматической структуры и взаимозаменой моделей речевого поведения равно-языковых культур. «В своё время, – писал Л.В. Щерба, – возможно, именно этот тип является следствием полного исчезновения ощущения непрерывности языка, которое связано с уменьшением чувства национального самосознания и ослаблением связей внутри нации как отдельной социальной группы». (Щерба Л. В. Избранные труды по языкознанию и фонетике. Т. 1. – Л., 1958) [6].

«Другой же немецкий учёный Г. Шухардт сделал вывод, что речевое общение между двумя языковыми коллективами ввиду трудностей ведёт в диахроническом плане к перестройке общих языков в сторону их упрощения». (Щерба Л. В. Избранные труды по языкознанию и фонетике. Т. 1. – Л., 1958) [6].

«Можно привести такой пример, при употреблении в языке междометий и этикетов формулами, повторы относятся к тем речевым стереотипам, которые в силу своей семантической пустоты, а также обязательного присутствия в процессе коммуникации, которые являются, по мнению В. А. Виноградова, манифестацией языка в культуре, необходимой составной частью базисных концептов национальной культуры». (Щерба Л. В. Избранные труды по языкознанию и фонетике. Т. 1. – Л., 1958) [2].

В современной немецкой разговорной речи междометия являются неотъемлемым эмоционально окрашенным компонентом, и их применение делает её более экспрессивной и живой. Рассматривая эти примеры, следует отметить, что использование междометий в немецком языке, как и в любом другом, позволяет в процессе диалога привлечь внимание собеседника к отдельным моментам разговора. Таким образом форма междометий, в которой они употребляются, никогда не меняется; междометия всегда выделяются запятыми, либо после них ставится восклицательный знак.

Рассматривая междометия в немецком языке, мы приходим к такому выводу, что никаких синтаксических функций в предложениях в этом языке они не выполняют. Фактически тематические группы в плане своего деления составляют основную часть немецких междометий. Эти междометия составляют слова, служащие для выражения разных эмоций: печали, радости, горя, боли, восторга, досады и пр. Например, междометия обозначают:

- Большое удивление: o la la – ah!
- Радостное удивление: hoi, io – ой! о-о-о!
- Радостное удивление: au, fine! – Ух ты!
- Сожаление: oje – О Господи! Батюшки мои!

Сожаление, душевная боль – herrie  
Привет! Приветствие! – salve  
Привет! Пока! (Приветствие, прощание) – salvus  
Приятного аппетита! На здоровье! Привет! /пока!  
(приветствие, прощание в обеденное время) – Mahlzeit

Таким образом, мы видим, что междометия этой категории являются звукоподражаниями – имитируют чирканье, мяуканье, чихание, зевание, хихиканье, кашель и пр. В эту группу входят также заполнители пауз – например, «гм», «хм». Кроме того, в немецком языке междометия могут использоваться как в рамках отдельных предложений, так и самостоятельно. Довольно часто они представляют собой часть какого-либо предложения и т.д.

Например:

Aha, das wusste ich doch! – Ага! Я же говорил!

Und-schwups-packt er den Deb am Kragen. – И тут он хватил вора за воротник!

И тут он упал на пол – опля! – это было больно. – Und er fiel auf den Fußboden – hoppla! – das tat weh.

Речь женщин более абстрактна, описательна и эмоциональна, чем речь мужчин [3]. Женщины употребляют в своей речи больше междометий, чем мужчины. В патриархально устроенном западном мире многие современные женщины, чтобы добиться определённых успехов, как в работе, так и в повседневной жизни, оживляют свою речь, используя различные средства экспрессивной выразительности. Особое место при этом занимает использование междометий.

Но самое главное – появляется проблема перевода. Двухязычные и даже одноязычные словари не отражают всей палитры междометий (например: отсутствие в двухязычных и/или одноязычных словарях таких междометий, как lukiluki – klepsiklrpsi – bingo – Mannomann – eiferbibsч).

Билингвизм способствует возникновению в сознании личности адекватной картины мира, и это подтверждают многие исследователи. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что язык является коммуникативным процессом, средством общения, а также связью со всей человеческой деятельностью, который может выполнять разнообразные функции. В современном билингвизме можно заметить много изменений в языке, как в грамматическом, так и в конкретном лексическом значении.

---

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев, 1979.
2. Виноградов В.А. Язык и культура в их соотношении и взаимодействии // Язык и культура: материалы между-народной научной конференции. М., 2003. С.18–19.
3. Kovaleva S.S. Bilingvizm kak social'nokommunikativnyi protsess: author's abstract diss. . . . cand. of soc. Sciences. 22.00.04. [Electronic resource]. URL: <http://www.disscat.com/content/bilingvizm-kaksotsialno-kommunikativnyi-protsess> (11.11.2013).
4. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы языковых контактов // Новое в лингвистике. Языковые контакты. – М., 1972. – Вып. VI.
5. Щерба Л.В. Избранные труды по языкознанию и фонетике. Т. 1. – Л., 1958.
6. Schuchardt H. Kreolische Studien. Wien, 1888.
7. Земская Е.А. Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь. М., 2004.

---

© Собор Аида Бурзу гызы (bitkovskayay@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ФОРМИРОВАНИЕ И КОРРЕКЦИЯ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЕ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**Соколова Ирина Юрьевна**

старший преподаватель, ФГБОУ «Вологодский  
государственный университет»  
irinasokolova07@mail.ru

**Филь Валерия Владиславовна**

старший преподаватель, ФГБОУ «Вологодский  
государственный университет»  
lerikafil@mail.ru

**Лебедева Евгения Геннадьевна**

доцент, ФГБОУ «Вологодский государственный  
университет»  
jenya1433@yandex.ru

**Орехова Ирина Вячеславовна**

старший преподаватель, ФГБОУ «Вологодский  
государственный университет»  
oreshok.irina@yandex.ru

## FORMATION AND CORRECTION OF SELF-ASSESSMENT OF STUDENTS IN A SPECIAL MEDICAL GROUP DURING PHYSICAL EDUCATION IN THE TECHNICAL UNIVERSITY

**I. Sokolova  
V. Fil  
E. Lebedeva  
I. Orekhova**

*Summary:* This work deals with the educational process of physical culture in the University, which in certain pedagogical conditions affects the formation and correction of adequate self-assessment of the personality of students, as well as its positive impact on the comprehensive development of all physical qualities and correction of minor disorders of the musculoskeletal system.

*Keywords:* The self-assessment correction, personality, students, physical culture, special medical group, exercises.

*Аннотация:* В данной работе рассматривается учебно-воспитательный процесс по физической культуре в ВУЗе, который в определенных педагогических условиях оказывает влияние на формирование и коррекцию адекватной самооценки личности обучающихся, так же его положительное влияние на комплексное развитие всех физических качеств и исправление незначительных нарушений опорно-двигательного аппарата.

*Ключевые слова:* коррекция, личность, обучающиеся, физическая культура, специальная медицинская группа, упражнения.

### Актуальность.

В настоящее время в нынешнем обществе происходят значительные преобразования во всех сферах жизни. Именно поэтому в современной педагогической науке всё больший интерес вызывает особенность становления личности человека, который может динамично и, главное, адекватно общаться с окружающим миром. Стоит отметить, что в текущем состоянии, в котором находится высшая школа, имеются некоторые противоречия между процессами развития личности и традиционной системой высшего вузовского образования.

В нашей стране одним из основных средств воспитания личности человека стала физическая культура, поскольку она сочетает в себе как внутреннее богатство и нравственную чистоту, так и физическое совершенство. Эта дисциплина для студентов вузов включена в базовую (обязательную) часть и является завершающим этапом непрерывного и организованного процесса форми-

рования физической культуры личности. Мы согласны с мнением коллег Лебедевой Е.Г. и Куликовой М.Г., что «формирование потребности в физическом и психическом здоровье является основной задачей в физическом воспитании студентов. Чтобы этот процесс формирования потребности был эффективным, он должен быть осознанным» [9, стр. 64]. Состояние физической культуры и спорта в современном высшем учебном заведении требует увеличения эффективности, а так же поиска новых форм, методов, средств, нестандартного подхода к организации всего учебно-воспитательного процесса в зависимости от физического состояния обучающихся. Новые требования обусловлены целым рядом причин, и в первую очередь это значительное ослабление здоровья молодого поколения.

### Методы и организация исследования

Наши исследования были проведены на базе Вологодского государственного университета. В исследовании принимало участие 184 обучающихся институтов

с технической направленностью. В дальнейшем были организованы две группы обучающихся по дисциплине «Физическая культура и спорт» и «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» по состоянию здоровья, относящиеся к специальной медицинской группе (далее СМГ). Изначально группы отличались однородностью результатов и с примерно одинаковыми заболеваниями (связанными с незначительными нарушениями ОДА) и схожими антропометрическими данными.

Группы сформированы из обучающихся разных академических групп, страдающих незначительными отклонениями в состоянии здоровья и психологически не готовых к занятиям физической культурой в основной группе.

Контрольная группа (КГр) занималась по программе государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования второго поколения. В экспериментальной группе (ЭГр) непосредственно сами обучающиеся, принимали активное участие в процессе развивающего эксперимента, а так же в оценивании промежуточных результатов.

Программа занятий, созданная нами, строилась на основе воплощения конкретных педагогических условий в учебно-воспитательный процесс и заключалась в определении эффективности разрозненного воздействия на физическое состояние обучающихся СМГ в структуре учебных занятий по дисциплинам «физическая культура и спорт» и «элективные дисциплины по физической культуре и спорту».

Применялись различные упражнения из направлений пилатеса, йоги, стрейтчинга и танцевального направления ZUMBA. Занятия включали упражнения у шведской стенки, с гимнастическими палками, с набивными мячами разного веса, мягкими гантелями, фитболами, упражнения на растягивание; занятия на тренажерах - для формирования и укрепления мышечного корсета (в исходном положении - лежа на спине, а так же в положении полулежа на спине, чтобы не допустить малейшее негативное воздействие на позвоночник; а после окончания занятия - обязательно упражнения на вытягивание на шведской стенке). Большое количество упражнения проводится в исходном положении - лежа, сидя, на четвереньках. Проводились дыхательные упражнения, которые выполнялись на каждом занятии. Полностью исключались упражнения с отягощениями в исходном положении стоя, прыжки и различные подскоки. В занятие включались элементы спортивных игр (или подвижные игры), дыхательные и общеразвивающие упражнения, ходьба, ходьба в приседе, скандинавская ходьба.

Помимо образовательных и оздоровительных задач на занятиях решаются и задачи воспитательные. Средствами физической культуры воспитываются настойчивость и смелость, дисциплинированность и навыки

культурного поведения, чувство дружбы, товарищества и взаимопомощи.

Обучающиеся независимо от преподавателя контролировали и оценивали свои двигательные действия, а также аргументировали, за что именно поставили себе ту или иную отметку. Постоянно вели дневник самоконтроля, который позволил в дальнейшем более точно обработать полученные данные. Всю предоставленную информацию обучающихся и полученные результаты были подвергнуты анализу самим преподавателем. Проводились систематический разбор своих занятий и регулярный отчет непосредственно перед преподавателем [5, 10, 11].

Чтобы проверять правильность распределения нагрузки во время учебного занятия, обучающиеся самостоятельно измеряют частоту сердечных сокращений, путем измерения пульса, по сигналу преподавателя вычисляют в течение 15 секунд. Такого рода подсчет обычно производится 4 раза: до начала занятия (в состоянии покоя), в середине – после наиболее утомительного упражнения основной части (в первые 15 сек.), непосредственно сразу после окончания занятия и через 5 мин. периода восстановления.

#### Экспериментальная часть

Во время планирования учебной нагрузки необходимо отталкиваться от того, что осуществляемые тренировочные упражнения, одной и те же величины, не приводят к значительным морфофункциональным изменениям, так как организм частично приспосабливается и впоследствии полностью адаптируется к предлагаемым физическим нагрузкам. Поэтому наши занятия мы выстраивали с систематически постепенным повышением физической нагрузки. Поскольку прогрессирующее увеличение на определенных стадиях входит в разногласие с ходом адаптивных изменений, то в ее основу был положен волнообразно-восходящий принцип. Такое постепенное изменение физических нагрузок в учебно-воспитательном процессе, дает возможность избежать разногласия между видами работы разной направленности, интенсивностью и объемом, а так же процессами утомления и восстановления. Довольно эффективной формой организации учебного процесса всегда считалась комплексная форма. Она одновременно позволяет решать целый ряд задач. Одной из таких задач, является вариативность использования нагрузки, методов и средств, что обеспечивает всестороннее развитие качеств, определяющих уровень достижений, а так же повышению работоспособности при выполнении отдельных движений. Такая форма проведения занятий позволяет гораздо быстрее вовлечь обучающегося в учебный процесс. Именно данные факторы и обусловили выбор комплексной формы занятий со студентами СМГ [1, 3].

Огромное значение у обучающихся имеет формирование адекватной самооценки личности и здоровья в процессе занятий физической культурой в ВУЗе. Умение объективно и адекватно оценивать свои физические возможности во время выполнения конкретных двигательных действий, а так же соотносить достигнутые результаты с требованиями, которым они должны отвечать. Это условие является необходимым для полноценного усвоения обучающимися содержания рабочих учебных программы по дисциплинам «физическая культура и спорт» и «элективные дисциплины по физической культуре и спорту». Тем не менее, самооценка личности является тем фактором, который проявляется в процессе развития самосознания, и в значительной степени может завесить от различных объективных условий [5].

Как выяснилось во время эксперимента, в условиях обычного занятия по физической культуре обучающиеся СМГ не могут проанализировать свои различные двигательные действия и выделить четкие критерии их оценки. Они в основном сводят анализ результатов своих двигательных действий к количественному показателю учебных тестов.

Оригинальность самооценки обучающихся СМГ заключалась в нахождении рассогласованности между самооценкой личности и оценкой своих возможностей в различных видах деятельности. Этот факт объяснялся тем, что различные стороны самооценки обучающихся находятся на разных этапах формирования и характеризуются различной степенью реалистичности.

Для полноценного освоения программы по дисциплине «Физическая культура и спорт», и «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту», обучающимся, при выполнении различных упражнений, необходимо независимо и объективно оценивать свои двигательные умения и навыки, которые они приобретают во время учебного - воспитательного процесса. Кроме этого они должны грамотно соотносить достигнутые результаты с требованиями, которым они должны отвечать.

Известно, что под влиянием физической нагрузки и при применении одних и тех же средств и методов функциональные изменения, которые положительно влияют на организм, формируются примерно через месяц после начала занятий.

Рекомендации по содержанию, объему и организации тренировочных занятий строились нами в соответствии с данными научно-методической литературы и собственных исследований, проводимых ранее самостоятельно и в коллективе с коллегами [2, 4, 6, 7, 8].

### Результаты и их обсуждение

Контроль процесса физического воспитания в ВоГУ включал в себя не только данные регистрации и оценку

показателей общего физического состояния обучающихся, но и их самооценку. Все данные заносились в дневник самоконтроля. Как показали наши исследования после проведенного эксперимента, результаты обучающихся ЭГр по многим показателям имеют достоверно более высокие уровни, по сравнению с их ровесниками из КГр.

Данные соматоскопии на этапе эксперимента свидетельствуют о том, что у обследуемых обучающихся СМГ при осмотре отмечено анфас расположение надплечий на одном горизонтальном уровне, левый треугольник талии незначительно уступает правому.

Расстояние от 7 шейного позвонка до нижнего угла лопаток с обеих сторон в ЭГр стало почти одинаковым и составляет в среднем 14,12 см, в КГр справа 14,49 и 13,68 слева. Данные результаты свидетельствуют о наличии положительной динамики в осанке ЭГр, которая приближается к физиологически правильной и имеет достоверные различия ( $P < 0,05$ ). Анализ динамики прироста показателя внутри каждой группы показал, что у обучающихся ЭГр и КГр результат достоверно улучшился ( $P < 0,05$ ).

В блоке функциональных возможностей организма достоверные различия были зафиксированы между обучающимися ЭГр и КГр по пяти показателям. Такие как время восстановления пульса после нагрузки, подвижность позвоночника влево, вправо, вперед и сила мышц спины ( $P < 0,05$ ).

Так же отмечались достоверные различия в блоке самооценки здоровья. Были зафиксированы изменения по показателю – общее физическое состояние обучающихся СМГ, которые характеризовались отсутствием частых болей и прочих неприятных ощущений, ограничений в движениях и перемещении. Внутри обеих групп достоверные отличия отмечены по одному очень значимому показателю, такому как общее физическое состояние.

В блоке самооценки личности у обучающихся ЭГр и КГр за время эксперимента достоверные различия тоже были зафиксированы ( $P < 0,05$ ) по трем тестам. Реактивная и личностная тревожность, самооценка личности. Внутри ЭГр достоверные различия ( $P < 0,01$ ) отмечены по двум показателям - реактивная и личностная тревожность. В КГр обучающихся после эксперимента достоверных изменений не обнаружено.

Анализ полученных нами результатов тестирования обучающихся СМГ позволил выделить три группы с определенным уровнем (заниженный, адекватный и завышенный) развития самооценки личности в процессе занятий физической культурой в вузе.

После эксперимента в блоке самооценки здоровья и исследования уровней каждого теста показало следующие результаты (Таблица 1).

Таблица 1

	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	До начала эксперимента	После окончания эксперимента	До начала эксперимента	После окончания эксперимента
Заниженный уровень	39,6%	33,9%	39,7%	15,4%
Адекватный уровень	48,01%	50,9%	48,4%	63,6%
Завышенный уровень	12,39%	15,2%	11,9%	21,0%

Таблица 2

	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	До начала эксперимента	После окончания эксперимента	До начала эксперимента	После окончания эксперимента
Заниженный уровень	26,14%,	24,02 %	26,9%	14,9%
Адекватный уровень	57,94%	56,48%	54,58%	67,89%
Завышенный уровень	15,92 %	19,5%	18,52	17,21%

Таблица 3

	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	До начала эксперимента	После окончания эксперимента	До начала эксперимента	После окончания эксперимента
Заниженный уровень	12,3%	9,4%	16,0%	7,0%
Адекватный уровень	62,9%	64,7%	58,1%	83,1%
Завышенный уровень	24,8%	25,9%	25,9%	9,9%

Таблица 4

	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	До начала эксперимента	После окончания эксперимента	До начала эксперимента	После окончания эксперимента
Заниженный уровень	26,2%	21,3%	22,2%	20,1%
Адекватный уровень	50,8%	60,8%	60,9%	72,0%
Завышенный уровень	23,0%	17,9%	16,9%	7,9%

Таблица 5

	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	До начала эксперимента	После окончания эксперимента	До начала эксперимента	После окончания эксперимента
Заниженный уровень	51,0%	42,8%	51,9%	17,3%
Адекватный уровень	36,8%	49,0%	35,1%	70,8%
Завышенный уровень	12,2%	8,2%	13%	11,9%

Как видим, до начала эксперимента менее половины испытуемых в обеих группах имеют адекватный уровень, а 39 % имеют заниженный, а 12 – завышенный уровни. Но после окончания эксперимента ситуация несколько меняется. Если в контрольной группе ситуация меняется не сильно резко (прирост адекватного и завышенного уровней 2-3 %), то в экспериментальной группе происходят существенные сдвиги. Прирост адекватного уровня составляет 15 %, завышенного – 9,9 %, а доля обучающихся с заниженным уровнем снижается более чем в 2 раза и составляет 15,4 %.

Результаты, полученные по показателю самооценки здоровья, воздействующим на достижение благополучия в семье, учебе, в общении с друзьями представлены в таблице № 2.

Как и в предыдущем случае, исходные данные практически равные. До начала эксперимента чуть более половины испытуемых в обеих группах имеют адекватный уровень, а 26 % имеют заниженный, а 15 и 18 % – завышенный уровни. Если в контрольной группе существенных изменений не наблюдается, то в экспериментальной группе ситуация совершенно иная. Резко возрастает количество обучающихся с адекватным уровнем и составляет 2/3 всех испытуемых, стоит отметить снижение количества обучающихся с заниженным уровнем в 2 раза, однако на 1,3 % снизилось количество обучающихся с завышенным уровнем.

Исследование уровней самооценки тревожности в процессе занятий представлено в таблице № 3

В отличие от предыдущих случаев, здесь до начала эксперимента ситуация несколько иная в разных группах. Контрольная группа в целом выглядит более уравновешенной, показывая только 12,3 % обучающихся с заниженным уровнем. При этом в экспериментальной группе заниженный уровень выявлен у 16 % обучающихся, адекватный – 58,1% (в контрольной – 62, 9%), завышенных имеют практически равное количество обучающихся. После окончания эксперимента данные в контрольной группе не значительно отличаются, хотя ожидаемо наблюдается рост адекватного и завышенного уровня и снижение заниженного. Совершенно по-другому обстоят дела в экспериментальной группе. После проведения эксперимента только 7 % обучающихся показали заниженный уровень, подавляющее большинство (83,1 %) – адекватный уровень. Стоит отметить резкое снижение обучающихся с завышенным уровнем.

Уровень личностной тревожности у обучающихся представлен в таблицу №4

Значительные отклонения от уровня адекватной тревожности требуют особого внимания. Высокая тревожность предполагает склонность к появлению тревоги у обучающихся СМГ в ситуациях оценки компетентности.

В этом случае следует снизить значимость ситуации и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формировать чувство уверенности в успехе. А низкая тревожность, наоборот, требует повышения внимания к деятельности и к чувствам ответственности и уверенности.

Результаты тестирования по самооценке личности представлены в таблице №5

Завышенный, так же как и заниженный уровень самооценки личности может быть следствием самых разных причин и не должен пугать человека. Дело не в том, что люди, чрезмерно высоко или чрезмерно низко оценившие себя, нуждаются в специальной психологической помощи, они же живут в семье, в учатся коллективе и это не может не накладывать отпечаток. Как показывает опыт, что для коллектива, его социально-психологического климата, одинаково плохо наличие в нем людей, неадекватно оценивающих себя.

## Выводы

Вследствие проведенного нами эксперимента по исследованию самооценки личности обучающихся СМГ в процессе занятий физической культурой в вузе выявили, что использование разработанной нами программы, где содержание и организация учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию обусловлены выработыванием адекватной самооценки личности, комплексное развитие всех физических качеств и профилактические действия, направленные на устранение незначительных отклонений ОДА, а также адаптацию организма к постепенно повышающейся физической нагрузке и улучшило результаты по многим показателям на достоверном уровне.

Повышение общего числа обучающихся с адекватным уровнем самооценки и уменьшение их с заниженным уровнем, связано тем, что умение объективно оценивать свои возможности правильного выполнения конкретных двигательных действий наряду с умением сопоставлять достигнутые результаты с требованиями являются неотъемлемым условием полноценного и качественного усвоения программы по физическому воспитанию в вузе. Характер изменений в контрольной группе можно назвать вероятностным, потому что в нем присутствуют как положительные, так и отрицательные тенденции.

Предоставленные педагогические условия влияния на формирование и коррекцию самооценки личности обучающихся СМГ в процессе занятий по дисциплинам «Физическая культура и спорт» и «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту», бесспорно, оказывают позитивное влияние на повышение уровня не только адекватной самооценки, но и общей физической подготовленности обучающихся СМГ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмерова, С.Г. Здоровый образ жизни и его формирование в процессе обучения / С.Г. Ахмерова // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. – 2001. – № 2. – С. 37-40.
2. Бароненко, В.А. Здоровье и физическая культура студента : учебное пособие / В.А. Бароненко, Л.А. Рапопорт. – М. : Альфа, 2003. – 351 с. : ил
3. Брег, П.С. Позвоночник – ключ к здоровью / П.С. Брег, С.П. Махешварананда, Р. Нордемар. – СПб. : ООО «Диамант», 2001. – 512 с. : ил.
4. Голомолзина, В.П. Влияние нагрузок различной направленности на физическое состояние и заболеваемость студенток специальной медицинской группы / В.П. Голомолзина, С.П. Левушкин // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2008. – № 6 (40). – С. 24-28.
5. Забалуева, Т.В. Профилактика и коррекция нарушений осанки школьников на занятиях различными видами спорта / Т.В. Забалуева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2007. – № 9 (31). – С. 41-45.
6. Захарова, А.В. Генезис самооценки / А.В. Захарова. – Тула : Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 1998. – 135 с.
7. Мак-Кензи, Р.Т. Физические упражнения в воспитании и медицине: извлечения. Сколиозы и их лечение / Р.Т. Мак-Кензи // ЛФК и массаж. Спортивная медицина. – 2007. – № 8. – С. 39-50.
8. Милюкова, И.В. Лечебная физкультура. Новейший справочник / И.В. Милюкова, Т.А. Евдокимова; под общей ред. проф. Т.А. Евдокимовой. – СПб. : Сова; М.: Изд-во «Эксмо», 2003. – 862 с. : ил.
9. Куликова М.Г., Лебедева Е.Г.. Исследование отношения студентов специальной медицинской группы к своему здоровью/ Куликова М.Г., Лебедева Е.Г.// Рецензируемый научный журнал «Тенденции развития науки и образования». Февраль 2019г. № 47, Часть 1 Изд. НИЦ «Л-Журнал», 2019. – 88с.
10. Тимошина, И.Н. Показания и противопоказания по содержанию занятий по физической культуре в специальной медицинской группе / И.Н. Тимошина // Физическая культура. – 2007. – № 4. – С. 65-68.
11. Хомутов, Г.А. Адаптивная физическая культура в профессиональной подготовке студентов высшего учебного заведения : дис. ... канд. пед. наук / Хомутов Г.А. –СПб., 1999. – 242 с.

© Соколова Ирина Юрьевна (irinasokolova07@mail.ru), Филь Валерия Владиславовна (lerikafil@mail.ru),  
 Лебедева Евгения Геннадьевна (jenua1433@yandex.ru), Орехова Ирина Вячеславовна (oreshok.irina@yandex.ru)  
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Вологодский государственный университет

## ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

**Штурба Яна Юрьевна**

*К.филол.н., Доцент, Российский университет  
транспорта (МИИТ)  
yana\_rav@mail.ru*

### LANGUAGE IDENTITY OF A TECHNICAL STUDENT

**Y. Shturba**

*Summary:* This article aims to consider the influence of the linguistic personality of a technical university student on his/her study of a foreign language. In this work the direct relationship between the development of a linguistic personality and the concept of a linguistic world-image of the student is considered. The author proposes to supplement the approaches of the linguistic world-image of the student, by creating conditions for the formation and development of the communicative culture of the student's linguistic personality. In addition, the article analyzes the composition of the technical university students and gives a classification of the various stages of mastering the educational material and approaches to a foreign language teaching. The article is intended for teachers of a foreign language in higher educational institutions in the preparation of qualified technical specialists, also in educational institutions of the transport industry, as well as for centers of advanced training of educators.

*Keywords:* linguistic personality, foreign language teaching, rational thinking, technical mentality, transport industry, personality-oriented approach to learning.

*Аннотация:* Данная статья ставит своей основной целью рассмотреть влияние языковой личности студента технического вуза на изучение им иностранного языка. Рассматривается непосредственная связь между развитием языковой личности и понятием языковой картины мира студента. Автором предложено дополнить подходы языковой картины мира студента, путем создания условий для становления и развития коммуникативной культуры языковой личности студента. Кроме того, в статье анализируется состав студентов технических вузов и дается классификация различных этапов усвоения ими учебного материала и подходов в обучении иностранному языку. Статья предназначена для преподавателей иностранного языка в высших учебных заведениях при подготовке квалифицированных специалистов технического профиля, также в образовательных учреждениях транспортной отрасли и для центров повышения квалификации педагогических работников.

*Ключевые слова:* языковая личность, обучение иностранному языку, рациональное мышление, технический склад ума, транспортная отрасль, личностно-ориентированный подход к обучению.

Интерес многих современных лингвистов обращен сейчас не к попытке описать ту или иную систему, а к изучению функционирования языка в реальной речевой деятельности, которую осуществляет пользующийся этим языком человек. То есть современное языкознание все больше акцентирует внимание на человеке (Ю.Д. Апресян, Е.С. Кубрякова, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик и др.), что, следовательно, находит свое отражение в такой отрасли языкознания, как коммуникативная лингвистика, – методика, в которой главным предметом изучения выступает языковая личность (ЯЛ).

Термин «Языковая личность» был впервые введен в лингвистику В.В. Виноградовым (1930 г.), который трактовал его как «коллективную языковую личность». Коллективной языковой личности свойственно «личностное говорение», отличающееся от коллективного, распространенного социально, но разрыва между ними нет, они взаимосвязаны. Идея различения индивидуального и социального в изучении языковой личности находит свою перспективу в вопросе процесса изучения иностранного языка в какой-либо коллективной среде, в нашем случае, в среде студентов технического профиля транспортной отрасли.

Молодежная субкультура – это частичная культурная

подсистема внутри системы «официальной», базовой культуры общества, определяющая стиль жизни, ценностную иерархию и менталитет ее носителей [8, с.35]. Составной частью молодежной субкультуры является студенчество. Студенчество – это многочисленная социальная категория молодежи, аккумулирующая значительный социальный заряд. Студенты – это будущие инженерно-технические работники, рабочие высокотехнологических производств, специалисты разных видов инфраструктур [5, с.13].

Молодежь является своеобразным «социокультурным продуктом». Как известно, картина мира не дает законченного образа в силу постоянных изменений, поэтому необходимо при изучении иностранного языка студентами учитывать пространственно-временную аспектность культуры. История человечества показала, что каждая культурная эпоха формирует свой язык и свою языковую личность, как коллективную, так и частную [9, с.87-91].

Язык принадлежит прежде всего и главным образом личности, осознающей себя и свое место в мире, свою роль в практической деятельности и языковом общении.

Выделяют три уровня языковой личности: вербаль-

но-семантический уровень (знание системы языка и умение ею пользоваться); когнитивный уровень (знание идей, понятий, складывающихся в картину мира, которая существует у носителей языка); прагматический уровень (возможность реализовать свой замысел в процессе общения).

Вслед за Ю.Н. Карауловым, мы понимаем совокупную языковую личность как сложную многоуровневую систему, включающую в себя уровни владения языком (языковую компетенцию), владение способами осуществлять языковое взаимодействие (коммуникативную компетенцию) и знание мира (тезаурус), обладающую определенным набором языковых черт [7, с.32].

В совокупности отдельные языковые личности образуют социально-демографический языковой коллектив, именуемый молодежью, имеющие свои субкультурные языковые особенности.

Целью обучения иностранному языку студентов технического профиля становится развитие языковой личности обучающихся, т.е. подготовка к восприятию иной социокультурной общности и к умению общаться в данном социуме.

Личностно ориентированный подход к обучению направлен учитывать: многоуровневую организацию языковой личности; закономерности формирования «вторичной» языковой личности; поэтапное включение языковой личности в контекст инофонной коммуникативной социокультуры на основе диалога.

Как видно, основу представления о языковой личности студента, в нашем случае студента технического профиля, составляет осознание того, что процесс коммуникации при изучении иностранного языка для него не будет ограничиваться передачей готовых смысловых структур, а будет являться динамикой личностного осмысления действительности, процессом приобретения нового знания [10, с.19].

С развитием языковой личности напрямую связано понятие развития языковой картины мира студента. Обычно языковая картина мира понимается как отображение в языковых формах устройства внеязыковой действительности, что, как следствие, проявляется в объеме значения и внутренней форме языковых единиц. В целом представление о языковой картине мира довольно статично: значения слов и грамматических форм в языковой системе изучаются так, как они представлены именно в словаре и грамматическом описании языка. Между тем такого подхода недостаточно для того, чтобы выявить особую реакцию студентов на экстралингвистическую действительность английского языка, поскольку языковое видение мира может проявляться и при фор-

мировании высказывания, то есть в итоге в способе построения речевого (актуального) языкового знака.

«Статическое» языковое членение можно дополнить динамическим подходом, изучающим, какие стороны объективной действительности отмечаются в первую очередь изучающим иностранный язык в процессе формирования высказывания. Студентом, говорящим на русском языке и пытающимся строить фразы на английском, в силу лингвopsихологических установок, элементы родной картины мира могут переноситься на иностранный язык.

Формирование вторичной языковой личности – это ключевой показатель того, как усваивается языковое образования в области иностранного языка. Таким образом, под термином «языковая личность», прежде всего понимается система, четкий компонент языковых навыков, умений, способностей, направленных на осуществление речевых поступков. Речевая деятельность в свою очередь делится на следующие виды: говорение, аудирование, письмо и чтение.

Преподаватель иностранного языка должен понимать, что в процессе формирования полноценной языковой личности необходимо сформировать не только представление о языке, но также иметь четкое представление о психологии, национальной культуре и характере носителей изучаемого языка, в данном случае, английского [6, с.96]. Другими словами, преподаватель должен не только учить языку, а вместе с тем одновременно способствовать развитию у учащихся толерантного отношения к представителям другой культуры, обучать его страноведению через призму преподаваемого английского языка [1, с.100].

Все вышеперечисленные компоненты должны быть отражены и реализованы на каждом занятии английского языка, это и требуют новые стандарты Федерального государственного образовательного стандарта.

В связи с этим, полагаем, что развитие языковой личности должно основываться на следующих положениях: организация постоянной речевой практики обучающихся; осуществление взаимосвязи теоретических знаний с речевой практикой; активизация речемыслительной деятельности студентов при помощи коммуникативно-познавательных задач, речевых ситуаций, учебных диалогов и текстов; использование коммуникативно-ценного материала; формирование у студентов коммуникативной компетенции.

Специфика обучения иностранному языку студентов транспортной отрасли технического профиля предполагает обучение языковым средствам, при помощи которых учащиеся строят свои высказывания и

осуществляют коммуникацию. Также на практических занятиях создаются естественные коммуникативные ситуации, ставятся проблемные задачи, анализируются кейсы, изучаются неадаптированные тексты технического профиля. Коммуникация на иностранном языке всегда заключает в себе смысловое содержание. Мотивация студентов на обучение иностранного языка зависит от того, как они видят применение своих знаний на практике. Всё вышесказанное эффективно развивает мышление студентов.

Как показывает практика обучения иностранному языку, немалую важность в освоении материала при изучении иностранного языка имеют индивидуально-психологические особенности учащихся, а именно виды их мышления. Так, ссылаясь на теоретические данные и метод эксперимента, Т.Г. Богданович указывает на два основных типа владения иностранным языком: рационально-логический и интуитивно-чувственный [2, с.79-82].

Если проанализировать состав студентов технических вузов и факультетов, то мы заметим преобладание студентов с рационально-логическим типом мышления. Следовательно, здесь будут успешны традиционные методы обучения. В процессе изучения иностранного языка ими легче будут восприниматься пассивные виды деятельности (письмо, аудирование). Интуитивно-чувственный тип более характерен для изучения активных видов деятельности, т.е. при практике говорения, поэтому таким студентам сложно моделировать языковые ситуации на импровизированные темы. Рационально-логическому типу требуются правила и теория, в отличие от интуитивно-логического типа, где необходимые правила и языковые средства накапливаются в процессе коммуникативной деятельности интуитивно.

Можно выделить три этапа усвоения учебного материала:

- первый этап – первичное усвоение языкового материала и формирование языковых навыков (языковые упражнения);
- второй этап – осознание усвоения языкового материала и формирования навыков и умений (рече-

вые упражнения);

- третий этап – соединение знаний, навыков, умений; формирование коммуникативных умений (коммуникативные упражнения).

В процесс обучения английскому языку включен следующий ряд упражнений: языковые упражнения (структурно-семантические, аналитического характера); речевые упражнения (трансформационные, подстановочные, вариативные, реконструктивно-ситуативные, упражнения на конструирование и реконструирование); коммуникативные упражнения (творческие, проблемные, лингвистический анализ текста (частичный); поэтапное становление языковых навыков (опознавательных, классификационных, трансформационных), речевых лексико-грамматических навыков и умений (умений ставить коммуникативную задачу, строить предложения и оформлять их в соответствии с нормами русского языка, формами речевого этикета, умения инициировать и завершать диалог, используя аналитико-синтезирующий подход к тексту диалога и др.) [4, с.115].

Языковые упражнения могут иметь своей задачей такие задания как проспрягать глаголы, образовать множественное число от указанных слов, поставить слова в скобках в нужную форму, образовать сравнительную степень, и др.

Речевые упражнения могут быть направлены на конструирование речевых ситуаций (создание монологов или диалогов), например, спросить собеседника о чем-либо, продолжить диалог и др.

Коммуникативные упражнения имеют цель научить составлять речевые ситуации и модели самостоятельно, например, создавать диалоги по заданным темам.

Таким образом, личностно ориентированное обучение способствует созданию условий для становления и развития коммуникативной культуры «вторичной» языковой личности студента в процессе осмысления им языковой «картины мира» иной (англоязычной) социокультурной общности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнов Э.К. Коммуникативно-речевые проблемы носителей русского языка // Проблемы речевой коммуникации в современном мире. – Краснодар: КубГАУ, 2009. – С.98-102.
2. Богданович Т.Г. Особенности языковой личности студента (на материале сочинений студентов первого курса) // социальные варианты языка – VI: материалы Международной научной конференции (16-17 апреля 2009 г.) – Н. Новгород, 2009. – С.79-82.
3. Борисова С.В. «Языковая личность» в изучении иностранного языка // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. – 2016. – Т.8. №1. – С.191-193
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш.

- пед. учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
5. Демидова Т.В., Павловская О.Е. Концептуальная репрезентация языковой личности студента профессионального образования (когнитивный уровень). – Краснодар: КубГАУ, 2015. – 158 с.
  6. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
  7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 262 с.
  8. Левикова С.И. Молодежная субкультура: учебное пособие / С.И. Левикова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 608 с.
  9. Лучинская Е.Н. Культура как сфера формирования языковой личности // Личность в пространстве языка и культуры / под ред. А.Г. Баранова. – Краснодар, 2005. – С.87-91.
  10. Рамазанов В.М. Социально-психологические особенности молодежного сознания // Философские науки. – 2016. – №1. – С.18-23.

© Штурба Яна Юрьевна (yana\_rav@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ВОЖАТОГО К ЭФФЕКТИВНОМУ ОБЩЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

### SYSTEM FOR PREPARING A COUNSELOR FOR EFFECTIVE COMMUNICATION IN A CHILDREN'S HEALTH CAMP

*E. Shcherbakova  
T. Shcherbakova*

*Summary:* This article addresses to a new, but always very acute problem facing any teacher - the experience of communicating with children. We narrowed down this problem somewhat, examined the issues of communication in the conditions of a children's recreation camp, when teachers are far away, there is no direct parental attention, however, the educational process in the camp continues to the full extent. Highly qualified, well-trained counselors and educators, real masters of their craft, can give children a lot in terms of their development, personal development and socialization in just one camp shift. We consider the teacher's ability to communicate with children competently and professionally to be the basis of the entire pedagogical process. In this article, we tried to highlight different areas of communication in a children's health camp: between teachers and children, between members of the teaching staff themselves, between teachers and parents. We touched upon the issue of communication between teachers and the administration. We tried to answer the question of how to organize a conflict-free environment in the camp on the basis of productive communication, how to make sure that each child is provided with the most comfortable conditions away from home and close people. The author describes his own experience in training counselors to master their skills of communication culture, pedagogical ethics and tact. This article may be useful for students of pedagogical universities. Everyone who is preparing to work in a children's health camp as a counselor and educator. The materials of the article can be successfully used in courses for improving professional skills, for all practical teachers and interested persons.

*Keywords:* pedagogical communication, children's recreation camp, interaction culture, pedagogical ethics, image of the teacher, game activity, ethical training, morality, pedagogical tact, team.

**Щербакова Елена Викторовна,**

*К.п.н., доцент, Московский городской педагогический университет  
elena08041966@yandex.ru*

**Щербакова Татьяна Николаевна,**

*К.п.н., доцент, Московский городской педагогический университет  
aleks170573@yandex.ru*

*Аннотация:* Представленная статья обращена к не новой, но всегда очень остро стоящей перед любым педагогом проблеме - опыту общения с детьми. Мы несколько сузили эту проблему, рассмотрели вопросы общения в условиях детского оздоровительного лагеря, когда учителя далеко, нет прямого непосредственного родительского внимания, однако, воспитательный процесс в лагере продолжается в полной мере. Высококвалифицированные, хорошо подготовленные вожатые и воспитатели, настоящие мастера своего дела за одну только лагерную смену могут многое дать детям в плане их развития, личностного становления и социализации. Основой всего педагогического процесса мы считаем умение педагога грамотно и профессионально общаться с детьми. В представленной статье мы попытались осветить разные направления общения в детском оздоровительном лагере: между воспитателями и детьми, между самими членами педагогического коллектива, между педагогами и родителями. Затронули вопрос общения педагогов с администрацией. Мы попытались ответить на вопрос, как, на основе продуктивного общения, организовать бесконфликтную среду в лагере, как сделать так, чтобы каждому ребенку обеспечить наиболее комфортные условия в отрыве от дома и близких людей. Отдельно описан собственный опыт подготовки вожатых по овладению ими навыков культуры общения, педагогической этики и такта.

Статья может быть полезна студентам педагогических вузов. Всем, кто готовится трудиться в детском оздоровительном лагере в качестве вожатого и воспитателя. Материалы статьи могут с успехом быть использованы на курсах совершенствования профессионального мастерства, всем педагогам-практикам, заинтересованным лицам.

*Ключевые слова:* педагогическое общение, детский оздоровительный лагерь, культура взаимодействия, педагогическая этика, имидж педагога, игровая деятельность, этический тренинг, нравственность, педагогический такт, коллектив.

**В**ажнейшим компонентом подготовки студентов педагогических вузов является организация разных видов практик. Летняя педагогическая практика является одной из них. Эта практика особая. Подготовка к ней в Московском городском педагогическом университете начинается задолго до ее непосредственного начала: читаются соответствующие тематические

теоретические учебные курсы, проводятся практические занятия, где отрабатываются необходимые навыки и формируются соответствующие компетенции. В рамках традиционной ежегодной «Недели вожатского мастерства» будущие вожатые погружаются в атмосферу жизни летнего лагеря, проходя ежедневно множество «маршрутов» разноплановой и разнонаправленной

подготовки. Лучшие педагоги вуза и опытные бывалые вожатые дают мастер-классы, где учат буквально всему, что может пригодиться летом в лагере: петь, танцевать, рисовать, развлекать, заниматься спортом, выдерживать большие физические и психологические нагрузки, обеспечивать безопасность детей, разрешать конфликты и многому еще другому. Однако особое внимание уделяется формированию у студентов умения грамотного педагогического общения, освоению законов педагогической этики и такта. Это совсем не случайно. Ведь в профессиональной организации общения кроется секрет педагогического успеха, поскольку оно создает прочный фундамент профессионального мастерства. Это отмечалось в разные годы всеми отечественными и зарубежными педагогами, среди которых назовем только несколько имен: Ш.А. Амонашвили, В.А. Сластенин, Януш Корчак, А.С Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Н. Е. Щуркова и др.

Под педагогическим общением вслед за А.А. Леонтьевым, мы понимаем профессиональное общение педагога и воспитанников, направленное на создание комфортного психологического климата в коллективе, создающее оптимальные доверительные отношения между всеми участниками образовательного процесса. [5]

На наш взгляд, владение законами эффективного общения необходимо, прежде всего, для формирования комфортного для каждого ребенка психологического климата, создания дружеских межличностных отношений в отряде и всем коллективе детского лагеря. Мастерство вожатых и воспитателей строится на том, чтобы владеть необходимым в каждой ситуации стилем, тоном общения с детьми, коллегами, родителями, администрацией. В условиях оторванности ребенка от семьи, родителей, привычной для себя обстановки это особенно необходимо и важно.

Мы не ставим в этой статье своей задачей подробное описание стилей педагогического общения. Они известны и хорошо описаны в педагогической литературе. [4, 7, 9] Стилем педагогического общения мы считаем индивидуальные особенности взаимодействия и детей. [7, 8, 9]

Назовем основные стили общения, описанные в наиболее авторитетных общепризнанных публикациях: авторитарный, демократический, либерально-попустительский, общение, основанное на увлечении совместной творческой деятельностью, общение-дистанция, заигрывание. Обычно педагог сам вырабатывает собственный неповторимый стиль общения в процессе практики взаимодействия с детьми и опытом. Нельзя говорить о том, что тому или иному педагогу свойствен

нен тот или иной стиль общения. Обычно педагог-мастер умеет «играть» с разными стилями, варьирует их в зависимости от ситуации, от собственных личностных качеств, от индивидуальных особенностей отдельного ребенка и коллектива. Что хорошо для одного педагога, оказывается неприемлемым для другого.

Однако, мы однозначно негативно можем оценивать применение попустительского, неоправданного заигрывания с ребенком, излишний авторитаризм и императивность поведения.

Визитной карточкой педагога и одной из главных составляющих общения является речь.

Приведем основные характеристики грамотной речи. Речь должна быть:

- **правильной** – соответствовать существующим на данный момент литературно-языковым нормам;
- **точной** – ясно выражать мысль говорящего человека;
- **доступной и простой** – слушатели должны легко понимать ее;
- **логичной** – соответствовать законам логики;
- **красивой** – когда говорящий использует все разнообразие языковых средств, средств выразительности и образности, отсутствие шаблонов;
- **лаконичной** – лишённой ненужных повторов и лишних слов;
- **дикция** ясная и четкая, точное воспроизведение звуков;
- **чистой** – в которой нет нелитературных слов, жаргонизмов и вульгаризмов, ненужных заимствований;
- **благозвучной** – та, где имеется гармония звуков, мелодичность, приятная для слуха человека.

К речевым **недостаткам** мы относим:

- **монотонность** – неспособность человека дифференцировать изменения голоса по высоте, малый голосовой диапазон, бедность тембра, отсутствие мелодичности;
- **плохая артикуляция** в силу зажатости нижней челюсти, «гудящий голос»;
- **резкие голосовые перепады**, то очень высокое, то резко низкое звучание, без плавных переходов;
- **гнузавый голос**, вызванный вялостью произношения и «ленивым» языком;
- **недостаточная сила звука**, тихий голос, низкая его полётность;
- **бедность тембральной окраски**, отсутствие обертонов, эмоциональная «неокрашенность» голоса;

— **скорость, ритмика речи** может быть слишком замедленной, или же слишком быстрой. Отсутствие ритмических пауз в речи.

При подготовке вожатых к работе в детском лагере мы обращаем внимание так же на **невербальный язык** общения. Это важно, поскольку несловесные знаки (поза, жесты, мимика) передают большой объем информации. Есть мнение, что невербально передается от 60 до 80 % всей информации.

В процессе общения оказывается важным то, что порой кажется мелочами: как двигаются руки педагога. Какова его походка, мимика, выражение глаз, поза, осанка, умеет ли он улыбаться, устанавливать визуальный контакт, какая у педагога прическа и одежда, носит ли он украшения, есть ли у него татуировки и т.д.

Все это способствует установлению доверительного контакта с детьми. На подготовительных занятиях мы выполняем множество упражнений на отработку невербальной коммуникации. Предлагаемые практические задания отвечают на вопросы: как ходить? Какая должна быть улыбка? Можно ли прикасаться к ребенку, обнимать его, целовать? Как пользоваться ароматами духов?

После подобных тренингов студенты осознают, что:

- осанка вожатого должна быть красивой и выразительной. Тогда дети видят его собранным, уверенным, обладающим внутренней силой и достоинством;
- жесты свои желательно сдерживать, иначе можно кого-то даже травмировать, не нужно суетиться без меры;
- мимика так же должна быть в меру подвижной;
- взгляд открыт, доброжелателен, располагает к общению. Глаза педагога во время разговора должны смотреть на собеседника;
- своим внешним поведением вожатый не несет детям свое плохое настроение, проблемы и неурядицы;
- желательна «открытая поза», располагающая к контакту и совместным делам;
- не следует нарушать личностное пространство ребенка. Это создает эмоционально-психологическое напряжение;
- Форма одежды вожатого должна соответствовать обстановке (парадная, спортивная, для отдыха). В любом случае одежда должна быть чистой, аккуратная.

Совместно со студентами мы создаем Кодексы законов (правила) общения в детском лагере на разных уровнях. Выглядят они примерно так:

#### 1. Кодекс общения вожатого с детьми:

1. Не обсуждайте с детьми личностные качества членов педагогического отряда и административных работников, это может негативно сказаться на их авторитете;
2. Не устраивайте соревнования с другими вожатыми на тему: «Кого больше любят дети?»
3. Помните свое собственное детство. Это поможет лучше понять мотивы поступков ребенка, его поведение;
4. Не читайте детям длинных и нудных нотаций;
5. Подходить к каждому ребенку только с позиций Добра и Любви;
6. Главное наше оружие – улыбка, искренняя доброжелательность и справедливость, юмор;
7. Не выделяй в отряде «любимчиков», которым многое позволено;
8. Покажи ребенку, что любой его неблагоприятный поступок не повод для ругани, но он расстраивает и огорчает Вас;
9. Любое свое требование аргументируй, убеждай в необходимости его выполнения;
10. Любую возникающую проблему решаем спокойно, без нервов и суеты;
11. Умей признать свои ошибки и неправоту перед воспитанниками. Умей спокойно воспринимать конструктивную критику в свой адрес;
12. Сохраняй детские секреты, не используй полученную информацию против самого ребенка, цени его доверие к Вам;
13. Категорически невозможно использовать при детях ненормативную лексику, оскорбительный жаргон;
14. Не задавай ребенку нетактичных вопросов;
15. Не давай пустых обещаний, которые, ты знаешь заранее, не сможешь выполнить. Старайся общаться с детьми честно;
16. Как можно чаще хвали ребенка, умей искренне порадоваться его успехам. Хвалить ребенка можно даже авансом;
17. Не делай замечания при других членах отряда. Все проступки старайся обсуждать наедине с ребенком;
18. Умей разглядеть детские проблемы и беды, чтобы своевременно прийти ему на помощь;
19. Не допускай панибратских, фамильярных отношений в общении с воспитанниками, не прибегай к непродуктивному стилю заигрывания;
20. Опираемся только на положительное в человеке, хорошего много в каждом ребенке. Нужно только это разглядеть;
21. Категорический запрет на побои ребенка, унижение его как личности.
22. Всегда помнить о том, что главная ценность в жизни – это сам Человек!

2. Кодекс общения с родителями

1. При общении с родителями соблюдайте максимальную вежливость и тактичность, корректность;
  2. В рамках общения с родителями обязательно обращаться к ним исключительно по имени и отчеству;
  3. Не предъявлять никаких императивных требований к родителям;
  4. Все свои требования и пожелания давайте в виде советов;
  5. Любой разговор с родителями начинайте с похвалы ребенка, с его положительных качеств, с его хороших поступков. И только потом переходите на проблемы, если они имеют место быть;
  6. Умейте убедить родителей, что Вы их союзник, Вы вместе решаете детские проблемы. Вы защитник ребенка, а не враг его.
  7. Научитесь внимательно слушать и слышать родителей.
  8. Не жалуйтесь на ребенка;
  9. Разговоры с родителями о проблемах ребенка ведите только в его отсутствие;
  10. Даже если у Вас возникают напряженные отношения с родителями, непонимание, этого не должен чувствовать ребенок. Он не должен пострадать от этого.
3. Кодекс общения администрацией летнего лагеря
1. Не следует пытаться руководить администрацией, пытаться внушить руководству, что именно Ваша точка зрения является единственно верной;
  2. Не разговаривайте с администрацией категоричным императивным тоном;
  3. Все свои предложения выдвигайте уверенно, но тактично и вежливо;
  4. Не будьте подхалимом, не жалуйтесь начальству на своих коллег. Ваши коллеги этого не оценят
  5. Руководство должно понимать, Вы человек ответственный, что на Вас можно положиться. Вам можно доверить любое дело. Вы не подведете.
  6. Обращайтесь с любым вопросом к своему непосредственному руководителю. Никто не оценит Ваше обращение через «голову руководства» .
  7. Ко всем сотрудникам лагеря обращайтесь исключительно по имени, отчеству и на «Вы»;
  8. Не путайте личные и рабочие отношения;
  9. Старайтесь всегда выполнять данные обещания;
  10. Не принято на работе рассказывать о своем

здоровье, о личных проблемах и переживаниях.

4. Кодекс отношений с коллегами

1. Помните, что Вы – единая команда, которая делает общее важное и ответственное дело;
2. Учитывайте мнение сотрудников по возникающим вопросам. Прислушайтесь к более опытным коллегам.
3. При возникновении конфликта постарайтесь понять точку зрения оппонента. Пытайтесь найти точки соприкосновения.
4. Следует предпринять все усилия, чтобы подружиться и найти общий язык с напарником по отряду (вторым вожатым, воспитателем). Это послужит на пользу делу воспитания детей. Постарайтесь справедливо совместно распределить обязанности.
5. Оказывайте коллегам посильную помощь и моральную поддержку.

После проведения летней педагогической практики мы ежегодно проводим опрос студентов на тему: «Помогли ли Вам занятия, тренинги, мастер-классы, проведенные в университете, строить эффективное общение в детском оздоровительном лагере?» Результаты такого опроса показали, что из опрошенных 130 студентов, практически все 100% дали положительный ответ. В заключение мы хотим сказать, что летняя педагогическая практика для студента - это ступень профессионального становления и первые шаги к профессиональному мастерству. Студент получает возможность осмысливать теоретический багаж, полученный на занятиях в вузе, увидеть и оценить опыт своих коллег, оценить самого себя в деле. Педагогическое общение, как один из важных составляющих педагогической деятельности, приобретает особое значение при организации летнего оздоровительного отдыха детей. Поэтому, помимо вооружения студентов вузов прочными теоретическими и практическими психолого-педагогическими знаниями, технологиями игровой деятельности, умением в короткие сроки создавать детский коллектив отряда и лагеря, способностью обеспечивать безопасную среду и разрешать конфликты, проводя многие другие компоненты подготовки, огромное внимание отводится формированию умений грамотно общаться на разных уровнях. Именно это умение, на наш взгляд, является самым главным во всей педагогической деятельности, определяющим ее успех и результаты.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арсенина Е.Н. «Возьми с собой в лагерь: Игры, викторины, конкурсы, инсценировки, развлекательные мероприятия». Серия: В помощь воспитателям и вожатым. – 2007, 183 с.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е. «Основы вожатского мастерства» Учебно-методическое пособие. – М.: «Центр гуманной литературы», 2005. – 160 с.
3. Рассел, Джесси Детский лагерь / Джесси Рассел. - М.: Книга по Требованию, 2012. - 127 с.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. Для учителя. - М.: Просвещение, 1987. - 290 с.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Под ред. М.К. Кабардова. 2-е изд., перераб. и доп. М.; Нальчик, 1996. - 367 [http://kounb.kurganobl.ru/cgi-bin/irbis64r\\_13/cgiirbis\\_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=CKC&P21DBN=CKC&S21STN=1&S21REF=3&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=](http://kounb.kurganobl.ru/cgi-bin/irbis64r_13/cgiirbis_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=CKC&P21DBN=CKC&S21STN=1&S21REF=3&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=)
6. Танченко Т.С. Воспитание духовно-нравственных ценностей у подростка в условиях внешкольной деятельности (из опыта работы организации скаутов г. Ивантеевка, Московской области) // Наука и современность — 2011. — № 8-1. — С. 340-341.
7. Щербакова Е.В. Щербакова Т.Н. Имиджелогия для современного педагога. / Щербакова Т.Н., Щербакова Е.В. Учебно-методическое пособие / Москва, УЦ Перспектива, 2012. — 201 с.
8. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Организация временного коллектива в детском оздоровительном лагере / Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-3. С. 266-275.
9. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Способы формирования профессионального имиджа современного учителя / Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С.411-415
10. Щуркова, Н.Е. Жизнь и воспитание: учебное пособие / Н.Е. Щуркова. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. - 139 с.
11. Щуркова, Н.Е. Педагогические технологии : учебное пособие для академического бакалавриата / Н.Е. Щуркова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 232 с
12. Якиманская, И.С. Основы личноно ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М., 2011. – 220с.

© Щербакова Елена Викторовна (elena08041966@yandex.ru), Щербакова Татьяна Николаевна (aleks170573@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

## ТАКСИС И ИТЕРАТИВНОСТЬ: МЕЖКАТЕГОРИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

**Архипова Ирина Викторовна,**

*к. филол. н., профессор, Новосибирский государственный педагогический университет  
irarch@yandex.ru*

### TAXIS AND ITERATIVITY: INTER-CATEGORICAL INTERACTION

**I. Arkhipova**

*Summary:* The article deals with the functional-semantic categories of taxis and iterativity in the aspect of their inter-categorical interaction. Within the framework of the polycategorical subcomplex of taxis and iterativity, various iterative-taxi categorical situations (iterative, multiplicative, distributive) containing semantic components with different degrees of prototypicality are updated in statements with prepositional deverbatives. In addition, multiple-type statements represent conjugate iterative-taxi categorical situations: temporal-iterative-taxi, instrumental-iterative-taxi, medial-iterative-taxi, conditional-iterative-taxi and others.

*Keywords:* functional-semantic category, functional-semantic field, inter-categorical interaction, taxis, iterativity, polycategorical subcomplex, iterative-taxi categorical situations.

*Аннотация:* В статье рассматриваются функционально-семантические категории таксиса и итеративности в аспекте их межкатегориального взаимодействия. В рамках поликатегориального субкомплекса таксиса и итеративности в высказываниях с предложными deverбативами актуализируются различные итеративно-таксисные категориальные ситуации (собственно итеративные, мультипликативные, дистрибутивные и др.), содержащие семантические компоненты с различной степенью прототипичности. Кроме того, в высказываниях кратного типа репрезентируются сопряженные итеративно-таксисные категориальные ситуации: темпорально-итеративно-таксисные, инструментально-итеративно-таксисные, медиально-итеративно-таксисные, кондиционально-итеративно-таксисные и др.

*Ключевые слова:* функционально-семантическая категория, функционально-семантическое поле, межкатегориальное взаимодействие, таксис, итеративность, поликатегориальный субкомплекс, итеративно-таксисные категориальные ситуации

В статье рассматривается вопрос межкатегориального взаимодействия функционально-семантической категории таксиса и итеративности (кратности, множественности). Функционально-семантическая категория (в дальнейшем – ФСК) рассматривается с позиций функциональной грамматики как разноплановая и разноуровневая иерархическая система семантической вариативности [7, 2011, с. 234–242; 8, с. 84–85; 9, с. 7]. Каждая ФСК реализуется в системе вариативности и представляет сферу языкового содержания, которое «детерминировано разноуровневой системой конкретного языка» [9, с. 7].

Вопрос межкатегориального взаимодействия не теряет до сих пор своей актуальности в связи с тем, что, как отмечает А.В. Бондарко, «выражаемые в речи семантические комплексы всегда представляют собой результат взаимодействия нескольких категорий в определенных условиях, связанных с лексическими значениями словоформ, контекстом и речевой ситуацией» [8, с. 85].

Межкатегориальное взаимодействие позволяет выделять и анализировать различные межкатегориальные или поликатегориальные комплексы (в дальнейшем – МК или ПК): (а) так называемые «естественные» МК (ПК): темпоральность – аспектуальность, модальность – темпоральность и др. в случае межкатегориальных связей между близкими ФСК и (б) МК (ПК), образованные «далекими друг от друга» ФСК: аспектуальность – определен-

ность/неопределенность, аспектуальность – локативность, аспектуальность – субъектность/объектность и т.п. [8, с. 86]. Категория таксиса, рассматриваемая как выражаемая в поли- и полупредикативных конструкциях временная соотнесенность действий в рамках единого временного плана, и категория итеративности (кратности, множественности) тесно взаимосвязаны друг с другом и рассматриваются как «близкие друг к другу» ФСК.

А.В. Бондарко рассматривает разнообразную группировку функционально-семантических полей (в дальнейшем – ФСП) и соответствующих категориальных ситуаций (аспектуальности, темпоральности, временной локализованности, таксиса и временного порядка) как аспектуально-темпоральный комплекс [8, с. 96]. Семантика итеративности (вербальной и именной) неоднократно рассматривалась в работах отечественных и зарубежных лингвистов (В.С. Храковский, С.М. Кибардина, Е.С. Комиссарова, Р.З. Мурашов, И.В. Архипова, Н. Николай и др.) [12, с. 65–77; 13, с. 5–54; 14, с. 124–152; 10, с. 170–179; 9, с. 3–24; 11, с. 89–91; 2, с. 149–159; 4, с. 196–205; 5, с. 26–28; 6, с. 564–565; 16, с. 60–66].

Итеративность (кратность, множественность) является одним из семантических признаков в сфере аспектуальности [8, с. 98]. Таксисные категориальные ситуации включают аспектуальные характеристики обозначаемых в высказываниях действий (процессов, событий) и являются *аспектуально-таксисными*. Поликатегориаль-

ный субкомплекс, конституируемый функционально-семантическими категориями: таксиса и итеративности, целесообразно рассматривать в рамках предлагаемой отечественным лингвистом А.В. Бондарко модели аспектуально-темпорального комплекса. Рассматриваемый нами поликатегориальный субкомплекс таксиса и итеративности содержит семантические компоненты с разной степенью прототипичности. Семантической доминантой ФСК таксиса являются значения одновременности и разновременности, а в качестве семантической константы ФСК итеративности рассматривается неоднократность или множественность обозначаемых в полипропозитивном высказывании ситуаций (событий, действий, процессов).

В рамках выделяемого нами поликатегориального субкомплекса таксиса и итеративности обе ФСК «реализуются» в системе вариативности и вариантов, «анализ которых начинается с прототипа как эталонного варианта». Прототип же, в свою очередь, характеризуется наибольшей специфичностью, «центральностью», способностью к «воздействию на производные варианты» и наиболее высокой степенью регулярности функционирования. Межкатегориальные связи являются одним из элементов полевых структур в общей системе грамматической категоризации [8, с. 82, 85, 109]. С позиций функциональной грамматики ФСП рассматривается как группировка разноуровневых средств, взаимодействующих на основе общности семантических функций и выражающих варианты определенной семантической категории (таксиса, аспектуальности, темпоральности, модальности, залога, временной локализованности и др.).

Категория таксиса трактуется как сложное полицентрическое или бицентрическое ФСП, формируемое элементами разных языковых уровней (морфологического, лексико-грамматического, синтаксического). Сложность бицентрической структуры ФСП таксиса обусловлено различием функций зависимого и независимого таксиса и наличием центральных и периферийных конститuentов в каждой из сфер или субполей (в дальнейшем – ФСсП) [7, с. 241–242; 1, с. 34; 3, с. 135–142; 4, с. 198–199]. ФСП таксиса актуализируется в различных таксисных категориальных ситуациях одновременности и разновременности. Как известно, категориальные ситуации представляют собой типовые содержательные структуры, базирующиеся на определенной семантической категории (в данном случае, таксиса) и соответствующем ФСП [8, с. 39–40]. Функционально-семантическое поле кратности (итеративности, множественности) является ФСП с моноцентрической структурой и также репрезентируется взаимодействующими друг с другом языковыми средствами (морфологическими, словообразовательными, лексическими, грамматическими, синтаксическими).

Как отмечает В.С. Храковский, семантический признак кратности реализуется как совокупность двух сопряженных значений: однократности и многократности (неоднократности) [12, с. 65–77; 13, с. 18; 14, с. 126]. В.С. Храковский определяет следующие компоненты функционально-семантического поля (ФСП) кратности: семантические классы глаголов со значениями кратности (итеративов, мультипликативов, дистрибутивов); слова и словосочетания, являющиеся лексическими экспликаторами кратности, а также грамматические категории и грамматические средства, используемые для выражения семантического признака кратности и контекстуальные элементы [13, с. 18–19; 14, с. 126–127]. ФСК итеративности (кратности) представляет собой семантическую константу, выражающую политемпоральную неоднократность (многократность) обозначаемых в высказывании ситуаций [9, с. 3]. ФСК итеративности как функциональный вариант семантической категории кратности актуализируется в различных итеративных категориальных ситуациях (собственно итеративных, мультипликативных, дистрибутивных).

Таксисные значения одновременности и разновременности (в «чистом виде» или в сочетании с обстоятельными значениями логической обусловленности) актуализируются в различных таксисных категориальных ситуациях (темпорально-таксисных, модально-таксисных, инструментально-таксисных, медиально-таксисных, кондионально-таксисных, каузально-таксисных, concessивно-таксисных, финально-таксисных). Таксисно-хронологические значения субполя примарного (первичного) таксиса репрезентируются в темпорально-таксисных категориальных ситуациях одновременности и разновременности в высказываниях с «монотаксисными» (термин наш – И.А.) предлогами *während, vor, seit, nach, bis* и «политаксисными» (термин наш – И.А.) предлогами *bei, in, mit* в темпоральном значении.

Обстоятельно-таксисные значения (модально-, медиально-, инструментально-, кондиционально-, каузально-таксисные, concessивно-таксисные, финально-таксисные) актуализируются в высказываниях субполя вторичного (секундарного) таксиса, содержащих девербативы с различными «таксисообразующими» предлогами *bei, in, unter, durch, mit, vor, wegen, aus, trotz, zu, für*. В высказываниях кратного типа с предложными девербативами актуализируются итеративно-таксисные категориальные ситуации одновременности или разновременности в различных вариантах: собственно, итеративно-таксисные, мультипликативно-таксисные и дистрибутивно-таксисные. При актуализации итеративно-таксисных значений одновременности и разновременности в соответствующих итеративно-таксисных категориальных ситуациях решающую роль играют итеративная семантика глагольных предикатов и генетическая или словообразовательная семантика итеративных

девербативов (мультипликативная, дистрибутивная, собственно итеративная).

Девербативы-итеративы и девербативы-мультипликативы с семантикой генетической кратности являются именами производными различных глаголов итеративно-фреквентативного характера (das Nicken, das Kopfnicken, das Klopfen, das Schulterklopfen, das Schlucken, das Handeschütteln, das Kopfschütteln, das Summen, das Brummen, das Schnatzen, das Scharren, das Rascheln, das Rauschen, das Sausen, das Schwirren, das Sirren, das Summen, das Surren, das Säuseln, das Zirpen, das Zischen, das Zucken, das Schulterzucken, das Streicheln, das Streichen, das Knurren, das Gurren, das Gackern, das Knarren, das Knistern, das Quietschen, das Kreischen, das Schluchzen, das Schnarchen, das Fauchen, das Schnurren, das Babbeln). Девербативы с признаком «генетическая кратность» и девербативы-итеративы с семантикой словообразовательной кратности (die Verbeugungen, die Erzählungen, die Besichtigungen, die Beobachtungen, die Unterhaltungen, die Befragungen, die Unterredungen, die Verhandlungen, die Verabredungen, die Überlegungen, die Wanderungen, die Begegnungen, die Angriffe, die Besuche) принимают участие в актуализации итеративно-таксисных категориальных ситуаций одновременности, и разновременности. Прототипичный характер имеют при этом актуализированные в приведенных ниже высказываниях итеративно-таксисные и мультипликативно-таксисные категориальные ситуации. Последние актуализируются при наличии в высказываниях девербативов-мультипликативов с признаком «генетическая кратность». Например:

Riesige Flammen verschlingen die Zuckerrohrblüten *mit lautem Knistern*. (www.bilanz.ch, gecrawlt am 27.03.2018).

Der Roboter mit dem Bestrahlungskopf schwenkt *mit leichtem Surren* um den Patienten und schickt aus unzähligen Positionen schwache Strahlenbündel in den Tumor dicht am Sehnerv, wo sie sich zu einer wirksamen Gesamtdosis aufaddieren sollen. (www.aktiv-online.de, gecrawlt am 26.03.2018).

*Mit Zischen, Pfeifen, Klatschen, Strecken und Summen* bereiten sich die Schüler und Lehrer auf die Probe vor – und haben sichtlich Spaß dabei. (www.badische-zeitung.de, gecrawlt am 26.03.2018).

*Beim Streicheln ihres Körpers* merken sie, dass es kribbelt und sich schön anfühlt. (www.focus.de, gecrawlt am 25.03.2018).

Ein Rebhuhn wird aufgescheucht, flüchtet *mit blechernem Krächzen*. (www.fnp.de, gecrawlt am 28.03.2018).

Среди глаголов итеративной семантики выде-

ляют: мультипликативные (итеративно-семельфактивные) глаголы (zittern, wippen, achzen, flüstern, zucken, seufzen, schlucken, klopfen, [https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu\\_newscrawl-public\\_2018&word=brummen](https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newscrawl-public_2018&word=brummen) schnalzen, lallen, zischen, krächzen, schluchzen, schwanken), собственно итеративные (rutschen, schnarren, streichen, schnatzen, summen, brummen, sirren), диминутивно- и интенсивно-итеративные глаголы (rasseln, stammeln, murmeln, lacheln, streicheln, rattern), а также дистрибутивы (zusammenrufen, zusammenkommen, auseinandergehen, sich zusammendrängen, sich zusammenziehen, zusammenkrachen, auseinanderspringen, zusammenwachsen) [10, с. 170–177; 13, с. 204; 1, с. 83–84; 2, с. 149–150; 5, с. 26–28]. Например:

Außerdem *rutschen* sie auch gerne *beim Gehen herunter*. (www.radiohamburg.de, gecrawlt am 28.03.2018).

Eine schwere Rüstung, die *beim Gehen klappert*, ein geschmücktes Pferd und eine lange Lanze in der Hand. (www.mt.de, gecrawlt am 26.03.2018).

*Beim Klettern wachsen* Teams *zusammen*. (www.express.de, gecrawlt am 26.03.2018).

*Beim Schlagen der Flügel ziehen sich* diese Muskeln *blitzschnell zusammen* und entspannen sich wieder. (www.n-tv.de, gecrawlt am 25.03.2018).

Релевантный характер при актуализации итеративно-таксисных значений одновременности и разновременности приобретают различные итеративные квантификаторы. К ним относятся итеративные атрибуты и различные итеративные адвербиалы. Среди итеративных адвербиалов выделяют: адвербиалы с семантикой цикличности (wieder, wiederum, stets, morgens, abends, nachts, sonnabends, freitags, sonntags, beständig); адвербиалы с семантикой кратности (mehrmalig, mehrfach, mehrmals, einigemal, häufig); адвербиалы счетного комплекса (zweimal, dreimal); адвербиалы с семантикой узуальности действия (gewöhnlich); адвербиалы с семантикой интервала действия (manchmal, oft, meist, meistens, ab und zu); комплексные адвербиалы (zweimal täglich, meistens abends, täglich neun Stunden); (ж) адвербиалы с семантикой квантитативной итеративности (jedesmal, oftmals, nochmals); адвербиалы с семантикой частотности (определенной/ неопределенной) (immer, gelegentlich, fast immer, jederzeit, wieder) [10, с. 174; 13, с. 19–20; 15, с. 196–198; 9, с. 9–10]. Например:

*Bei jedem Klingeln* begegnet man ihr: der Gegensprechanlage. (www.zeit.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Er dirigiert deshalb *meist im Sitzen*. (www.wort.lu, gecrawlt am 25.03.2018).

*Beim Gehen* achtet er immer darauf, auf Höhe von Lindas Gesicht zu bleiben. (www.shn.ch, gecrawlt am 25.03.2018).

*Beim Gehen* wird er inzwischen häufig gestützt, bei öffentlichen Auftritten wurde er zuletzt immer wieder schlafend fotografiert. (de.euronews.com, gecrawlt am 28.03.2018).

Schon Grundschüler verbringen täglich neun Stunden im Sitzen. (www.volksfreund.de, gecrawlt am 29.03.2018).

Высказывания, репрезентирующие итеративно-таксисные категориальные ситуации, характеризуются, как правило, синкретизмом генетической или словообразовательной итеративности девербатов (мультипликативной, итеративной, дистрибутивной), таксисно обусловленной (термин Р.З. Мурясова) [11, с. 80] или вербальной итеративности (термин наш – И.А.) и количественно-адвербиальной или количественно-атрибутивной итеративности (термин наш – И.А.). В этой связи целесообразно выделять следующие итеративно-таксисные категориальные ситуации: (а) девербативно-итеративные (при наличии девербатов с признаками «генетическая кратность», «словообразовательная кратность»); (б) вербально-итеративные (при наличии мультипликативных, собственно итеративных, диминутивно-итеративных, интенсивно-итеративных, дистрибутивных глаголов); (в) адвербиально-итеративные и атрибутивно-итеративные (при наличии итеративных квантификаторов) [6, с. 564].

Итеративно-таксисные значения одновременности и разновременности актуализируются в различных семантических разновидностях высказываний кратного типа: (а) D итератив – V итератив; (б) D итератив – V неитератив; (в) D неитератив – V итератив; (г) D неитератив – V неитератив, где D итератив/неитератив – итеративный/неитеративный девербатив; V итератив/неитератив – итеративный/неитеративный глагол [1, с. 103; 2, с. 152]. Итеративно-таксисные значения мультипликативной, дистрибутивной и собственно итеративной одновременности или разновременности актуализируются в высказываниях трех семантических подтипов в силу взаимодействия итеративной/неитеративной семантики глаголов и девербатов. В высказываниях с неитеративными глаголами и девербативами актуализируются итеративно-таксисные значения одномоментности или разновременности в силу итеративной семантики адвербиалов и атрибутов. Кроме того, в отдельных высказываниях репрезентируются дистрибутивно-таксисные категориальные ситуации одновременности и разновременности при множественности предикатных актантов глагольных действий (субъектных, объектных). Например:

*Beim Öffnen* werden sofort alle Geräte angezeigt, die im Smart Home integriert sind. (www.oe24.at, gecrawlt am 26.03.2018).

*Im Gehen sammeln* die Wanderer Tiroler Wörter, die vom Aussterben bedroht sind. (diepresse.com, gecrawlt am 26.03.2018).

*Im Stehen, Gehen* und *Trainieren* werden *Muskeln* unterschiedlich angeregt und beeinflussen die Art, wie sich jemand bewegt. (www.epochtimes.de, gecrawlt am 25.03.2018).

*Beim Betrachten von Fotos* behaupten die meisten *Zwillinge*, eine eindeutige Zuordnung treffen zu können. (www.n-tv.de, gecrawlt am 29.03.2018).

*Beim Tauchen* auf den Philippinen sind zwei tschechische *Touristen* ertrunken. (www.radio.cz, gecrawlt am 27.03.2018).

*Beim Essen* sprachen sie über Gott und die Welt. (www.bilanz.ch, gecrawlt am 26.03.2018).

Итеративно-таксисные категориальные ситуации одновременности или разновременности могут быть актуализированы в случае обладания глаголами дополнительными качественными характеристиками (интенсивности, диминутивности, комитативности, взаимности совершения действий и др.). При этом они характеризуются наименьшей степенью прототипичности. Например:

Doch er *redet im Sitzen weiter*. (www.op-marburg.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Wir *reden im Gehen, im Gucken*. (www.tip-berlin.de, gecrawlt am 27.03.2018).

В силу синкретизма в сфере таксисных значений и межкатегориального взаимодействия рассматриваемых ФСК в рамках выделяемого нами поликатегориального субкомплекса таксиса и итеративности в высказываниях актуализируются сопряженные итеративно-таксисные категориальные ситуации одновременности в различных своих разновидностях или вариантах: модально-итеративно-таксисные, инструментально-итеративно-таксисные, медиально-итеративно-таксисные, кондиционально-итеративно-таксисные и др.). Например:

Delfine verständigen sich *durch* Quieklaute und *Pfeifen, durch Schnattern* und anderen Geräuschen. (www.derpatriot.de, gecrawlt am 26.03.2018)

*Durch das Sitzen* im Büro bekommen viele Verspannungen im Nackenbereich, die wiederum zu Kopfschmerzen führen können. (www.focus.de, gecrawlt am 25.03.2018).

Die anderen Besucher quitierten das *mit zustimmendem Klopfen*. (www.ostsee-zeitung.de, gecrawlt am 28.03.2018)

*Manchmal wird erst beim Gehen kleiner Schritte klar, dass man die ganze Zeit auf dem Holzweg war.* (www.stern.de, gecrawlt am 25.03.2018).

Таким образом, в высказываниях кратного типа актуализируются различные итеративно-таксисные ситуации одновременности и разновременности. Кроме того,

в рамках поликатегориального субкомплекса таксиса и итеративности в высказываниях с предложными девербативами репрезентируются сопряженные таксисные категориальные ситуации: инструментально-итеративно-таксисные, медиально-итеративно-таксисные, кондиционально-итеративно-таксисные и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова И.В. Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография. Новосибирск: НГПУ, 2012. 148 с.
2. Архипова И.В. Кратный таксис в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 6 (16). С. 149–159.
3. Архипова И.В. Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С. 135–142.
4. Архипова И.В. Категория таксиса в лингвистике (на материале немецких высказываний с предложными девербативами) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 196–205.
5. Архипова И.В. Итеративные девербативы в немецком языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. Новосибирск: НГПУ, 2017. Т. 11. С. 26–28.
6. Архипова И.В. Функционирование девербативов в итеративно-таксисной категориальной ситуации // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 564–565.
7. Бондарко А.В. Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. 6-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2011. С. 234–242.
8. Бондарко А.В. Категоризация в системе грамматики. М.: Языки славянских культур, 2011. 488 с.
9. Комиссарова Е.С. Итеративные адвербиальные единицы в функционально-семантическом аспекте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2014. 24 с.
10. Кибардина С.М. Выражение множественности действий в немецком языке // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В. С. Храковский. Л.: Наука, 1989. С. 170–179.
11. Мурашов Р.З. Номинализация и аспектология // Вопросы языкознания. 1991. № 3. С. 74–91.
12. Храковский В.С. Типы грамматических описаний и некоторые особенности функциональной грамматики // Проблемы функциональной грамматики. М.: Наука, 1985. С. 65–77.
13. Храковский В.С. Семантические типы множества ситуаций и их естественная классификация // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В.С. Храковский. Л.: Наука, 1989. С. 5–54.
14. Храковский В.С. Кратность // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. 6-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2011. С. 124–152.
15. Шустова С.В. Функциональные свойства каузативных глаголов: динамический подход. Монография. Изд. 2-е, испр., дополн. Пермь: Пермский государственный университет; Прикамский социальный институт, 2010. 247 с.
16. Nicolay N. Aktionsarten im Deutschen: Prozessualität und Stativität // Linguistische Arbeiten. Bd. 514. Berlin: Walter de Gruyter, 2012. 254 S.
17. Leipzig Corpora Collection. URL: <https://corpora.uni-leipzig.de/de> (дата обращения: 10.01.2020).

© Архипова Ирина Викторовна (irarch@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## БАЗОВЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

### BASIC CONCEPTS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON- LINGUISTIC UNIVERSITY

**E. Vakula  
M. Kuznetsova**

*Summary:* The fundamental scientific problem in the field of linguistics, especially in a sphere of teaching foreign languages in non-language universities is the absence of universal teaching methodology in view of complex peculiarities for students who study a foreign language in non-language universities. Our developed methodology is an attempt to create universal teaching system for students. Today there are no psychological and social well-reasoned theory of teaching foreign languages for different ages, social and professional groups and for foreign students who are studying at preparatory faculties of university. The created methodology for teaching foreign languages is not enough oriented according to the age, social or professional status. We offer the new system of teaching foreign languages.

*Keywords:* social field, system principle, consciousness principle, universal method, motive, cognitive training, language levels.

**Вакула Евгения Анатольевна**

К.филол.н., старший преподаватель, Кубанский  
Государственный Технологический  
Университет (г. Краснодар)  
evg.vakula@yandex.ru

**Кузнецова Марина Владимировна**

К.филол.н., доцент, Кубанский Государственный  
Технологический Университет (г. Краснодар)  
marinaluck555@mail.ru

*Аннотация:* Важной фундаментальной научной проблемой в области языкознания, а именно в сфере преподавания иностранных языков в неязыковых ВУЗах является отсутствие универсальной методики преподавания с учетом комплексных особенностей для студентов, изучающих иностранный язык в неязыковых ВУЗах. Разрабатываемая методика представляет собой попытку создать универсальную систему для студентов неязыковых вузов (часть 1 – система) России. В настоящее время нет хорошо психологически и социально аргументированной теории обучения иностранным языкам для различных возрастных, социальных и профессиональных групп, а также для иностранных студентов, обучающихся на подготовительных факультетах ВУЗа. Разработанные методики преподавания иностранных языков недостаточно ориентированы на возраст обучаемых, их социальный, профессиональный статус.

*Ключевые слова:* социальное поле, принцип системности, принцип сознательности, универсальная методика, мотив, познавательное обучение, уровни языка.

**Д**ля большинства имеющих на сегодняшний день методик преподавания иностранных языков характерны следующие принципы:

1. от частного к общему, т.е. сначала предлагается какой-либо пример, а потом из него выводится правило. Например, book – книга, books – книги; child – ребенок, children – дети; ox – бык, oxen – быки, goose – geese и т.д. Иными словами, путем многократной коррекции в устной речи добиваются правильности;
2. от конкретного к абстрактному. Данный принцип тесно связан с предыдущим. После многократных корректировки обучающий объясняет, что любое существительное может образовать множественное число путем прибавления флексии -s или -es и далее следует перечисление ограничений, исключений и т.д. Эти исключения и ограничения вводятся не сразу, а по мере их встречаемости в устной речи. У обучаемого не создается общей картины образования множественного числа существительных;
3. опережение устной речи. Этот принцип взят на вооружение всеми преподавателями и ни у кого не

возникает сомнения о его полезности и необходимости. Однако, он является, с нашей точки зрения, наиболее уязвимым, ибо он предполагает: а) широкое использование прямого метода обучения; б) превалирование прямого метода обучения в реальной коммуникации путем создания реальных ситуаций. Максимальное использование изучаемого языка приводит к минимизации использования родного языка и к практическому исключению логической памяти взрослого студента из сферы обучения иностранному (английскому) языку. Не отрицая важности прямого метода, не следует преувеличивать его значения. Во-первых, он требует значительной затраты времени, во-вторых, возникают естественные ошибки при такой речи, которые не всегда есть возможность исправить на месте, в-третьих, эти ошибки приводят к созданию неправильных умений и навыков, которые потом очень трудно, практически до конца невозможно изменить. Такие специалисты потом говорят на “pidgin English”, в-четвертых, такие специалисты никогда не овладеют в должной мере письменным английским языком, что абсо-

лотно необходимо для технических специалистов и офисных работников;

4. преваляирование механического заучивания, которое приводит к исключению из обучения принципа аналогии, а в результате – к чрезвычайной времеемкости процесса обучения иностранному языку.

Иными словами, обучение иностранному языку с использованием этих методов повторяет процесс овладения ребенком языка при практически неограниченном времени, когда эффективней для детей тысячу раз повторить, чем один раз объяснить. В этом – коренное отличие принципов обучения детей и взрослых.

Принципы сознательности, системности декларируются, но не реализуются в процессе обучения. Фонетический, грамматический и лексический материал подается малыми дозами, разрозненно и зачастую бессистемно.

Обучение взрослых должно принципиально отличаться от обучения детей на начальном этапе в школе, ибо ведущей памятью у взрослых является словесно-логическая, которая должна быть наиболее задействована при обучении. (Английский для начинающих (самочитель): учеб. пособие / В.И. Болотов, Е.А. Вакула, М.В. Кузнецова. – Краснодар, ФГБОУ ВО «КубГТУ», 2018 – с. 180) Выбор методики зависит от целей, задач обучения, от характеристик обучаемых, обучающихся, их возможностей, потенций и интенций.

Основными дидактическими принципами обучения являлись следующие принципы: принцип научности, принцип системности, доступности, принцип сознательности и принцип познавательного и воспитательного характера обучения. Остальные принципы логически вытекают из них или дополняют их. Принцип научности в общем плане означает выбор определенной теории обучения иностранным языкам, которая должна включать лингвистическую теорию, методическую теорию и психологическую теорию обучения иностранным языкам.

Под лингвистической теорией нами понимается наиболее полное научное и объективное описание фонетической структуры языка, включающей сегментное (фонемы) и супraseгментное описание (словесное, фразовое ударение и интонация); описание грамматических и словообразовательных форм (морфологии, словообразования), описание правил построения словосочетаний и предложений (синтаксис).

Под принципом системности понимается выбор определенной конкретной теории описания языка, которая базируется на определенных логически непротиворечивых, взаимосвязанных и взаимообусловленных положениях, изложенных в доступной форме и в логиче-

ской последовательности: языковая система, языковая норма, языковый узус на всех языковых уровнях.

Под принципом сознательности в широком плане подразумевается понимание как обучаемым, так и обучающим общих, глобальных целей данного конкретного обучения английскому языку конкретного студента, конкретным преподавателем в конкретных условиях для конкретной карьеры обучаемого; понимание целей и задач каждого аспекта обучения (фонетики, грамматики, лексики) вообще и на каждом занятии, в частности. Причем, тематика каждого занятия должна также иметь свои цели и задачи, которые являются частью общей глобальной цели, кирпичиком того здания, которое составляет все обучение. Этот принцип определяет подбор текстов и упражнений, набор промежуточных целей, задач и мотивов.

Мотив является действительным предметом любой деятельности.

Каждая даже самая элементарная цель должна быть мотивирована. Мотивы могут подразделяться на мотивы учебной деятельности и реально опредмеченные. Мотивы учебной деятельности являются в какой-то степени игровыми и могут быть созданы искусственно для каждого занятия, для любой цели и задачи. Реально опредмеченные мотивы всегда являются ведущими, а игровые, им сопутствующие – вспомогательными. Самым иерархически высоким мотивом учебной деятельности является реально опредмеченный (не учебный) мотив. Поясним на примере: мотив – полноценная обеспеченная жизнь себе лично, жене и детям; цель – переезд, например, в Канаду на постоянное местожительство. Одним из условий успешного переезда в Канаду – знание английского языка, т.е. умение общаться дома, на работе и уметь письменно излагать мысли. Каждое занятие должно сохранять где-то в долговременной памяти главный мотив «хорошо жить», а на каждом занятии должно быть, по крайней мере, два мотива: учебный и опредмеченный. Учебный мотив определен системой обучения, опредмеченный мотив определяет, какую роль этот материал будет играть в реальной коммуникации и как он повлияет на переезд/не переезд в Канаду, т.е. на осуществление/неосуществление мечты «О красивой жизни».

Под принципом познавательного обучения подразумевается приобретение знаний о стране, ее истории, культуре, науке и о людях изучаемого языка, их менталитета в ходе обучения английскому языку, т.е. учебный материал (учебник, учебное пособие) должен в миниатюре включать всю учебную программу средней школы. Но если вы обучаете английскому языку в специальном техническом заведении, то необходимо в тематику включить тексты об этой отрасли науки и техники (промыш-

ленность, железная дорога, медицина и т.д.)

Под принципом воспитательного обучения подразумевается включение в тексты элементов морального, эстетического, этического, культурного и художественного образования. Обучение должно носить коммуникативно-познавательный характер. Это означает, что приобретенные знания должны тотчас быть использованы для реальной коммуникации: между студентом и преподавателем, между студентами на самом занятии. Один из вариантов занятия может быть таков: объяснение целей и задач урока, его результатов и необходимости данной темы (лексической грамматической и т. д.) при реальной коммуникации; проверка письменного перевода текста (или части его); проверка подчеркнутых дома новых слов и выражений и их закрепление; практика обратного перевода; чтение сделанных дома вопросов к тексту, и ответов на них; разбивка студентов на пары и составление диалогов на основе данного текста, обмен ролями. Все под контролем преподавателя.

В процессе обучения должен быть обеспечен принцип «взаимности», т.е. преподаватель должен хотеть и уметь учить, обучаемый должен хотеть и уметь учиться, средства обучения (учебники, учебные пособия, ТСО) должны быть адекватными для достижения поставленных целей. Если все эти три составляющие принципа «взаимности» наличествуют, то это идеальный случай осуществления процесса обучения, который приводит к максимально положительным результатам, но в реальной ситуации возможны различные варианты:

1. преподаватель может/хочет обучать, обучаемый может/хочет обучаться, имеются адекватные целям учебники, пособия ТСО адекватны.
2. преподаватель может/не хочет обучать (безразличен), обучаемый может/хочет (обучаться, имеются адекватные целям учебники, пособия ТСО адекватны.
3. преподаватель не может/хочет обучать, обучаемый может/хочет обучаться, имеются адекватные целям учебники, пособия ТСО адекватны.
4. преподаватель не может/не хочет (безразличен) обучать, обучаемый может/хочет обучаться, имеются адекватные целям учебники, пособия ТСО адекватны.
5. преподаватель может/хочет обучать, обучаемый не может/хочет обучаться, имеются адекватные целям учебники, пособия ТСО адекватны.
6. преподаватель может/хочет обучать, обучаемый может/не хочет обучаться, имеются адекватные целям учебники, пособия ТСО адекватны.
7. преподаватель может/хочет обучать, обучаемый может/хочет обучаться, имеются адекватные целям учебники, пособия ТСО адекватны.
8. преподаватель может/хочет обучать, обучаемый не может/не хочет обучаться, имеются адекват-

ные целям учебники, пособия ТСО адекватны.

9. преподаватель может/хочет обучать, обучаемый может/хочет обучаться, не имеются адекватные целям учебники, пособия ТСО не адекватны и т.д.

В этих случаях при подсчете эффективности обучения необходимо ввести коэффициент понижения качества обучения. Для разных случаев он будет разным.

При обучении были использованы все виды памяти: двигательная эмоциональная, образная, словесно-логическая, которая, естественно, выступала как ведущая. Действительно, взрослый обучаемый должен сначала понять материал, осознать, зачем он ему нужен, а это делается, в основном, за счет словесно-логической памяти. При выполнении соответствующих упражнений активизировалась как произвольная, так и непроизвольная память. Оценка эффективности когнитивных ресурсов в глобальном научном сотрудничестве. (Циленко Л. П., Закирова Е. С., Циленко К. С. В сборнике: Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019 С. 691-696). Принцип сознательности обучения включает обязательную многоуровневую глобальную и поурочную мотивацию. На занятиях проводилось минимум некомуникативных, тренировочных упражнений. Большинство упражнений носили коммуникативный или предкоммуникативный характер. Контроль осуществлялся, в основном, посредством технических средств вне занятий.

При проведении занятий и при составлении учебного материала использовались следующие принципы, которые отражают приоритет дидактического принципа сознательного обучения и словесно-логической памяти: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от письма к чтению (от письма к устной речи), от говорения к аудированию при опережении письма (или их одновременности), при вводе лексики.

Согласно разработанной методике, материал вводится концентрировано большими порциями в следующей последовательности:

а) **фонетика** при минимуме лексики и грамматики (транскрипция, в неязыковых учебных заведениях необходимо выделить, так называемые «базовые», типично английские звуки: согласные [ŋ], [ð], [θ], [j], [h], [w],[r] гласные и дифтонг: [i:], [æ], на которые необходимо обратить большее внимание; звуки с заметным отличием от русских аналогов, например, наличие придыхания [p, t, k,], звуки близкие к русским: [b, d, f, n, m]; гласные, похожие на русские или русские слова, где эти звуки похожи на английские, например, для [æ] – бяка, для [u], без выдвигания и округления губ – кнут, суд, луг и так далее, указать на различие английского и русского ударения

и интонации простого предложения. Все фонетические примеры должны вводиться с переводом на русский. Желательно находить поговорки, пословицы, стихи на каждый звук. Для этого рекомендуется использовать нормативные материалы по вводно-фонетическому курсу таких авторов, как О.И. Дикушина, И.Р. Гальперин, В.А. Васильев, И.А. Лукницкий, И.Д. Лукин, М.А. Соколова, Б.Я. Лебиденской и многих других. Принцип сознательности и ведущей роли словесно-логической памяти должен быть использован также при введении фонетического материала. Необходимо описать артикуляцию и сходства, различия близких по физическому звучанию русских звуков. Необходимо ввести понятия базовых, типичных английских звуков (для пользователей языка, а не для преподавателей английского языка) оправдывается тем, что мой личный долгий опыт преподавания и общения с англичанами, американцам как за рубежом, так и на Родине, показывает, что хорошее усвоение базовых английских звуков вполне достаточно для реального общения, чтобы тебя хорошо поняли, а что касается звуков, похожих на русские, то они сами встанут на место как в результате общения, так и в результате использования корректных базовых звуков. Кроме того, разницей в произносительных навыках настолько велика, что можно сказать, что фонетических идиомов столько, сколько самих носителей языка. Мы вводили фонетический материал таким образом: согласные, схожие по звучанию с русскими – гласные переднего ряда; [p,t,k] – гласные заднего ряда. Сравнение произношение отдельных гласных, например, рекомендуется делать после того, как будет, в основном, усвоен весь фонетический материал. Нам представляется, что важнее усвоить интегральные признаки фонем, а затем уже дифференциальные. Гораздо более важным является обучение правильному ударению и правильной интонации. Иностранному акцент прежде всего отмечается в этой сфере. Фонетическое единообразие отмечается именно в супrasegmentной сфере. Обязательно сравнение с интонацией и ударением родного языка. На уровне системы обучать нужно инвариантам фонем и не позиционным вариантам.

б) **синтаксис** (структура простого предложения) при минимальной лексике и морфологии и структура сложноподчиненного предложения на элементарном уровне.

в) **морфология**: 1. средства выражения подлежащего (личные местоимения, существительные). 2. средства выражения сказуемого (система времен) в простом нераспространенном предложении. Простое распространенное предложение: средства выражения определения, дополнения (прямого и косвенного) и обстоятельств. При введении существительных, глаголов, прилагательных наречий должен быть предложен список наиболее употребительных аффиксов и их основных значений с конкретными примерами.

г) **лексика**: от родовых понятий к видовым (т.е. первыми вводятся, например, при изучении темы слова

типа worker – рабочий, peasant – крестьянин, а не electric welder – электросварщик или tinsmith – лудильщик, слова нормативной лексики литературного языка, а не диалектные слова), тематическое введение материала (приветствие-прощание, семья, город, деревня, школа, времена года, погода, продукты питания, еда, овощи, фрукты, институт, профессии, праздники, религия государственное, устройство, конституция и т.д.).

Материал вводился в такой последовательности:

- а) языковая система (на всех уровнях)
- б) языковая норма (на всех уровнях)
- в) узус.

Это соответствует трем этапам обучения: а) начальному (система) этапу обучения, б) среднему этапу обучения (норма), в) продвинутому этапу обучения (узус), который включает изучение языковых стилей (на фонетическом, морфологическом, словообразовательном лексическом и синтаксических уровнях) и чтение неадаптированной художественной литературы, детальное изучения языковых и речевых средств эмоционального воздействия. Данная методика может применяться к изучению любых иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного.

Приведем пример структуры языковой системы. Языковая система включает: 1) фонологическую систему; 2) морфологическую систему; 3) словообразовательную систему; 4) лексическую систему с фразеологической подсистемой; 5) синтаксическую систему с системой словосочетаний.

Фонологическая система, например, должна включать элементарную систему (без исключений) фонем, суперсегментные элементы (ударение и интонацию). В таком ключе проводится разбивка всего материала. Очередность подачи материала важна и должна отражать изложенные здесь принципы. Разбивка на уроки весьма условна и полностью зависит от степени усвояемости студентами материала. Каждый урок может делиться на одно, два, три и больше занятия. Разбивка на уроки лишь указывает на желательную последовательность введения материала, что не имеет принципиального значения.

На уровне языковой системы (реализация теории о языке Ф. де Соссюра) обучают основным элементарным фонологическим, морфологическим правилам, предлагают основные формы и основные значения этих форм, основные значения лексических единиц.

На уровне (совместно с системой) языковой нормы обучают нормативным, наиболее частотным формам и наиболее частотным нормативным значениям.

На уровне узуса обучают реальным употреблением

всех форм и смыслов в прямом и переносном значении, причинам продуцирования и понимания текста (реализация идей «психолингвистики как речевой деятельности» (А.А. Леонтьева) в реальных и виртуальных (художественных) текстах.

Упражнения на уровне системы. Стратегия: все упражнения делаются, в основном, на материале предложенного текста и пройденного лексического материала. Основные типы упражнений:

1. Письменный перевод текста и письменный обратный перевод.
2. Письменно: постановка всех типов вопросов и ответов на них.
3. Устно: постановка всех типов вопросов и ответов на них.
4. Пересказ текста на английском языке, используя русский перевод, и русском языке, используя английский текст.
5. Устный пересказ текста, заглядывая время от времени в русский перевод и английский текст соответственно.
6. Игра в переводчики.
7. Перевод с листа английского и русского текстов.
8. Субституция слов в известных моделях.
9. Составление собственного текста, используя данный текст как модель путем субституции слов в данной модели.
10. Элементарные упражнения на весь проходимый грамматический материал. Например, на значе-

ния времен: Present Indefinite Tense обозначает обычное действие (не в момент речи!). Past Indefinite Tense обозначает обычное действие в законченный период времени (вчера, позавчера, год назад, в 1999) и ничего более.

Следует отметить, что разработанная нами методика преподавания может применяться на примере любого иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного. Данный курс является своеобразным повторным курсом. Предполагается, что какие-то элементарные знания об иностранном языке у студентов имеются после средней школы, хотя при желании он может быть использован для начинающих изучать иностранный язык.

Тексты построены по тематическому принципу. Лексика диалогов, в основном, повторяет лексику текстов, чтобы закрепить главный лексический материал. Грамматические конструкции дублируются. Предлагается минимальное число упражнений с той же лексикой. Идея – закрепить грамматику на знакомой лексике. Грамматика предлагается концентрированно, вертикально: все времена глагола, все о формах существительного, все о степени сравнения прилагательных и т.д. Идея такого подхода – дать студентам основное, фундаментальное знание о системе языка, показать как она построена и чем отличается от русской системы, показать сходство и различие русского менталитета и английского.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Vorobiev V.V., Zakirova E.S., Reva A.R., Davtayn A.G. "The language for special purposes (LSP) as the main branch of modern linguistics" - INTED2019 Proceedings 13th International Technology, Education and Development Conference Location: Valencia, Spain Published by IATED Academy iated.org Pages: 3743-3750. March, 2019 (Web of Science)
2. Оценка эффективности когнитивных ресурсов в глобальном научном сотрудничестве. Циленко Л. П., Закирова Е. С., Циленко К. С. В сборнике: Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы. Сборник материалов I Всероссийский научно-практической конференции с международным участием. 2019 С. 691-696.
3. Болотов В.И. Понимание, перевод и эмоциональное воздействие реальных, виртуальных текстов в микросоциальных и макросоциальных полях: монография. Краснодар: ИНЭП, 2009. –151 с.
4. Английский для начинающих (самоучитель): учеб. пособие / В.И. Болотов, Е.А. Вакула, М.В. Кузнецова. – Краснодар, ФГБОУ ВО «КубГУ», 2018 – с. 150

© Вакула Евгения Анатольевна (evg.vakula@yandex.ru), Кузнецова Марина Владимировна (marinaluck555@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ЗАИМСТВОВАННЫЕ СЛОВА КАК СРЕДСТВО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЧИТАТЕЛЯ В ТЕКСТЕ СМИ

**Зацепина Елена Александровна,**

*К. филол. н., ФГБОУ ВО «Государственный университет по  
землеустройству»  
myshila@mail.ru*

## BORROWED WORDS AS A MEANS OF IMPACT ON THE READER IN THE MASS COMMUNICATION TEXT

**E. Zatsepina**

*Summary:* The functioning of borrowed words in modern communication is observed in the article, using the examples of news media of the RIA Novosti news agency. It is noted that borrowed words are designed to emphasize the relevance of publications, to create a positive image of a journalist. It is concluded that in the mass communication primarily the borrowed word is one of the effective tools for hidden hand. By the means of borrowings, journalists can distract attention from the problem, create an atmosphere of mystery, soften the categorical nature of the statement, etc.

*Keywords:* vocabulary, borrowings, borrowed vocabulary, the Russian language, mass communication, reader exposure, hidden hand.

*Аннотация:* В статье рассмотрено функционирование заимствованных слов в современных СМИ на примере новостных публикаций информационного агентства «РИА Новости». Отмечается, что заимствованные слова призваны подчёркивать актуальность публикаций, создавать позитивный образ журналиста. Делается вывод о том, что заимствованное слово является в СМИ, в первую очередь, одним из эффективных инструментов скрытого воздействия на читателя. С помощью заимствований журналисты могут отвлечь внимание от проблемы, создать атмосферу загадочности, смягчить категоричность высказывания и т.п.

*Ключевые слова:* лексика, заимствования, заимствованная лексика, русский язык, средства массовой информации, воздействие на читателя, скрытое воздействие.

### Постановка проблемы

Полноценное языка заимствованными лексемами – естественный процесс, происходящий на всех этапах развития языка и связанный с языковыми контактами между народами и государствами. Заимствования объясняются социальной природой языка и диктуются внешними законами его развития [5, с. 190]. В современном русском языке используется значительное количество заимствованных слов, преимущественно англицизмов. Сферами их использования являются устная речь, язык художественной литературы, но наиболее активно заимствованные слова входят в язык средств массовой информации (СМИ).

### Степень изученности проблемы

Современные исследователи при анализе заимствованной лексики в языке СМИ обращают внимание на различные вопросы: проблему интерпретации заимствований в дискурсе СМИ [9], проблему грамматической адаптации заимствованной лексики [13], выражаемые ею актуальные смыслы [2] и т. п. Лингвисты отмечают «очередной период интенсивного иноязычного влияния на современный русский язык» [6, с. 49], многие учёные приходят к выводу о чрезмерном и порой неуместном использовании заимствованных слов в языке СМИ [1; 8 и др.].

Для лингвистов и филологов бесспорным фактом яв-

ляется то, что заимствованное слово в языке СМИ может стать средством воздействия на адресата текста, может использоваться журналистом с целью привлечения внимания к определённой проблеме, убеждения адресата в чём-либо. В.А. Гапутина отмечает, что в медиадискурсе моды «иноязычные слова являются не просто наименованиями модных объектов, но и завуалированным средством воздействия на реципиента», будучи актуальным направлением [3, с. 208]. Н.А. Минакова и другие отмечают, что, используя заимствования, журналисты стремятся к популярности и в связи с этим привлекают самые различные языковые ресурсы, в том числе заимствованную лексику [7, с. 142]. Считаем, что есть необходимость более подробного и внимательного анализа того, каким образом с помощью заимствований в СМИ осуществляется воздействие на читателя.

### Цель исследования

Целью данной статьи является анализ использования заимствованных слов в тексте современных СМИ и выявление их роли как средства воздействия на читателя. Материалом для исследования послужили публикации интернет-ресурса «РИА Новости» [12]. Для пояснения семантики заимствованных слов использовался краткий словарь неологизмов (интернет-ресурс) [4].

### Результаты исследования

Создавая текст СМИ, журналист преследует самые

разные цели, но главным для него является потребность убедить читателей в той точке зрения, которую выражает он лично или редакция издания в конкретной публикации. При этом убеждение может быть явным и скрытым, завуалированным.

С помощью заимствованных слов журналист может сделать излагаемые в статье сведения более актуальными для читателей, создать у них впечатление, что публикация содержит важную информацию и обязательно должна быть прочитана. Например, в статье о скидках, льготах и бонусах для потребителей товаров и услуг: «**Лайфхаки от пассажиров, – в материале РИА Новости**» (13.03.2020) [12]. *Лайфхаки* (англ. *life* – жизнь и *hack* – взлом) – это ‘стратегии и методики, помогающие намного быстрее справиться с повседневными проблемами и решить их самостоятельно’ [4]. Слово стало популярным среди пользователей интернета, интересующихся развлекательными видеороликами, которые представляют лайфхаки. Журналист показывает, что он принадлежит к той же социальной страте и поэтому его материал полезен.

Журналист может пытаться убедить читателя в том, что проблема является не такой серьезной, как это кому-то представляется. Например, заголовок одной из публикаций, сделанных в разгар пандемии коронавируса: «**Вирусолог развенчал фейку о происхождении COVID-19**» (17.03.2020) [12]. Слово *фейк* (англ. *fake*) имеет значение ‘подделка, фальшивка’ [4]. С его помощью принижается значимость проблемы, причём это воздействие можно охарактеризовать как скрытое.

В период наибольшего ажиотажа на тему пандемии коронавируса в посвящённых данной теме публикациях (особенно в заголовках и заголовочных комплексах – наиболее сильной части публикации) активизировалось использование заимствованных слов, в том числе тех, которые недавно появились в языке и обладают неясной для значительной аудитории читателей семантикой. Например: «**Коворкинги Москвы ожидают наплыва клиентов из-за коронавируса**» (17.03.2020) [12], где *коворкинг* – ‘совместный офис для людей с различной занятостью, свободное рабочее пространство’ [4]; «**S&P предупредило о риске рецессии мировой экономики из-за коронавируса**» (17.03.2020) [12], где *рецессия* – ‘относительно умеренный, некритический спад производства’ [4] и т. п. Заимствованные слова служат здесь цели перенесения, оттягивания внимания. Читатель задумывается сначала о смысле малознакомого слова, и лишь затем – об информации, представленной в статье или заметке.

Заимствованное слово может смягчить категоричность слов и политических действий властей: «**Может быть, это в некоторой степени России: мы будем работать с Украиной и странами СНГ, чтобы сделать**

*их “своими”, но не бойтесь, мы не очень страшные*» (05.02.2020) [12]. Вместо заимствованного слова *месседж* (англ. *message*) (значение – ‘сообщение, послание’ [4]) могли быть употреблены лексемы *послание, сообщение, лозунг, идея, посыл* и др., однако именно слово *месседж* делает информацию о политическом заявлении менее ультимативной и категоричной.

Заимствованные слова из специальных областей помогают журналисту выглядеть более знающим и компетентным в той или иной сфере, а значит, повысить убедительность информации для читателя: «**ЦБ рассказал о росте цен на алкоголь из-за изменения ставок акцизов**» (17.02.2020) [12]. Особенно это актуально в публикациях экономической тематики, так, в приведённом примере *акциз* (фр. *accise*) – ‘вид косвенных (включаемых в цену или тариф) налогов на товары, преимущественно массового потребления, услуги частных предприятий; оплачиваются покупателями (потребителями)’ [4].

Заимствованное слово также может быть призвано поддерживать атмосферу загадочности, создаваемую в заголовке публикации с помощью различных средств. Например: «**АФК “Система” ищет “единорогов”: новый фонд поддержит яркие стартапы**» (17.03.2020) [12]. Неясное значение в данном заголовке имеют слова и выражения *АФК “Система”, «единороги»*; в комплексе с ними выступает неологизм-англицизм *стартап* (англ. *start-up* – запускать) – ‘недавно созданная компания, строящая свой бизнес на основе инновации’ [4]. Предполагается, что заголовок статьи со многими неизвестными привлечёт внимание адресата текста и побудит его прочитать публикацию.

Заимствованные слова сленгового типа позволяют говорящему создать собственный образ передового, «продвинутого» человека, владеющего словами социально ограниченного употребления. Например: «**Но вообще в шоу-бизнесе и, в частности, на “Евровидении” все больше стали популярны фрики, а Саша – не фрик**» (27.02.2020) [12]. Лексема *фрик* (англ. *freak* – урод) обозначает ‘людей, которые одеваются и ведут себя экстравагантно, нарушают общественные нормы’ [4]. Она дважды содержится в процитированной фразе В. Меладзе как элемент образа продюсера.

## Выводы

Заимствованная лексика становится средством, с помощью которого журналисты оказывают на читателей текстов СМИ явное и скрытое воздействие. Если наблюдается явное воздействие, то заимствованное слово используется для того, чтобы подчеркнуть актуальность материала для читателя, создать образ журналиста как компетентного, прогрессивного, молодого, владеющего инновациями человека. Чаще всего с помощью заим-

ствованных слов происходит скрытое, не прямое воздействие: читателя можно убедить в значимости или, наоборот, в отсутствии первостепенности информации, привлечь к проблеме или, напротив, отвлечь его внимание от неё, создать атмосферу загадочности, смягчить

категоричность высказывания и т. д. Именно поэтому в языке современных СМИ заимствованные слова используются часто и активно, причём в первую очередь лексемы-неологизмы, значение которых ещё не стало понятным основной части читателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусова Л.С. К проблеме экологии заимствованных слов в русском языке // Научные Известия. – 2019. – № 16. – С. 20-23.
2. Богданова Л.И. Актуальные смыслы и способы их выражения // Вестник Московского университета. Серия 21: Управление (государство и общество). – 2015. – № 4. – С. 119-128.
3. Гапутина В.А. Заимствованная лексика как прием речевого воздействия в русскоязычном медиадискурсе моды // Устойчивое развитие науки и образования. – 2018. – № 8. – С. 208-213.
4. Краткий словарь неологизмов [Электронный ресурс]. – URL: <https://blog.tutoronline.ru/kratkij-slovar-neologizmov>.
5. Крылова М.Н. Язык как динамическая система // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. – 2014. – № 1 (9). – С. 189-194.
6. Кудрина Л.В. Иноязычные слова в новостных текстах интернет-изданий // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2018. – Т. 7. – № 5. – С. 49-54.
7. Минакова Н.А., Пономаренко Е.Б., Талыбина Е.В. О трех группах заимствований в языке СМИ (на материале московских газет) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки» – 2018. – № 4. – С. 139-143.
8. Минибаева С.В., Алексеева И.В. Использование иноязычного слова как специфика языка современных СМИ // Русский язык: история и современное функционирование: Сб. научн. тр.; отв. ред. Л.В. Климина. – Уфа: БГУ, 2017. – С. 55-60.
9. Муравская И.А. Проблема интерпретации заимствованных слов дискурса СМИ // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2013. – Т. 1. – № 3 (115). – С. 133-136.
10. Назарова Е.А. Влияние заимствований из английского языка на функционирование имён существительных в современном русском языке (конец XX - начало XXI вв.). Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2008. № 2. С. 67-70.
11. Назарова Е.А. Место и роль заимствований из английского языка в современном русском языке (конец XX - начало XXI вв.). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Московский государственный областной университет. Москва, 2008.
12. РИА Новости [Электронный ресурс]. – URL: <https://ria.ru>.
13. Степанова Н.А., Юнг А.В. Американизмы в деловом дискурсе русскоязычных СМИ (на современном этапе развития русского языка) // Культура и текст. – 2017. – № 2 (29). – С. 122-133.

© Зацепина Елена Александровна (myshila@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ЗООНИМИЧЕСКОГО КОДА (В БИЛИНГВАЛЬНОМ АСПЕКТЕ)

### PSYCHOLINGUISTIC APPROACH TO THE STUDY OF THE ZOONYMIC CODE (IN THE BILINGUAL ASPECT)

*N. Kazakova  
Lyu Sini*

*Summary:* The article presents experience of experimental comparative studies zoonyms code culture. The method and the results of its application are described. The features of verbal Association of Russian and Chinese people on stimuli-zoonyms are revealed. The symbolic meanings of stimulus words that are relevant for modern linguocultural speakers are determined.

*Keywords:* associative experiment, psycholinguistics, linguoculturology, culture code, zoonym, intercultural communication.

**Казакова Наталья Николаевна**

*К.филол.н., независимый исследователь, Новокузнецк  
kazakova.0790@yandex.ru*

**Лю Сини**

*Аспирант, Московский государственный областной  
университет, Москва  
lyu.sini@mail.ru*

*Аннотация:* В статье представлен опыт экспериментального сопоставительного исследования зоонимического кода культуры. Описана методика и полученные результаты её применения. Выявлены особенности словесного ассоциирования русских и китайцев на стимулы-зоонимы. Определены актуальные для современных носителей лингвокультур символные значения слов-стимулов.

*Ключевые слова:* ассоциативный эксперимент, психолингвистика, лингвокультурология, код культуры, зооним, межкультурная коммуникация.

Лексикографическая презентация ассоциативно-вербальной сети двух и более языков позволяет сопоставить языковые картины мира, тем самым увидеть общее и различное, понять особенности «видения мира и его оценки национально-языковым сознанием». Объектом сопоставления в этом случае становятся фрагменты картины мира, особенности менталитета и национального характера носителей языков [2. С.191]. Лексикографической презентацией вербальных ассоциаций носителей разных языков являются, например, такие сопоставительные словари как, «Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский», «Казахско-русский ассоциативный словарь», «Ассоциативные нормы испанского и русского языков» (4, 1, 3).

Изучение культур в их языковом выражении является одним из актуальных и перспективных направлений современной лингвистики, это обусловлено, с одной стороны, антропоцентрической направленностью языкознания, с другой – объективной необходимостью декодирования знаков и символов национальных лингвокультур в условиях интенсивного развития межкультурной коммуникации. Поэтому сопоставительные ассоциативные словари необходимы как для лингвокультурологического описания лексики, так и в практике преподавания иностранных языков, так как ассоциативно-вербальная сеть – объективная презентация смысловых связей слова, усвоение которых является обязательным при изучении языка.

В рамках данной статьи представлен опыт экспериментального исследования, целью которого было раскрыть, декодировать, зоонимический код культуры. Был проведён ассоциативный эксперимент, где в качестве стимулов задействовано 50 зоонимов и получено почти 200 реакций на каждый из них (100 от информантов, для которых родным является русский язык, и 100 от носителей китайского языка).

Эксперимент проводился в форме письменного анкетирования. В каждой анкете информантам было предложено записать первые пришедшие на ум слова или фразы, возникшие при восприятии представленных в анкете 20 зоонимов (**лошадь** 马, **собака** 狗, **свинья** 猪, **медведь** 熊 и т.п.). Предполагалось, что ассоциативно-вербальная сеть каждого слова-стимула будет отражать не только его денотативное значение, но и образно-символьную семантику, эксплицирующую зоонимический код культуры. Например: **собака** – преданность 18, друг 10, сторож 6. Частотность словесных ассоциаций, связанных с тем или иным символьным значением стимула, является свидетельством актуальности этой семантики для современного носителя языка, например, **лошадь** 马 (рус.) работа 7, свобода 7, грация 5, выносливость 3, пахать 2, сильный 2, мощь 2, скорость 2 и др.; (кит.) успех 21, напористость, боевой дух 12, энергия 2, опыт 2, преданность 2 и др. Из приведённых примеров можно сделать вывод о том, что для русских лошадь является символом работоспособности, силы, выносливости и вместе с тем свободолюбия, а в Китае лошадь, в первую очередь, символ удачи.

В результате проведённого анкетирования, было составлено 50 ассоциативных полей, которые и послужили эмпирической базой исследования, направленного на выявление зоонимического кода русского языка на фоне китайской лингвокультуры. Анализ полей включал в себя выявление ядра. Реакции, входящие в эту часть поля признавались наиболее значимыми и выявляющими семантику, актуальную для современных носителей языка.

В качестве примера приведём анализ ассоциативного поля слова **заяц**. В ядро ассоциативного поля носителей русского языка вошли реакции: *трус, морковь, быстрый, пушистый*. Ядро ассоциативного поля китайцев составили реакции: *умелый и ловкий, фея луны, милый, морковь*. При сопоставлении этих полей обнаруживается, неравнозначность символических значений зоонима **заяц** для двух лингвокультурах. Если для русского языкового сознания наиболее важным является значение трусости, то для китайского ловкости. При этом есть и общие черты: русские и китайцы в равной степени актуализировали значение зайца как обаятельного животного, это демонстрируют реакции *милый* (у китайцев) и *пушистый* (у русских). Кроме этого, в ядро ассоциативных полей двух языков вошла реакция *морковь*, которая связана с прямым номинативным значением зоонима. Это может свидетельствовать о невысоком образном потенциале лексемы **заяц**, так как в ядро поля входят наиболее частотные реакции носителей языка, которые эксплицируют значения и смыслы слова-стимула, наиболее актуальные для языкового сознания.

В результате анализа всех полученных в эксперименте ассоциативных реакций, выявлен ряд лингвистических, лингвокультурологических, социолингвистических и других особенностей. Одна из них в том, что ассоциации на названия животных часто связаны с пищей, которую, готовят из этих животных, то есть наблюдается пересечение зоонимического и гастрономического кодов. Например, реакции китайцев на слово **утка** – *пекинская утка; голубь* – *суп из молодого голубя; гусь* – *печень гуся, блюдо из гуся, вкусно; корова* – *говядина, молоко*. Или реакции русскоговорящих информантов: **коза** – *молоко, козье молоко, невкусное молоко и невкусное мясо; корова* – *молоко, сливки*.

Другая особенность в том, что для русских более важными оказываются характеристики внешности, тогда как для китайцев на первом месте стоит практическая деятельность или польза того или иного животного. То есть в ядро русского ассоциативного поля часто входят прилагательные цвета, в китайском ассоциативном поле они почти не встречаются, например, **мышь** (рус.) *серая* 32; (кит.) *ненавистный всем* 24, *воровство* 19.

Ещё одна особенность, выявленная при сопостав-

лении показаний метаязыкового сознания, в том, что реакции информантов-китайцев чаще, представляют собой пословицы или поговорки. У русских большая часть реакций – отдельные лексемы, реже – фразы, связанные с прецедентными текстами (литературными произведениями, кино- и мультфильмами, рекламными роликами) и фразеологизмами. Предполагаем, что этот феномен реагирования информантов из Китая связан с особенностью системы образования в этой стране, где все школьники обязаны выучивать наизусть множество пословиц и поговорок. Поэтому национальная фразеология является частью активного словарного запаса каждого китайца.

Различие лингвокультур, связанное с разным образом жизни народов, национальными особенностями ведения хозяйства, а также ареалом обитания тех или иных животных и птиц, отразилось в ассоциативных реакциях носителей китайского и русского языков на одни и те же стимулы-зоонимы. Во время эксперимента с носителями китайского языка было много отказов от ассоциирования на стимулы **корова, бык, телёнок**. Так как в Китае не распространены молочные коровы, для китайцев нет важных практических отличий между коровой, быком и телёнком. Эти зоонимы взаимозаменяемы в национальной идеоматике, они передают одну и ту же символическую семантику. Поэтому информанты из Китая не видели разницы между зоонимами и не понимали, зачем в анкете схожие по смыслу слова-стимулы.

Кроме этого, для носителей китайского языка нет различий между **курицей** и **цыплёнком**, **овцой** и **бараном**, **козлом** и **козой**, **крысой** и **мышью**, **коршуном**, **соколом** и **орлом**, **змеем** и **змеёй**. Различия, в том числе и половые, между этими животными для китайцев не существенны, так как в практической жизни между ними нет разницы. Например, так как козье молоко в пищу не употребляется, коза и козёл содержатся ради шерсти и мяса, они равноценны для хозяйства, поэтому и в образном строе языка они занимают одну и ту же позицию, могут быть взаимозаменяемы.

Для русских гусь – это только домашняя птица, и в ходе опроса получены соответствующие этому представлению ассоциаты: *гогот* 8, *щиплет* 8, *жили у бабуши два веселых гуся* 3, *гусь свинье не товарищ, гуси-лебеди*. Для китайцев существует **домашний гусь** 鵝 и **дикий гусь** 雁, эти зоонимы обозначаются разными иероглифами и зоонимические образы транслируют разные коды культуры: **домашний гусь** – *большие хлопья снега* 11, *белые перья* 10; **дикий гусь** – *соблюдать правила* 7, *порядок* 6, *улетают на Юг, вырвать перо у пролетающего гуся* в значении *'своего не упустит, не пропустит случая поживиться; жадный, хваткий'*.

Таким образом, сопоставление ассоциативных полей,

построенных на показаниях языкового сознания носителей разных языков, позволяет получить объективные данные об актуальной для современного языка семантике слов-стимулов. Эти сведения представляют особую значимость, когда в качестве стимулов использованы слова с высоким образным потенциалом, в том числе имеющие символичные значения. В этом случае экспериментально полученные данные, их сопоставление,

способствует выявлению особенностей лингвокультур. В качестве наиболее удачного способа систематизации полученного эмпирического материала видится лексикографический метод. В перспективе создание двуязычного русско-китайского ассоциативного словаря зоонимов может послужить источником дальнейших лингвокультурологических и лингвострановедческих исследований.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриук Н.В. Казахско-русский ассоциативный словарь (словарь ассоциативных норм казахского языка) / Н.В. Дмитриук. – Шымкент, 1998. – 240 с.
2. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Этнокультурные исследования языкового сознания. – М., 2000. – С.191-205.
3. Санчес Пуиг, М. Ассоциативные нормы испанского и русского языков / М. Санчес Пуиг, Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова. – М.–Мадрид, 2000. – 496 с.
4. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н.В. Уфимцева [и др.]. – М. : Институт Языкознания РАН, 2004. – 800 с.

© Казакова Наталья Николаевна (kazakova.0790@yandex.ru), Лю Сини (lyu.sini@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПОСОБА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО КАЛЬКИРОВАНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПРОЗЫ Б.Л. ПАСТЕРНАКА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

**Кожанова Лариса Владимировна**

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет инженерных технологий», Воронеж  
l.kozhanova@bk.ru*

## THE USE OF PHRASEOLOGICAL LOAN TRANSLATION METHOD IN TRANSLATING B.L. PASTERNAK'S PROSE INTO ENGLISH

**L. Kozhanova**

*Summary:* The article deals with the translation of B.L. Pasternak's prose phraseological units from Russian into English by method of phraseological loan translation. In the process of analysis we distinguish full and incomplete loan translation. It is noted that Russian comparative phraseological units are completely subjected to loan translation as for incomplete loan translation of the English language they are most often characterized by the replacement in them one of the components of the Russian phraseological unit. The article also analyzes the translation of the same phraseological unit of the Russian language by different translators in different ways of translation. At the same time, both positive and negative features of this translation method are revealed.

*Keywords:* phraseological units, method of phraseological loan translation, full loan translation, incomplete loan translation, prose works, texts of translation.

*Аннотация:* В статье проводится рассмотрение перевода фразеологических единиц прозы Б.Л. Пастернака с русского языка на английский способом фразеологического калькирования. В процессе анализа нами выделяются полные и неполные кальки. Отмечается, что полностью калькируются русские компаративные фразеологические единицы, для неполных калек английского языка чаще всего характерна замена в них одного из компонентов русской фразеологической единицы. В статье также анализируется перевод одной и той же фразеологической единицы русского языка разными переводчиками различными способами перевода. При этом выявляются как положительные, так и отрицательные особенности данного способа перевода.

*Ключевые слова:* фразеологические единицы, способ фразеологического калькирования, полные кальки, неполные кальки, прозаические произведения, тексты перевода.

**П**окомпонентный перевод фразеологических единиц (ФЕ) за последние десятилетия получил весьма широкое распространение в переводческой практике. Теоретическое обоснование этого способа перевода, получившего название «калькирования», дано в работах многих лингвистов (С. Влахов, С. Флорин; Ю.П. Гольцекер; Л.П. Ефремов; А.В. Кунин; И.Я. Рожанский; Н.М. Шанский и др. [1, 2, 3, 5, 6, 14].

Данный способ перевода дает возможность сохранить образ ФЕ, что и отличает калькирование от буквализма.

Целью нашего исследования является рассмотрение перевода ФЕ с русского языка на английский способом фразеологического калькирования на материале прозы Б.Л. Пастернака.

При этом мы придерживаемся понимания фразеологии в широком смысле слова вслед за Н. М. Шанским, З.Д. Поповой, М.М. Копыленко, Л.И. Ройзензоном, В.Л. Архангельским и другими учеными-языковедами. Пословицы и поговорки, крылатые выражения, словосочетания тер-

минологического характера признаются фразеологическими единицами (ФЕ). Иными словами, «всякое языковое образование – каким бы оно по своему размеру, структуре и значению ни было – является фразеологизмом, если оно сверхсловно и воспроизводимо» [15; 11].

Материалом исследования явились ФЕ, извлеченные методом сплошной выборки из прозаических произведений Б.Л. Пастернака и текстов перевода.

Выбор в качестве объекта исследования прозаического наследия Б.Л. Пастернака не является случайным, поскольку из множества работ, анализирующих его творчество, отсутствуют работы, посвященные рассмотрению перевода пастернаковского фразеологического наследия на английский язык.

При этом под *калькированием* мы понимаем дословную передачу ФЕ языка подлинника с сохранением его предметно-понятийного значения и образной основы при отсутствии в языке перевода соответствующих фразеологических эквивалентов или аналогов или невозможности их использования.

В английских переводах прозы Б.Л. Пастернака количество калькированных русских ФЕ, которые донесли до английского читателя понятные и близкие ему значения и образы пастернаковских выражений, сравнительно невелико (их количество составило 157 единиц).

Все английские кальки можно разделить на две группы: полные и неполные кальки. В последних обычно заменяется один из компонентов ФЕ другим с близким значением, частично изменяется структура исходной ФЕ; при этом целостное значение и образность остаются без изменений.

Среди полных калек стоит отметить ФЕ, переведенную А. Ливингстоун дословно.

*Делать из мухи слона* – придавать чему-либо незначительному, маловажному большое значение [13; 182]

«Как опять повторяется весь Андерсен с его несчастным утенком. Каких только *слонов* не делают тут *из мух*» (10; 233).

«What repetition of the whole of Hans Christian Andersen and his unhappy duckling. What *elephants are here made out of flies*» [19; 143].

В ссылке к данному выражению переводчик А. Ливингстоун объясняет его значение: *make a mountain out of a molehill*.

букв.: делать гору из холмика крота.

В то время как в переводе К. Фьюделсон, данная ФЕ переведена аналогом:

«What repetition of all Hans Christian Andersen with its unhappy duckling! What *mountains here are made out of molehills!*» [21; 190].

В приведенных ниже примерах каждая новая ФЕ, созданная переводчиками, понятна читателю и вызывает у него образные представления, свойственные и русским фразеологизмам.

*Дожить до седых волос, а ума не нажить*.

«Постыдился бы право. Старый мастер, *дожил до седых волос, а не нажил ума*» [11; 45].

«Khudoleyev, old man, you ought to be ashamed of yourself, really, an old foreman like you! You've got *grey hair but you haven't learned sense yet*» [17; 37].

*В глубине души* – с тайной верой, надеждой; подсознательно [13; 141].

«Есенин повесился, толком не вдумавшись в последствия и *в глубине души* полагая – как знать, может быть, это еще не конец...» [9; 332].

«Esenin hanged himself without really thinking about the consequences and *in the depths of his soul* supposing that it was perhaps not yet the end...» [20; 292].

*Без конца* – постоянно, все время [13; 313].

«Или оно (чувство слабости – Л.К.) мучило большую глубиной, которые опускались *без конца*, выдав с самого же начала, с первой штуки в паркете свою бездонность, и пускало кровать по дну тихо-тихо, и с кроватью – девочку» [7; 91].

«Or else it tormented the sick child with depths which went on *without end*, betraying from the very beginning, from its first trick on the parquet floor, its own fathomlessness, allowing the bed to fall silently into the depths, silently; and with the bed went the girl» [16; 197].

Перевод Робертом Пейном ФЕ *без конца* калькированием в данном контексте, по нашему мнению, совершенно адекватен.

*Пусти свинью за стол, а она и ноги на стол* – уступи кому-то немного, он потребует еще больше.

«... вы дали одурманить себя шайке безвестных проходимцев и превратились в несознательный сброд, в скопище разнузданных негодяев, обожравшихся свободой, которым, что ни дай, им все мало, вот уж подлинно, *пусти свинью за стол, а она и ноги на стол...*» [11; 149].

«... you have allowed yourself to be fooled by a gang of nobodies, you have become a rabble, politically unconscious, surfeited with freedom, hooligans for whom nothing is enough. Give them an inch and they take an ell, as the saying goes, *let a pig into the dining-room and it puts its trotters on the table*» [17; 130].

Переводчики предпочли сохранить и донести до английских читателей образ русской ФЕ, прибегая к вводящему слову, как *гласит пословица*, подчеркивая, что иностранная фраза переведена дословно. Хотя и сделав вставку в данное предложение, используя английскую ФЕ *give them an inch and they take an ell*, букв. *дай ему палец он всю руку откусит* с более привычным для носителей языка перевода образом.

Полностью калькируются русские компаративные фразеологические единицы, в основе которых лежат различные обобщения жизненного опыта.

*Как сапожник* – здесь: неумело, очень плохо (делать

что-либо) [13; 214].

«... некоторое время я буду писать как сапожник, простите меня» [8; 637].

«... for a while I shall write *like a cobbler*, forgive me» [18; 177].

В ссылке к данному выражению А. Ливингстоун лексически объясняет его значение: *clumsily, poorly* – неуклюже, неловко; неудачно, плохо.

Как две капли воды – совершенно, очень сильно (похож, схож) [13; 292].

«Ночами она казалась вылитым голосом Маяковского. То, что в ней творилось, и то, что громоздил и громил этот голос, было как две капли воды» [10; 225] «By night it seemed the very image of Mayakovsky's voice. What was happening in this city and was being pulled up and smashed down by this voice – were as alike as two drops of water» [21; 180].

«By night it seemed the very image of Mayakovsky's voice. What was happening in this city; and was being heaped up and hurled to pieces by this voice, were as alike as two drops of water» [19; 136].

Обе переводчицы прибегли к методу калькирования при передаче значения русской ФЕ как две капли воды на английский язык, хотя английский язык располагает рядом аналогов с тем же значением, но с другими более привычными для носителей языка образами: *as like as two peas (in a pod), as like smb. as if one had been spit out of his (her) mouth* букв.: как две горошины в стручке; похоже, так, как будто кто-нибудь плюнул из собственного рта.

Неполные кальки английского языка чаще всего характеризуются заменой в них одного из компонентов русской ФЕ. Лексическое значение заменителя близко значению слова, входящего в состав фразеологизма подлинника. Ср.:

« – Ты стараешься им добро, а они норовят тебе нож в ребро», – ворчал он и не сознавал, куда и зачем он идет» [11; 45].

«You try to help them and they come at you with a knife; he muttered, striding on unconscious of his direction» [17; 38].

букв.: стараешься помочь им, а они приходят к тебе с ножом.

Куда ноги несут. Куда ноги понесут [13; 35] – не выбирая пути, без определенного направления (идти, бежать и т.п.).

«Он не соображал, куда он шагает, широко раскидывая ноги, но **ноги** прекрасно знали, куда несли его» [11; 46].

«He had not consciously worked out where he was going with his long steps, but his **feet** knew very well where they were taking him» [17; 38].

букв.: куда ноги доставят.

Набитый дурак – предельно глуп, тупица, олух [13; 217].

«Все они с точки зрения Павла Павловича, были набитые дураки и дуры» [11; 119].

«They were all from Pasha's point of view, complete fools» [17; 104].

букв.: полные, законченные дураки.

Однако в данном примере не передана переводчицами грубо-просторечная окраска ФЕ набитые дураки и дуры, что не обеспечивает стилистическую адекватность в переводе.

Данная замена не оправдана, поскольку английский язык располагает адекватными и по значению, и по стилистической окраске лексическими соответствиями (ср.: *utter, brazen* – [4; 195].

Нередко калькированные фразеологизмы характеризуются изменением структуры: добавлением отдельных составных частей ФЕ, изменением порядка слов. Например:

« – Ладно, – огрызнулась Устинья. – Много будешь знать, скоро состаришься» [11; 153].

«If you ask too many questions you'll grow old before your time» [17; 133].

букв.: если будешь задавать слишком много вопросов, состаришься раньше времени.

«Ты бы скорее лег. Поздно. Всех дел все равно не переделаешь. Надо тебе отдохнуть» [11; 204].

«Why don't you go to bed now? It's so late. I wish you'd rest, you can't do everything» [17; 179].

букв.: ты не можешь всего сделать.

Калькируются на английский язык пословицы и поговорки. Небольшие по объему пословицы и поговорки, введенные Б.Л. Пастернаком в текст прозаических произведений, несут в себе больше информации, чем сво-

бодные сочетания слов, которые могли бы их заменить:

«С трудом вытащив ее из-под кучи и взвалив на плечо, он перестал чувствовать ее тяжесть (*своя ноша не тянет*) и украдкой вдоль затененных стен притащил к себе в Сивцев» [11; 202].

«... he loaded it with difficulty on his back and, immediately ceasing to feel its weight (*your own load is not a burden*), crept off, hugging the shadow of the walls, and brought the wood safely home» [17; 177].

«В просторечной и диалектной лексике, фразеологизмах, разговорно-просторечных конструкциях Пастернак видел первоэлемент народного творчества, который уже в самом себе несет большой заряд экспрессивной энергии и изобразительной силы» [12; 365].

«Эй, Мавра! *Мотри пилой подола не отпили, продувать будет.* – Эй, молодая! *Не ходи в лес, лучше поди за*

*меня замуж*» [11; 249].

«Hey, Martha, *don't saw off your skirt, you'll catch cold!*». «Hey, young one, *don't go to the wood, come and be my wife instead!*» [17; 217].

Анализ перевода русских фразеологизмов на английский язык с помощью калькирования выявил главную особенность данного способа перевода, которая заключается в потере такого свойства ФЕ, как устойчивость. Утрата семантической слитности компонентов фразеологизма приводит к тому, что ФЕ воспринимается иностранными читателями как свободное сочетание слов, обладающее в большинстве случаев выразительностью, экспрессией.

Наличие понятного и прозрачного образа, лежащего в основе ФЕ, низкая степень семантической слитности ее компонентов открывает широкие возможности для калькирования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов, С., Флорин, С. Непереводимое в переводе. [Текст] / Под ред. Вл. Россельса. – М.: Межд. отн., 1980. – 342 с.
2. Гольцекер, Ю.П. Перевод устойчивых сочетаний методом фразеологического калькирования [Текст] // Труды Самарканд. ун-та. Вып.205. Вопр. фразеологии, 1971, № 3. – С.232-244
3. Ефремов, Л.П. Лексическое и фразеологическое калькирование [Текст] // Труды Самарканд. ун-та. Вопр. фразеологии, Новая серия. Вып.106, 1961. – С.117-124.
4. Квеселевич, Д.И. Русско-английский фразеологический словарь. [Текст] – М.: Рус. яз., 1998. – 800 с.
5. Кунин, А.В. Перевод устойчивых образных словосочетаний и пословиц с русского языка на английский [Текст] // Иностр. языки в школе, 1960, № 5. – С.90-98.
6. Рожанский, И.Я. Идиомы и их перевод [Текст] // Иностр. языки в школе, 1948, № 3. – С.24-30.
7. Пастернак, Б.Л. Детство Люверс [Текст] // Воздушные пути. Проза разных лет. – М.: Совет. писатель, 1982. – С.56-108.
8. Пастернак, Б.Л. Выступление на III пленуме Правления Союза писателей СССР в Минске [Текст] // Собр. сочин. В 5-ти т. Т.4. Повести. Статьи. Очерки. – М.: Худ. лит-ра, 1991. – С.633-639. (см. III Пл.).
9. Пастернак, Б.Л. Люди и положения [Текст] // Собр. сочин. в 5-ти т. Т.4. Повести. Статьи. Очерки. – М.: Худ. лит-ра, 1991. – С.296-346.
10. Пастернак, Б.Л. Охранная грамота [Текст] // Собр. сочин. в 5-ти т. Т.4. Повести. Статьи. Очерки. – М.: Худ. лит-ра, 1991. – С.149-239.
11. Пастернак, Б.Л. Доктор Живаго [Текст] // Избранное в двух томах. Т.2. – СПб.: Кристалл, 1998. – 560 с.
12. Смолицкий, В. Г.Б. Пастернак – собиратель народных речений [Текст] // Пастернаковские чтения. Вып. 2. – М.: Наследие, 1998. – 368 с.
13. Фразеологический словарь русского литературного языка. [Текст] / Сост. А. И. Федоров. Т. 1-2. – Новосибирск: ВО Наука, 1995,
14. Шанский, Н.М. Лексические и фразеологические кальки в русском языке [Текст] // Русск. язык в школе, 1955, № 3. – С.28-35.
15. Шанский, Н.М. О фразеологизме как языковой единице и предмете фразеологии [Текст] // Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц. – Тула, 1968.
16. Pasternak, B. The Childhood of Luvers [Text] // The collected Prose works. Arrang. with an introduction by Stefan Schimanski. – London: Lindsay Drummond LTD., 1945. – P.165-214.
17. Pasternak, B. Doctor Zhivago. [Text] / Transl. by M. Hayward and M. Harari, Collins and Harvill Press, London, 1958. – 510 p.
18. Pasternak, B. On Modesty and Daring: Speech at the third Plenary Meeting of the Board of the Union of Soviet Writers (1936) [Text] // Pasternak on Art and Creativity. Edit by A. Livingstone. – Cambridge etc. Cambridge Un-ty Press, 1985. – P.173-178.
19. Pasternak, B. A Safe – Conduct [Text] // Pasternak on Art and Creativity. Edit by A. Livingstone. – Cambridge etc., Cambridge Uni-ty Press, 1985. – P.65-148.
20. Pasternak, B. People and Attitudes [Text] // Selected Writings and Letters. Trans. by C. Fudelson, M.: Progress Publishers, 1990. – P.246-328.
21. Pasternak, B. A Safe – Conduct [Text] // Selected Writings and Letters. Transl. by C. Fudelson, M.: Progress Publishers, 1990. – P.91-197.

© Кожанова Лариса Владимировна (l.kozhanova@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ГЛАГОЛА «KIFFER» НА РУССКИЙ ЯЗЫК

**Красноборова Людмила Анатольевна**

к.филол.н., доцент, Пермский государственный  
национальный исследовательский университет  
lokr@yandex.ru

**Химинец Елена Михайловна**

старший преподаватель, Пермский государственный  
национальный исследовательский университет  
ellen.lm@mail.ru

**Архипова Ирина Викторовна**

к.филол.н., профессор, Новосибирский государственный  
педагогический университет  
irarch@yandex.ru

### TRANSLATION OF THE VERB «KIFFER» IN TO RUSSIAN

**L. Krasnoborova  
E. Khiminets  
I. Arkhipova**

*Summary:* The purpose of this article is to study the implementation of the functional potential of the French verb «kiffer», as well as the features of its translation into Russian. The authors build their research based on the fundamental provisions of functional grammar, which postulates a complex and integrating approach, when the semantic categories of grammar and semantic functions that combine multi-level language tools are taken as a basis. The most important concepts are «function-potency» and «function-realization», which differ in their tasks. The first captures the ability of a unit of the language system to perform a specific purpose, while the second is the result of the functioning of this unit in interaction with its environment. The environment is the determining factor in the implementation of the functional potential of the verb: both the system-language and speech environment (context and speech situation) are taken into account. The analysis and interpretation of the language material allow us to make interesting observations about the features of the functioning of this verb in the media discourse in modern French. The range of situations in which the verb is used is extremely wide. The interpretation of semantic nuances implemented by the verb is of interest for the purpose of their subsequent transmission in the Russian language. The extralinguistic component, which delimits the semantic facets of the unit, is taken into account. The research is based on articles of the Central French press, in particular the newspaper «Le Figaro» for 2019. Publicistic discourse is the conductor of new trends in the actualization of colloquial units in speech, becoming a kind of platform for the functioning of the living layer of language and, as a result, for the evolution of the language system.

*Key words:* functional grammar, functional potential, system-language environment, speech environment, context

*Аннотация:* Целью настоящей статьи является изучение реализации функционального потенциала французского глагола «kiffer», а также особенности его перевода на русский язык. Своё исследование авторы строят, исходя из основополагающих положений функциональной грамматики, которая постулирует комплексный и интегрирующий подход, когда за основу берутся семантические категории грамматики и семантические функции, объединяющие разноуровневые языковые средства. Важнейшими являются понятия «функция-потенция» и «функция-реализация», которые различаются своими задачами. Первая фиксирует способность единицы системы языка к выполнению определенного назначения, тогда как вторая – результат функционирования этой единицы во взаимодействии с ее средой. Именно среда является определяющим фактором в реализации функционального потенциала глагола: учитываются как системно-языковая, так и речевая среда (контекст и речевая ситуация). Анализ и интерпретация языкового материала позволяют делать интересные наблюдения об особенностях функционирования этого глагола в медиа-дискурсе в современном французском языке. Спектр ситуаций, в представлении которых используется глагол, чрезвычайно широк. Интерес вызывает интерпретация смысловых нюансов, реализуемых глаголом, с целью их последующей передачи в русском языке. Принимается во внимание экстралингвистическая составляющая, которая делимитирует смысловые грани единицы. Материалом исследования служат статьи центральной французской прессы, в частности газеты «Le Figaro» за 2019 г. Именно публицистический дискурс является проводником новых тенденций в актуализации разговорных единиц в речи, становясь своего рода площадкой для функционирования живого пласта языка и, как следствие, для эволюции языковой системы.

*Ключевые слова:* функциональная грамматика, функциональный потенциал, системно-языковая среда, речевая среда, контекст

Язык представляет собой живую эволюционирующую систему, которая функционирует внутри человеческого общества и адаптируется к меняющимся потребностям людей. Языковая система утрачивает единицы, более не соответствующие реалиям, и приобретает новые средства, актуальные в языковом сознании людей. Зачастую источником новых средств являются

другие языки, элементы которых, будучи адаптированными языковой системой, приобретают новые значения, изменяя свой функциональный потенциал. Вопрос расширения семантического потенциала глагола изучается в статье Н.П. Сюткиной и С.В. Шустовой. Исследователи указывают на важное влияние, оказываемое средой на потенциал языковой единицы [1, с. 84–91]. В работе О.Н.

Путиной и С.В. Шустовой исследуются функции дискурсивных маркеров, обладающих большим прагматическим и функциональным потенциалом [2, с. 112–122].

На ещё более высокий – категориальный – уровень изучения семантических функций мыслительных категорий выводит С.В. Шустова в своей статье «Категоризация в сфере функциональной грамматики (на материале каузативной ситуации эмоциональной модификации)» [3, С. 8]. Представленное в статье изучение употребления в речи глагола «kiffer» основывается на постулатах функциональной грамматики, в частности понятии функции. Функции реализуются в высказывании, связаны с анализом значений языковой единицы и одновременно «реализуются при взаимодействии языковых системных объектов и их окружений», т.е. среды [4, с. 9].

Понятие среды отсылает нас как к системе языка, парадигматическим связям, в которых единица обнаруживает принадлежность к какой-либо категории или группировке, так и к речевой реализации, синтагматике, где на первый план выходят контекст и речевая ситуация. Следует дифференцировать контекст, включаемый «в понятие внутриязыковой среды», так и речевую ситуацию, которая «относится к среде внеязыковой». Таким образом, функционирование языковых единиц представляет собой «обусловленное строение языка и актуализируемое в речи взаимодействие разноуровневых элементов языковой системы и среды» [4, с. 10]. В рамках изучения употребления глагола «kiffer» следует рассматривать также понятия функции-потенции и функции-реализации. Оба понятия напрямую связаны с дихотомией «язык – речь». Функция в потенциальном аспекте понимается как «присущая той или иной единице в языковой системе способность к выполнению определенного назначения и к соответствующему функционированию. Функция языковой единицы в результативном аспекте представляет собой «результат функционирования данной единицы во взаимодействии со средой, т.е. назначение как достигнутая в речи цель» [4, с. 17]. Оба аспекта функции взаимодействуют и формируют ту функцию, которую реализует языковая единица в своей среде.

Интерес представляет выявление функционального потенциала, реализуемого глаголом «kiffer» на различных языковых уровнях в статьях современной французской прессы, в частности газеты «Le Figaro». Этимологически глагол восходит к имени существительному «kif», Заимствованное в XVII в. из арабского языка, имя «kaif» изначально имело значение «состояние кайфа, опьянения, расслабления после выпитого вина или употребления гашиша» [5]. Это имя послужило основой для образования глагола «kiffer», который приобрел в современном французском языке следующие лексические значения: *apprécier, aimer; prendre du plaisir à* ‘ценить, любить; получать удовольствие’ [6]. Эта единица стала употребитель-

ной в речи современных французов вне зависимости от их социального статуса. Исследователи обращались к изучению заимствований из арабского в современном французском языке, в частности, В.В. Пылакина. Однако в своей работе исследователь, указывая существительное «kif» в числе заимствований из арабского языка, исследует их этимологию, не затрагивая сферы их употребления [7, с. 124].

Грамматически изучаемая единица относится к правильным глаголам 1-й группы. Он неопределен, способен реализовывать значение итеративного, неоднократного действия. Следует отметить, что семантика глагола фиксирует действие не конкретное, а абстрактное, связанное с психологическим состоянием, проживаемым человеком и которое способны вызывать разные причины. На наш взгляд, функция-потенция данной единицы достаточно широка. Можно утверждать, что границы ее нечетко делимитированы, что потенциально позволяет ей реализовывать значения, которые будут уточнены контекстом и речевой ситуацией. А.В. Бондарко указывает: «В круговороте соотношений потенциалов и реализаций постоянно существует, воспроизводится и развивается взаимная обусловленность. Потенции языковых единиц обуславливают их функционирование и реализацию определенных целей в конкретных высказываниях, а эти конкретные реализации функций в актах речи, в свою очередь, становятся основой для формирования потенциалов языковых единиц, которые находят все и новые и новые реализации» [4, с. 19]. Рассмотрим, как осуществляется развитие функций этого глагола в конкретных речевых актах.

Глагол «kiffer» относится к единицам разговорного языка, о чем сообщает помета «familier» в словаре Larousse. Страницы газет – благодатная среда для употребления таких единиц, поскольку публицистический дискурс является естественным проводником новых тенденций в актуализации разговорных единиц в речи. Проанализируем, как эта единица была использована в сфере профессионального спорта: *C'est pour jouer ce genre de match que je me suis tant battu pour revenir à mon meilleur niveau, je vais essayer de kiffer* [8]. Глагол использован в составе сложного глагольного сказуемого в сочетании с конативом *essayer*, означающим попытку совершения действия. Приведенные слова принадлежат С. Вавринке, швейцарскому теннисисту, победителю трёх турниров Большого шлема в одиночном разряде; олимпийскому чемпиону 2008 г. в мужском парном разряде. Этому спортсмену предстоит противостоять Р. Федереру, лучшему теннисисту всех времен, по выражению Вавринки, и это будет довольно сложной задачей. Анализ внелингвистической ситуации и окружения глагола позволяют предположить, что речь в данном контексте идет об указании глаголом на конкретное действие, а не на психологическое состояние. Одним из подходящих

вариантов перевода, на наш взгляд, может стать следующий: «Я столько тренировался для достижения лучшей формы именно для того, чтобы сыграть такого рода матч, я попытаюсь **сделать максимум из возможного**». Обосновать такой выбор перевода можно, исходя из того, что здесь имеет место импликация радости от победы, которую спортсмен испытает в случае победы над соперником, что возможно только при условии, если он сделает максимальное усилие в предстоящем турнире.

Следующий контекст употребления рассматриваемой единицы содержит форму глагола в пассивном залоге: *Après, seulement, elle va vraiment «se faire kiffer»*. *Monter son coffee shop en Angleterre, avec ses livres, pas loin d'une salle de concert* [9]. Конструкция «*se faire kiffer*» включает в себя местоименную форму глагола *se faire*, указывающую на причинение действия *faire* + *infinitif*, что дословно означает «заставить что-либо делать». Местоимение *se*, сопровождающее глагол *faire*, сообщает о том, что действие смыслового глагола «*kiffer*» направлено на сам субъект, в пользу которого совершается действие. Анализ внеязыковой ситуации позволяет выявить потенциально заложенные в семантике глагола смыслы. Речь идет о старшей сестре известного французского футболиста А. Гризмана – М. Гризман. Эта женщина взяла на себя задачу по выстраиванию карьеры своего младшего брата: ведение переговоров с футбольными клубами, обсуждение условий контрактов. В ближайшие 5–6 лет она видит себя в этой же функции, играя в жизни своего любимого брата важнейшую роль. Учитывая внеязыковую ситуацию и принимая во внимание положительную семантику глагола «*kiffer*», можно предложить следующий вариант перевода данного примера: «Только потом она сможет по-настоящему **расслабиться**. Открыть свою кофейню, где повсюду будут книги, и это будет недалеко от какого-нибудь концертного зала». Интересно, что в данном случае, в отличие от предыдущего примера, глагол реализует значение скорее некоего комфортного психологического состояния, соответствующего в будущем ритму жизни М. Гризман, и отличающегося от того напряженного образа жизни, который она ведет в настоящее время, выстраивая карьеру своего брата.

В следующем примере внеязыковая ситуация направляет нас к спортивным событиям 2018 г.: *En 2018, j'ai regardé tous les matches comme un supporter. J'étais fier pour mon pays, très heureux de voir ces millions de gens heureux dans la rue, kiffer, faire la fête, oublier tous leurs problèmes grâce au foot* [10]. Эти слова принадлежат французскому футболисту Ф. Рибери, который делится впечатлениями о яркой эмоциональной реакции французов на победу своей команды. В данном примере глагол «*kiffer*» употреблен в составе инфинитивной конструкции, берущей свое начало в латинском языке и состоящей из глагола восприятия – в данном случае

*voir* «видеть» – и инфинитива, выражающего активное действие, которое выполняет другой субъект, не совпадающий с субъектом восприятия. Экстралингвистическая ситуация сообщает о ярком событии лета 2018 г., когда во время чемпионата мира по футболу, проходившему в России, победителем стала команда Франции. В тот момент жители Франции вышли на улицы городов, выражая всеобщее ликование. Это счастье от победы любимой команды передает глагол «*kiffer*» в ряду других инфинитивов, образующих в сочетании с глаголом «*voir*» неделимую конструкцию. Перевод такого высказывания может быть следующим: «В 2018 г. я смотрел все матчи в качестве болельщика. Я испытывал гордость за свою страну и был счастлив видеть, как миллионы счастливых людей на улице **радуются**, празднуют победу, забыв все свои проблемы благодаря футболу». Иное значение реализует эта единица в другом контексте: «*Je suis le festivalier timide, même si on ne me croit pas toujours. Je vais être le festivalier qui va faire attention à ce qu'il mange et ensuite me mettre au fond d'une scène. Je ne vais ni danser ni chanter mais trop kiffer dans ma tête en train de me dire «j'aime trop cet artiste»* [11].

В данном примере глагол выступает в форме будущего времени. Значение глагола усиливается сопровождающим его наречием «*trop*», являющимся ярким маркером разговорной речи, выступая эквивалентом наречия *beaucoup* «очень». В данном случае представлено интервью с известным телеведущим шеф-поваром Ж. Эмбером, который описывает ситуацию с фестивалем, организуемым с участием ведущих шеф-поваров Франции под его эгидой. Раскрывая особенности организации и проведения фестиваля, Ж. Эмбер характеризует себя с позиции его участника: «Я скромнен как участник фестиваля, хотя люди не всегда в это верят. Я буду тем, кто будет избирательно относиться к еде, а затем расположится в глубине сцены. Я не буду ни петь, ни танцевать, но внутри у меня будет **буря эмоций**, когда я буду говорить себе: "Как мне нравится этот артист!"».

Анализ языкового материала позволяет сделать вывод о том, какие новые функции-реализации приобретает глагол «*kiffer*» в результате функционирования в зависимости от среды. Единицу отличает емкий семантический потенциал, представленный своеобразным эмоционально-положительным континуумом. Действительно, функция-потенция дает представление лишь о достаточно широком значении данной единицы – «ценить, любить; получать удовольствие», поэтому как единица системы языка глагол изначально предназначен к определенному функционированию в речи, фиксируя эмоционально-позитивные ситуации. Функция-реализация же позволяет дифференцировать реализуемые глаголом значения, уточняя их в том или ином контексте. Определяющим фактором для реализации новых граней функционального потенциала глагола является

среда. Именно речевая среда – контекст и речевая ситуация – позволяет полностью раскрываться его функциональному потенциалу, заставляя переводчика интерпретировать те или иные смысловые нюансы при передаче на другой язык.

Будучи изначально арготической единицей, этот глагол стал, по всей видимости, расширять свое значение, участвуя в представлении всё большего числа ситуаций. Он обнаруживается в узусе не только молодых людей, стремящихся обособиться от остального общества,

употребляя единицы сниженного лексического уровня, но и представителей разных возрастных групп. Можно предположить, однако, что использование такой единицы в представленных контекстах не является случайным, поскольку он позволяет избежать официального тона общения, переводя в плоскость неформального общения. Анализ внеязыковой ситуации указывает на внутренние позитивные переживания, проживаемые говорящими, на их активную социальную позицию, состояние радости, расслабления, психологического комфорта.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сюткина Н.П., Шустова С.В. Когнитивный сценарий каузатива «*reizen*» в немецком языке: к вопросу о расширении семантического потенциала // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2018. Т. 4. № 1. С. 84–91.
2. Путина О.Н., Шустова С.В. Функциональный потенциал дискурсивных маркеров *HU* и *WELL* в русском и английском языках (корпусное исследование) // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2019. Т. 5. № 1. С. 112–122.
3. Шустова С.В. Категоризация в сфере функциональной грамматики (на материале каузативной ситуации эмоциональной модификации) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. № 2 (30). С. 7–13.
4. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики: введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. М.: Либроком, 2011. 352 с.
5. Develey A. Mais d'où vient le mot «*kif*»? // <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2017/11/16/37003-20171116ARTFIG00008-mais-d-o-vient-le-mot-kif.php>
6. Larousse: Dictionnaire français en ligne <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>
7. Пылакина В.В. Экзотизмы арабского происхождения во французском языке в XIX – XX веках // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2019. № 8 (824). С. 152–160.
8. Wawrinka va retrouver Federer à IndianWells // <https://sport24.lefigaro.fr/tennis/atp/fil-info/wawrinka-va-retrouver-federer-a-indian-wells-948330>
9. Maud Griezmann, la sœur qui gérait la carrière d'un champion du monde // <https://madame.lefigaro.fr/celebrities/maud-griezmann-la-soeur-et-agent-qui-gerait-la-carriere-dantoine-griezmann-291118-162350>
10. Son avenir, la France, entrecote en or... Les confidences de Ribéry // <https://sport24.lefigaro.fr/football/etranger/fil-info/son-avenir-la-france-entrecote-en-ores-confidences-de-ribery-945016>
11. Jean Imbert: «Lollachef c'est une ambiance de folie, une bande de chefs et des gens heureux» // <https://www.lefigaro.fr/culture/jean-imberty-lollachef-c-est-une-ambiance-de-folie-une-bande-de-chefs-et-des-gens-heureux-20190721>

© Красноборова Людмила Анатольевна (lokr@yandex.ru), Химинец Елена Михайловна (ellen.lm@mail.ru),  
Архипова Ирина Викторовна (irarch@yandex.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СЕМАНТИКА ТЕРМИНА НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ ФОТОННЫХ

КРИСТАЛЛОВ

*Кулешова Валерия Олеговна*

*Аспирант, Витебский государственный университет  
имени П. М. Машерова, Витебск, Республика Беларусь;  
старший преподаватель, Университет ИТМО,  
Санкт-Петербург, Россия.  
vokuleshova@itmo.ru*

SEMANTICS OF A TERM ON THE EXAMPLE  
OF THE TERMINOLOGY OF PHOTONIC  
CRYSTALS*V. Kuleshova*

*Summary:* The article analyzes several approaches to the analysis of the semantics of the term. Based on this analysis, three types of terms were identified, using the example of each type of terms, it was explained what role the internal form of the term plays for its functioning inside the term system and outside. It is also concluded that the internal form of the term plays a key role in the semantic structure of the term and thanks to it the term can fully realize its pragmatic potential.

*Keywords:* semantic analysis, cognitive linguistics, term, terminology, pragmatic potential.

*Аннотация:* В статье проанализированы несколько подходов к анализу семантики термина. На основе этого анализа были выявлены три типа терминов, на примере каждого типа терминов объяснено, какую роль играет внутренняя форма термина для его функционирования внутри терминосистемы и вне. Также сделан вывод о том, что внутренняя форма термина играет ключевую роль в семантической структуре термина и благодаря ей термин в полной мере может реализовывать свой прагматический потенциал.

*Ключевые слова:* семантический анализ, когнитивная лингвистика, термин, терминосистема, прагматический потенциал.

Существует несколько подходов к пониманию структуры и содержания языкового знака. Классический формально-логический подход отталкивается от дуальной структуры, предложенной Фердинандом де Соссюром, которая заключается в прямой связи между обозначающим и обозначаемым [2, с.145]. С течением времени к концу 20 века эта связь трансформировалась в семиотический треугольник, предложенный Огденом и Ричардсом, который представляет связь знака с объектом действительности через представление об этом объекте в нашем сознании. Семантическая структура знака может расширяться, например, Хегер ввел в семиотический треугольник лингвистическую категорию «значение» [3, с.38].

Кроме формально-логического подхода, в теории знака существует также деятельностный подход [4, с.29]. В таком подходе категория значения отождествляется со связью между обозначающим и обозначаемым. Суть такого подхода заключается в том, что знак не является физической величиной и начинает «работать» только включаясь в различные ситуации деятельности человека.

Описывая семантическую структуру знака, можно добавлять другие структурные элементы и расширять

модели, но для описания структуры термина мы будем отталкиваться от следующих категорий: знака, значения, понятия и референта.

Что касается семантики термина существует две противоположные точки зрения на данную проблему. Первая заключается в том, что термин ближе по семантике к математическому знаку, что позволяет наблюдать прямую взаимосвязь между внутренней формой и внешней. Вторая точка зрения заключается в том, что термин является словом и его семантика совпадает с семантикой слова, находя отражение в классическом семиотическом треугольнике, который предлагается преобразовать в квадрат, добавив категорию значения (дефиниции) или пятиугольник [1, с.57], добавив прагматический компонент. В данном случае интересным будет пронаблюдать связь между категориями понятия и дефиниции. Дефиниция не есть понятие, а лишь отражение и выражение основных и достаточных черт референта, таким образом классический треугольник с вершинами: слово, понятие, референт трансформируется в квадрат с вершинами: термин, референт, понятие и дефиниция. Еще одним важным компонентом семантики термина является прагматический аспект, включив этот компонент в семантику термина мы получаем пятиугольник с вершинами: термин, референт,

дефиниция, понятие и прагматический аспект. В целом надо полагать, что, рассматривая прагматический аспект термина, мы входим в определённый конфликт с его сутью, которая подразумевает полную соотнесенность референта с термином. Однако, если признать очевидную связь термина и процесса познания, который представляет собой не отражение объективной реальности словами, а достижение определенного консенсуса внутри научного сообщества, то прагматический аспект выходит на первый план. Процесс научного познания неминуемо приводит к интерпретации учеными различных свидетельств и фактов, основываясь, во-первых, но правилах, принятых внутри сообщества, куда входит ученый, во-вторых, на личном опыте и в-третьих на способности к анализу и выделению значительных характеристик явления, привлекая знание общеупотребительного языка и других специальных языков. Принимая во внимание эти факторы, мы можем утверждать, что термин не утрачивает полностью свое общеупотребительное значение, а это значение как будто обрастает терминологической оболочкой, оставаясь ядром, которое позволяет термину реализовывать свой прагматический потенциал в полной мере. Однако, в разных ситуациях общеупотребительное ядро реализует свой потенциал по-разному. Проанализировав массив терминов подъязыка фотонных кристаллов, мы выделили три типа терминов: собственно «идеальные» термины, которым, казалось бы, неоткуда взять общеупотребительное ядро, например: *ligand*; термины, образовавшиеся с помощью метафорического или метонимического переноса, например: *Matryoshka nanoshell* и «чистые» термины, которые полноценно функционируют в общеупотребительном языке. В каждом типе сохранено общеупотребительное ядро и именно оно на наш взгляд помогает термину реализовывать свой прагматический потенциал.

Вернемся к первому типу терминов. Для того чтобы раскрыть общеупотребительное ядро таких терминов, необходимо проанализировать их дефиниции и контекст. В терминологии фотонных кристаллов таких терминов 37%. В качестве примера возьмем несколько таких терминов. Начнем с английского термина *ligand*, русский эквивалент этого термина лиганд. Лиганд — это молекула, связанная с другими молекулами с помощью донорно-акцепторного взаимодействия, по-другому такие молекулы называют молекулами-донорами. Рассмотрим несколько вариантов употребления термина лиганд в научной литературе.

*Tridentate bridging ligands bind two or more metal centers through three donor atoms per metal center* [10, с.125].

*In associative substitution, the incoming ligand first attacks, e.g., a 16e complex forming an 18e intermediate followed by a rapid expulsion of a ligand to form a 16e product* [5, с. 35].

*This chapter deals with the synthesis of tripod ligands which contain at least one phosphane donor group* [8, с. 165].

*The ligands that are capable of binding the metal ion using either of the more than one coordinating atoms are called ambidentate ligands* [6, с. 357].

*Organochalcogenolate ligands (RE-) constitute a very important ligand type in metal cluster chemistry. Like their chalcogenide counterparts, they demonstrate a strong tendency to bridge metal centers. In contrast to chalcogenides, however, there exists the potential to modify the coordinating ability of these ligands by changing the organosubstituent (R), and in this sense they have been referred to as a "chalcogenide with a handle"* [7, с. 293].

Из контекста мы отчетливо видим использование глаголов *bind* и *bridge*, которые описывают процесс работы лигандов и не подразумевают в данном контексте особого терминологического значения, т.к. отражают общую идею присоединения одного компонента к другому и позволяют каждому читателю-ученому визуализировать использующейся в данной области механизм. Также мы наблюдаем использование существительного *donor*, содержащую идею отдавания, жертвования чего-то, что и происходит с лигандами. Несомненно, интересными является случай использования глагола *attack*, особенно, учитывая то, как диаметрально различаются коннотативные значения *attack* и *bind-donor*, *attack* всегда негативно окрашен, в то время как *bind* и *donor* имеют вполне положительную закрепившуюся коннотацию. Это еще раз демонстрирует, что хотя изолированно термин лиганд общеупотребительного значения не имеет, но в контексте в полной мере реализуется его общеупотребительный потенциал.

В данном случае мы считаем уместным говорить об общеупотребительном ядре, так как термины имеют тенденцию мигрировать из одного подъязыка в другой, и именно общеупотребительное ядро дает им эту возможность. Не смотря на разные денотаты в разных подъязках, в значении термина наблюдается сходство и это сходство заключено не в терминологичности, а наоборот в общеупотребительности. Представленные примеры демонстрируют, как такое общеупотребительное ядро отражается в значении и дефиниции.

Что касается второй группы терминов, то общеупотребительное значение является той необходимой базой, на которой формируется терминологическое значение, и такая база помогает термину легко пониматься и запоминаться учеными. В качестве примера возьмем несколько терминов, образованных с помощью метафорического или метонимического переноса: *Matryoshka nanoshell* и *quantum dot*. В терминологии фотонных кристаллов таких терминов 46%. Таким образом это самая большая группа из трех, когда язык использует те средства, которые уже есть в его арсенале, просто переосмысливая их.

Считается, что при метафорическим переносе, как в нашем случае с терминами *Matryoshka nanoshell* и *quantum dot*, слово полностью утрачивает свое общеупотребительное и образное значение и становится термином, но, если рассмотреть примеры подробнее, то мы увидим, что структура *Matryoshka nanoshell* выглядит, как заключенные одна в другую сферы и очень напоминает матрешку или, как замечают авторы научных статей, «лукоподобную» структуру.

*Such structures serve as an effective medium approximation to **layered spheres**, composed of subwavelength concentric metal and dielectric layers in an **onionlike fashion**, also known as *matryoshka nanoshells* [6, с.356].*

Как видно из примера метафорическое значение заключения одного объекта меньших размеров в другой подобный больших размеров сохранено.

Что касается второго термина *quantum dot*, рассмотрим два определения из словаря Merriam-Webster [9], первое определение существительного *dot* и второе определение термина *quantum dot*.

*Dot*

1: a **small spot** : *speck*

2: a **small round mark**: *such as*

(1): a **small point** *made with a pointed instrument*

(2): a **small round mark** *used in orthography or punctuation*

3: a **precise point** *especially in time*

*The **quantum dot** is a semiconducting (or metallic) region so tiny that it is essentially confined in all three dimensions; like an **atom**, it contains a finite number of charges and has discrete energy levels. (Barbara Goss Levi)*

В данном случае найти общеупотребительное ядро сложнее чем в предыдущем примере, однако, возможно. Во-первых, идея маленького, даже кро-

шечного размера отражена и в том, и в другом определении. Во-вторых, круглая форма во втором определении не так явно выражена, однако, сравнение с атомом содержит эту идею, ведь атом зачастую представлен в виде сферы, т.е. имеет круглую форму.

Данные примеры доказывают, что в терминах общеупотребительное значение не исчезает, а в некоторых случаях, как с первым примером, выходит на первый план, а в некоторых (второй пример) дает представление о внешней форме и размерах объекта.

Третья группа терминов представляет собой тот интересный случай, когда внутреннее общеупотребительное значение не только помогает ученым, носителям одного подъязыка коммуницировать друг с другом, но и выходит за рамки внутреннего, скрытого и переходит в основное, тем самым перенося термин в общеупотребительный язык. Таких терминов в терминологии фотонных кристаллов насчитывается 17%. В качестве примера возьмем термин *resonance*. Сравним определения термина *resonance* из словаря Merriam-Webster [9].

1: the **enhancement** of an atomic, nuclear, or particle reaction or a scattering event by excitation of internal motion in the system

2: a quality of **evoking response**: *how much resonance the scandal seems to be having* — U.S. News & World Report

В этих определениях следует отметить два словосочетания *enhancement reaction* и *evoking response*, которые по своей сути выражают идею усиления (получения) реакции на определенные действия. Таким образом значение термина практически совпадает со значением нетермина, просто переносит нас в другой контекст и естественно вливается в общеупотребительный язык.

На основе анализа терминов терминологии фотонных кристаллов мы хотим трансформировать семантический пятиугольник, который мы упоминали в кристаллическую структуру, с симметрией вокруг «ядра» - внутреннего общеупотребительного значения. Это, во-первых, позволит нам связать вершины «понятие», «значение» и «прагматический аспект», а также позволит терминам естественно реализовывать свой прагматический потенциал. Во-вторых, такой подход позволяет объяснить проблему полисемии терминов и частично снять проблему омонимии, так как очевидным становится тот факт, что, сохраняя свою внутреннюю общеупотребительную форму, термин может мигрировать из терминосистемы в терминосистему, меняя свое терминологическое значение, но сохраняя суть – общеупотребительное ядро.

ЛИТЕРАТУРА

1. Никитина С.Е. Семантический анализ языка науки. М.: Наука, 1987. 136 с.
2. Соссюр, Ф. Заметки по общей лингвистике / Ф. Соссюр. - М.: Прогресс, 2000. - 280 с.
3. Хегер, К. Ноэма как tertium comparationis при сравнении языков / К. Хегер // Вопросы языкознания. – 1990. – № 1. С. 37-46
4. Щедровицкий Г.П. Очерки по философии образования (статьи и лекции). М.: Пед. центр «Эксперимент», 1993. – 176 с.
5. Abbott J.R.C., Xue Z.L. Synthesis of Organometallic Compounds // Modern Inorganic Synthetic Chemistry. 2012. P. 34-37
6. Bhatt V. Isomerism in Coordination Complexes // Essentials of Coordination Chemistry. 2016. P. 356-364
7. Degroot M.W., Corrigan J.F. From the Molecular to the Nanoscale: Synthesis, Structure, and Properties // Comprehensive Coordination Chemistry II. 2003. P. 287-295.
8. Huttner G., Sandhöfner S. Fundamentals: Ligands, Complexes, Synthesis, Purification, and Structure // Comprehensive Coordination Chemistry II. 2003. p. 167-174.
9. Merriam Webster's collegiate dictionary. 10th ed. Springfield, MA: Merriam-Webster, 1993.
10. Rogers M.S., Swavey S. Polyatomic Bridging Ligands // Reference Module in Chemistry, Molecular Sciences and Chemical Engineering. 2014. - P.124-132.

© Кулешова Валерия Олеговна (vokuleshova@itmo.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

# АНАЛИЗ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ ЗООНИМА *ВОЛК* В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ КАК СПОСОБ ВЫЯВЛЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ УНИВЕРСАЛИЙ И ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ

Лю Сини

аспирант, Московский государственный областной университет  
lyu.sini@mail.ru

## ANALYSIS OF METAPHORICAL MEANINGS OF THE ZOONYM WOLF IN RUSSIAN AND CHINESE AS A WAY TO IDENTIFY INTERLINGUAL UNIVERSALS AND ETHNOCULTURAL SPECIFICITY

Lyu Sini

*Summary:* The article presents a comparative study of the zoonym wolf in Russian and Chinese linguocultures in order to identify their features. The research material is based on figurative words, phraseological units and other figurative means of the Russian and Chinese languages. The basis of the method for identifying symbolic universals and ethnocultural specificity, represented by units of the culture code, is the analysis of metaphorical values of the zoonym wolf in each of the compared languages and the overlay of the results obtained.

*Key words:* linguoculture, zoonym, symbol, semantics of the symbol culture code, comparative analysis.

*Аннотация:* В статье представлено сопоставительное исследование зоонима *волк* в русском и китайском языках с целью выявления особенностей лингвокультур. В качестве материала исследования выбраны образные слова, фразеологизмы и другие образные средства русского и китайского языков. Основой методики выявления символических универсалий и этнокультурной специфики, репрезентированных единицами кода культуры, является анализ метафорических значений зоонима *волк* в каждом из сравниваемых языков и наложение полученных результатов.

*Ключевые слова:* лингвокультура, зооним, символ, символическое значение, код культуры, сопоставительный анализ.

Тенденции современной лингвистики таковы, что язык изучается в тесной связи с менталитетом его носителей, с их национальной культурой. Это объясняется всепоглощающим процессом глобализации, когда стираются границы между культурами и проблема сохранения уникальности нации и её языка особо острой. Процесс глобализации, актуализирует проблему национальной идентичности. В центр современных исследовательских стратегий попадают те явления языка, которые несут в себе культурные смыслы, к таким относятся вторичные номинации, фразеологизмы, паремии и другие средства языковой образности. Понятие образности тесно связано с символом, несущим в себе код культуры. В.А. Маслова считает символ родственным образу, «поэтому часто говорят о символических образах. Символу сопутствуют высокие смыслы, в то время как образ может ассоциироваться с объектом любого уровня. Если переход от образа к метафоре вызван семантическими и художественными нуждами, то переход к символу (и от образа, и от знака) определяется факторами экстралингвистического характера» [15. С. 100]. По словам С.С. Аверинцева, «всякий символ есть образ (и всякий образ есть, хотя бы в некоторой мере, символ)» [1.С.147].

Лингвокультурологический подход, сформированный исследованиями взаимодействия языка и культуры, широко используется в научных работах последних десятилетий (Н.Д. Арутюнова, Е.М. Маркова, Г.Н. Складаревская, В.Н. Телия, Е.А. Юрина и др.). В зону особого внимания учёных попадают образные средства языка, метафоры и передаваемые ими символические значения.

С точки зрения Ю.М. Лотмана, символы образуют ядро культуры, сохраняют культурную память: «являясь важным механизмом памяти культуры, символы переносят тексты, сюжетные схемы и другие семиотические образования из одного пласта культуры в другой. [12. С. 192]. Продолжая мысль учёного, можно сказать о том, что сопоставление символов разных лингвокультур даёт возможность взглянуть на них со стороны, увидеть их сходства и различия. Кроме этого, необходимость сопоставительных исследований языковых единиц, эксплицирующих этнокультурную специфику, способствует более успешному их декодированию в межкультурной коммуникации. (Е.М. Маркова, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, Е.А. Юрина и др.).

Через вторичные номинации животных реализует-ся зоонимический код культуры. Вслед за В.В. Красных зоонимический код культуры мы рассматриваем как «обусловленную культурой совокупность стереотипных представлений о свойствах, характеристиках или особенностях поведения животных, которые становятся для человека источником осмысления мира и несут в дополнение к их природным свойствам функционально значимые для культуры смыслы» [11. С. 29].

С точки зрения универсальности, метафора «человек – животное» естественна и близка всем языкам мира, однако «в каждом национальном языке часто оказываются различными «прототипические признаки» – свойства, которыми характеризуются предметы соответствующего класса, или набор таких признаков и их иерархия» [14. С. 2]. Этнокультурная идентичность проявляется в расхождении способов воплощения тех или иных характеристик человека и его жизни.

Зоонимические образы и особенности их реализации в различных, неродственных, лингвокультурах рассматриваются в работах Е.М. Марковой, Ю.П. Солодуб, Ч. Цуй, И. Чжен, Н.С. Ширшовой и других исследователей. В качестве материала учёные используют лексикографические источники, авторские тексты и даже результаты психолингвистических экспериментов (Н.Д. Голев, Ж.А. Джамбаева, Н.Н. Казакова, П. Санчес и др). Обращение к языковому сознанию, посредством экспериментальных методик, даёт возможность выявить семантику, актуальную для современных носителей языка (З.А. Гордеева, О.В. Кирпичева, и др.).

В данной статье представлен сопоставительный анализ зоонима **волк** как метод, позволяющий выявить уникальный национальноидентифицирующий зоонимический код лингвокультуры.

У многих народов **волк** символизирует алчность, неискренность, жестокость и при этом глупость и недалёковидность. Это утверждение легко доказать, если обратиться к образам волка, представленным в большинстве сказок народов мира («Сказка про старого учителя и серого волка» (кит.), «Семеро козлят» (европ.), «Волк и Лис» (нем), «Сказка о волке, который нашёл кусок сала» (франц.), «Свинья и волк» (рус.) и т.п.

Зооним волк в русской и китайской фразеологии также передаёт символные значения жестокости, хитрости, коварства. Например, русские идиомы: **нанимать волка в пастухи** 'наивно довериться нечестному, злому человеку' или выражение с тем же значением **дешево волк в пастухи нанимается, да мир подумывает; волчьих повадки, разбойничьи хватки** 'проявлять жестокий характер', **сказал бы словечко, да волк недалечко** 'опасение расправы', **волки воют в лесу, а ему и на**

**печи страшно** или **волка бояться – от белки бежать** 'боязнь мнимой угрозы'. Схожая пословица есть в китайском языке: 前怕狼后怕虎 (букв.: **бояться волка впереди тигра**) 'о нерешительном, всего опасаемом человеке'. Другие идиомы русского языка: **один волк гоняет овец полк** 'одного жестокого человека бояться многие'; **абы волк заодно с собакой, так человеку и житья бы не было**; волчья стая 'группа, банда отморожков'; **волчье логово** 'пристанище преступников, место расположения врагов'.

В идиоматике китайского языка волк предстаёт хладнокровно жестоким. Интересно, что в этом смысле зооним **волк** ассоциируется с властью и чиновниками: 豺狼当道 (букв.: **шакалы и волки хозяйничают на дорогах**) 'злодеи стоят у власти' или 如狼牧羊 (букв.: **волк пасёт овец**) 'о жестоких правителях'; 豺狼虎豹 (букв.: **шакалы, волки, тигры и леопарды**) 'злодеи'; 狼心狗肺 (букв.: **волчье сердце и собачьи лёгкие**) 'жестокий, свирепый, бесчеловечный, бессовестный'.

Зооним волк встречается во многих китайских фразеологизмах в общем значении 'нехороший человек': 山羊不和豺狼做朋友, 老鼠不和猫儿搭亲家 (букв.: **коза не дружит с волком, мышь не породнится с кошкой**) 'не следует дружить с нехорошими людьми'; 狼狽不堪 (букв.: **у волка на спине стоит мифическое животное и они вместе совершают злые дела**) 'злость жадность коварство'.

И в китайском, и в русском языке существует языковая метафора **волчонок**, однако значение этих метафор разное. В русском языке волчком называют озлобленного ребёнка, пережившего много трудностей, а в китайском 狼崽子 **волчонок** – это бранное слово, означающее 'волчий сын, волчье семя (племя)', то есть злого и беспринципного человека.

Семантика злобы и жестокости стала основанием для возникновения в воровском жаргоне оборота **волк позорный (волки позорные)** 'представитель (представитель) правоохранительных органов', то есть те, от кого нет понимания и пощады.

Внешность волка также связывают с внешним проявлением злости, ср. кит.: 狼眼鼠眉 (букв.: **волчьи глаза и крысы брови**) 'злое выражение лица, свирепый вид'; 豺狼成性 (букв.: **иметь волчьих повадки**) 'характер хищника'; 鹰视狼步 (букв.: **смотреть коршуном и ходить волком, со взглядом коршуна и волчьей поступью**) 'хищный, лютый, коварный человек'; русск.: **волком смотреть** 'недобрый взгляд исподлобья', **волчьих повадки** 'поведение, демонстрирующее полное отсутствие сострадания, сочувствия к другим'.

Лексема **волк** часто встречается в идиомах русского

и китайского языков с общим значением неизменности жестокой природы, несправимости. Сравним русские: **волк по утробе вор, а человек – по зависти** ‘волки от рождения злы, а люди завистливы’, **волку верь убитому; сколько волка не корми, он всё в лес смотрит; шкуру меняет, а повадки – те же; волком родился, лисой (овцой) не бывает; волк каждый год линяет, да обычая не меняет; волк шерсть меняет, а зубы никогда; волчья шкура и в городе воет; волка на собак в помощь не зови** ‘не проси помощи у того, для кого ты можешь стать жертвой’; **если волк съел твоего врага, это не значит, что он стал твоим другом**; китайские: 狼子野心 (букв.: **у волчонка волчье сердце**) ‘злой, неукротимый; несправимый, трудновоспитуемый’.

Жестокая хватка волка переосмысливается в некоторых пословицах русского языка как сила, которую можно утратить и самому стать жертвой: **волк, когда состарится, становится игрушкой для собак**, также зооним волк становится компонентом идиом со значением неизбежности наказания: **таскал волк – потащили и волка**.

Образ **волка** связан с образом овцы, эти зоонимы символизируют отношения хищника и жертвы: **отольются волку овечьи слезы, волк и со счёту овец крадёт, и волки сыты, и овцы целы, волк, где живёт, овец не крадёт, у волка всегда овца виновата, волк овцу стережёт, а волка стрелок сторожит**. Подобные идиомы описаны в части данной работы, посвящённой зоониму **овца**.

Лицемерие – ещё одно символическое значение зоонима **волк**, которое свойственно русской лигвокультуре. Сравним русские: **волк в овечьей шкуре** ‘лицемер, злой человек, **прикидывающийся добрым**’ и **идиома со схожим значением прикинулся бы волк козой, да хвостик не такой; не клади волку пальца в рот, откусит**; в китайском языке есть даже сказка о коварном и лживом волке «Сказка про старого учителя и серого волка», в которой рассказывается о волке, напавшем на учёного, который спас его от охотника с ней же связана идиома 中山狼 (букв.: **чжуншаньский волк** по названию провинции, в которой разворачивается действие) ‘неблагодарный, бесовестный, отплатить злом за добро’.

Волк всё время находится в поисках пропитания, поэтому его воспринимают как жадного и ненасытного. Эти символические значения встречаются в идиоматике русского языка: **волку в зубы попало: считай – пропало; волчья когти — крепки, а кошачьи лапки – цепки, волчья пасть да поповские глаза – ненасытная яма, волчья утроба из семи овчин сшита**. Для китайцев жадность волка в большей степени связана с его жестокостью, готовностью из-за злости забрать последнее: 如狼似虎 (букв.: **подобный волку и тигру**) ‘свирепый, же-

стокий, алчный.

Волки не уходят в спячку, поэтому им приходится выживать зимой и с большим трудом добывать себе пропитание. Это стало основанием для возникновения образа волка, как существа живущего на грани, в суровых условиях: **зима – волчье время** ‘самое трудное время’, **волчьи законы** ‘жестокие стадные законы, далёкие от тех, по которым должны жить люди’, волку зима за обычай ‘о том, кто привык к суровым условиям’ **хоть волком вой (волком выть (взвыть))** ‘состояние полного отчаяния’. Волк, как животное, живущее в суровых условиях и которому трудно добывать пищу, стал ассоциироваться с голодом, что эксплицировано в идиоме **волчий аппетит** ‘чрезмерно хороший аппетит’ и сравнении **голодный, как волк** ‘очень голодный’. В китайском языке также подмечено постоянное чувство голода волка: 狼吞虎咽 (букв.: **глотать, как волк, пожирать, как тигр**) ‘иметь волчий аппетит’ или 杯盘狼藉» (букв.: **пустые бокалы и тарелки в полном беспорядке, как в волчьем логове**) ‘всё съедено дочиста’.

Необходимость выживать в трудных условиях, связанный с этим опыт послужили основанием для того, что волк стал символом бывалого, многоопытного человека. Например, **старый волк** ‘о много пережившем, умудрённом житейским опытом человеке’; **волк травленный** ‘человек, чей жизненный опыт складывался под влиянием лишений и невзгод’ Отметим, что эта семантика свойственна фразеологизмам русского языка, в китайском подобных идиом не выявлено.

При всей хищнической натуре волка, он имеет образы, характеризующиеся положительной оценкой. Волк как сильный хищник, является символом свободолюбия, связанного с этим благородства, которое проявляется в верности волка своей паре и стае (команде): **гнев волка не удержим, любовь неповторима, верность бесконечна; влюблённый волк уже не хищник; волк слабее льва и тигра, но волк в цирке не выступает...**

В идиомах с положительным значением **волка** он часто противопоставляется другим зоонимическим образам, например, овцы, как безропотной и глупой: **волком родился – овцой не бывает** ‘о готовом преступить нормы, ради успеха, свободолюбивом человеке’ или **настоящий мужчина, как волк: либо один, либо с одной волчицей навсегда! А бегать за овцами — это удел баранов!** Также волк противопоставляется шакалу в значении ‘ведомый, совершенно не имеющий идеалов и ценностей’, **лучше быть одиноким волком, чем шакалом из стаи**.

Нужно отметить, что **волк** ассоциируется с мужчиной и в русском, и в китайском языках, но их переносные значения противоположны. Для русских волк – это верный

своей избраннице мужчина, семьянин, в современном китайском языке появилось выражение 色狼 (букв.: **цветной волк**), 'развратник, распутник, похотливый мужчина; сексуальный маньяк'.

Волки чаще всего живут стаями, поэтому этот зооним олицетворяет верность коллективу. Сравним русские фразеологизмы: **волк волка не боится, а злой человек человека боится; волк волка не съест; волк волку хвоста не отдавит**; В китайской современной лингвокультуре волк стал символом сотрудничества, что отражает идиома 狼性文化 (букв.: **волчья культура**) 'корпоративный дух единения, общей целеустремленности'

И, напротив, в русском языке есть символическое значение связанное с образом одиночества: **быть бирюком** (прим. бирюк – волк-одиночка диалектное) 'об угрюмом, нелюдимом, одиноком человеке'. В китайском языке также есть выражение 独狼 (букв.: **одинокий волк**), однако оно встречается только в художественной литературе.

С одиночеством можно связать и символику отвергнутости, которая эксплицирована в русских устойчивых выражениях: **волчий билет** 'документ, не дающий права работы на государственной службе', с символической отвергнутости можно связать русское выражение

**тамбовский волк** или **тамбовский волк тебе товарищ** 'человек иного, чаще более низкого круга, классовый и идейный враг', то есть кто-то иной, кого не принимают.

Образ волка в русской и китайской лингвокультурах имеют много общего. Волк злой, алчный, жестокий и неблагодарный. При этом в русском языке идиом с компонентом-зоонимом волк больше, что можно связать с особенностями ареала обитания этого животного. Множество идиом с компонентом волк объяснят большее количество символических значений слова. Так только в русском языке волк имеет значения 'опытность, семейственность, свободолюбие, способного выживать в суровых условиях'.

Выявление общих и национально идентифицирующих символических значений животных позволяет определить особенность каждой из анализируемых лингвокультур, высветить универсальное и национально-обусловленное. Представленная статья пример анализа может быть использован для изучения и сопоставления других лингвокультур и групп лексики. Привлечение к исследованию авторских текстов и показаний метаязыкового сознания будет способствовать большей достоверности результатов исследования и позволит определить актуальные значения для современных носителей языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев С.С. Заметки к будущей классификации типов символа. М.: Наука, 1985. 400 с.
2. Алефиренко, Н.Ф. «Живое» слово: проблемы функциональной лексикологии : монография / Н.Ф. Алефиренко. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 342 с.
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. Москва: Языки русской культуры, 1998
4. Голев Н.Д. Словарь обыденных толкований слов: концепция и опыт реализации. Вопросы лексикографии. 2013, № 2 (4): С. 48–64. ISSN: 2227-4200.
5. Гордеева З.А. Исследование ассоциативного поля зоонима на примере направленного ассоциативного эксперимента «кошка какая?». Вестник омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015, №1 (5): С.33-35.
6. Даль В.И. Пословицы русского народа. В 2 т. СПб. – Москва: Тип. М.О. Вольфа, 1879.
7. Джамбаева Ж.А. Аксиологические стереотипы языкового сознания казахстанцев: автореф. дис. . . . д-ра филол. наук : 10.02.19. Кокшетау, 2010.
8. Жуйчжэнь В. Большой словарь китайских поговорок. Шанхай: Изд-во «Шанхайские словари», 2011.
9. Казакова Н.Н. Психолингвистический подход к исследованию семантики образного слова. Вестник Томского государственного университета. 2013, №371: С.31-34.
10. Кирпичева О.В. Зоонимические стереотипы (на материале экспериментального исследования). Известия волгоградского государственного педагогического университета. 2016, № 9-10: С. 92-95.
11. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : курс лекций. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
12. Лотман Ю.М. Символ в системе культуры // Лотман Ю.М. Избранные статьи в трех томах. – Т.1. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин: Александра, 1992. 247с.
13. Маркова Е.М. Метафорическое развитие славянских названий ландшафта. Вестник ННГУ. 2013, №6-2: С.150-153.
14. Маркова Е.М. Лексиконы современных славянских языков: сходства и различия. Вестник ТГПУ. 2015, №4 (42). ISSN: 2074-0239URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/leksikony-sovremennyh-slavyanskikh-yazykov-shodstva-i-razlichiya> (дата обращения: 05.05.2017).
15. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. –4-е изд., стер. М.: издательский центр Академия, 2010. 208с.
16. Маслова В.А. Новые русские пословицы: когнитивный и лингвокультурологический аспекты. Вестник НовГУ. 2014, №77: С.81-84.
17. Санчес П. Ассоциативные нормы испанского и русского языков. Москва –Мадрид, 2000.
18. Складаревская, Г.Н. Метафора в системе языка / Г.Н. Складаревская. – СПб. : Наука, 1993. – 152 с.

19. Словарь идиом Синихуа. Пекин: Изд-во коммерческой печати, 2015.
20. Словарь русского языка: В 4-х т. Москва: Русский язык, 1981–1984.
21. Солодуб Ю.П. Национальная специфика и универсальные свойства фразеологии как объект лингвистического исследования. Филологические науки. 1990, № 6: С. 55 – 65.
22. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Москва: Академ. проект, 2004.
23. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996 – 288 с.
24. Цуй Ч. Сравнительный анализ образов животных в китайском и русском языках. Актуальные вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: материалы международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2012, С. 55 – 60.
25. Чжэн И. Названия животных в русском языке: опыт системного анализа. Москва: Лазурь, 2002.
26. Ширшова Н.С. Фразеологические единицы с компонентом-зоонимом: лингвокультурный и семантические аспекты. Тобольск: Тобольская социально-педагогическая академия Д.И. Менделеева, 2014.
27. Юрина Е.А. Словарь русской пищевой метафоры. Т. 1: Блюда и продукты питания. Томск: Изд-во Томского университета, 2015.

---

© Лю Сини (lyu.sini@mail.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет

## РОЛЬ МИКРОКОНТЕКСТА ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ЗНАЧЕНИЙ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ

Муртазагаджиева Аминат Зубаировна

Аспирант, Дагестанский государственный университет

(г. Махачкала)

a.z.murt@yandex.ru

### THE ROLE OF MICROCONTEXT IN THE PROCESS OF TRANSLATION OF POLYSEMANTIC WORDS

A. Murtazagadjieva

*Summary:* In the presented article the role and the significance of the context in the translational process are considered. The author stresses the importance of taking into account the peculiarities of the microcontext, or the narrow context, for the adequate textual perception in the process of translation of polysemantic words. The necessity of pointing out the groups of usage and norms of a target language and extralinguistic information for a better translation is explained. It is concluded that the results of the conducted research would be important for the quality assessment of translation decisions.

*Key words:* microcontext, usage, translational decision, variant matching, polysemy, context.

*Аннотация:* В настоящей статье рассматривается роль и значение контекста в переводческом процессе. Подчеркивается важность учета особенностей микроконтекста, или узкого контекста, для адекватного восприятия текста при переводе многозначных слов. Обосновывается необходимость выделения в рамках микроконтекста подгрупп учёта нормы и узуса переводящего языка и учёта экстралингвистической информации для более успешного перевода. Делается вывод о необходимости использования полученных результатов для оценки качества переводческих решений.

*Ключевые слова:* микроконтекст, узус, переводческое решение, вариантное соответствие, многозначность, контекст.

Одним из актуальных вопросов современного переводоведения является проблема разрешения лексической многозначности. Данный вопрос получил широкое освещение в работах многих выдающихся отечественных и зарубежных учёных.

Несмотря на то, что многозначность, то есть наличие у слова как языковой единицы более одного значения, характерна для большинства слов любого языка, не всегда система значений слова в исходном языке (далее ИЯ) полностью соответствует системе значений слов в переводящем языке (далее ПЯ). При этом круг значений в ИЯ может быть, как уже, так и шире, чем круг значений у соответствующего слова в ПЯ.

Количество значений в семантической структуре у большинства английских слов оказывается выше, чем в других языках, что делает такую лингвистическую универсалию как многозначность одной из ключевых характеристик современного английского языка, отличающей его тем самым от других языков [11].

В решении проблемы многозначности, по мнению ряда известных лингвистов, определяющая роль отводится контексту. Так, Л.С. Бархударов считает, что контекст выступает средством, «снимающим» у многозначной языковой единицы все её значения за исключением одного. Можно сказать, что посредством контекста многозначная единица трансформируется в однозначную,

что безусловно помогает выбрать наиболее подходящий вариант из числа потенциально существующих в ПЯ [1, с. 170].

В лингвистическом энциклопедическом словаре приводится следующая дефиниция контекста: «контекст – фрагмент текста, включающий избранную для анализа единицу, необходимый и достаточный для определения значения этой единицы, являющегося непротиворечивым по отношению к общему смыслу данного текста. Иначе говоря, контекст есть фрагмент текста минус определяемая единица» [2].

Как справедливо отмечает Л.С. Бархударов, правильный и адекватный перевод многозначных слов, а, соответственно, правильное восприятие и понимание речевого произведения без учета особенностей контекста не представляются возможными [1, с. 32].

По мнению Я.И. Рецкера, при выборе адекватного перевода многозначного слова не совсем корректно говорить о выборе отдельного слова. При переводе с одного языка на другой переводчик редко сталкивается с ситуацией, когда приходится думать над передачей конкретного слова в отрыве от всего контекста [5, с. 52]. Поэтому Я.И. Рецкер предлагает в качестве единицы перевода рассматривать не отдельно взятое слово, а словосочетание или даже смысловую группу, которая выражает законченный отрезок речи.

Контекст в общем смысле принято подразделять на узкий и широкий контекст, или на микро- и макро-контекст, соответственно. В настоящей статье подробно анализируется специфика перевода многозначных слов в пределах микроконтекста. Под микроконтекстом принято понимать контекст предложения, то есть все языковые единицы, которые составляют окружение многозначного слова в пределах одного предложения. Микроконтекст в свою очередь дифференцируется на лексический и синтаксический контексты. Лексический контекст представляет собой совокупность определённых лексических единиц, слов и/или устойчивых выражений, в окружении которых встречается данная единица. Под синтаксическим контекстом понимают конкретную синтаксическую конструкцию, в которой употребляется многозначная языковая единица. Зачастую в переводческом процессе учёта именно синтаксического контекста достаточно для снятия языковой многозначности и выбора наиболее адекватного вариантного соответствия среди числа эквивалентов в ПЯ.

Материалом для данного исследования послужило произведение Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер и тайная комната» в оригинале [12] и два литературных перевода на русский язык, опубликованных издательствами РОС-МЭН (переводчик И.В. Оранский) [6] и Махаон (переводчик М.В. Спивак) [7]. Отобранные примеры представляют наибольший интерес, поскольку наличие в них переводческих ошибок обусловлено недостаточным анализом микроконтекста и содержащейся в его пределах экстралингвистической информации. Для иллюстрации роли микроконтекста при выборе вариантного соответствия обратимся к конкретным предложениям, содержащим многозначные слова.

Пример 1

Оригинал	Перевод И.В. Оранского	Перевод М.В. Спивак
The tip of Dumbledore's long, crooked nose was barely an inch from Mrs Norris's <b>fur</b> .	Дамблдор легонько ошупывал Миссис Норрис, почти касаясь её <b>шкурки</b> кончиком крючкова-того носа...	Кончик длинного, крючковатого носа Думбльдора почти касался кошачьей <b>шерсти</b> .

Fur сущ.

1. мех; шкурка; меховой
2. шерсть
3. пушок (на плодах)
4. пушной зверь
5. пушнина (здесь и далее перевод дан по словарю ABBYY Lingvo online).

Данный пример интересен выбором вариантного соответствия для языковой единицы *fur*. И. В. Оранский

среди всех значений многозначного существительного *fur* выбирает соответствие шкурка, которое преимущественно употребляется в технических текстах. Проанализировав предложение, становится очевидным, что в данном контексте перевод шкурка не совсем уместен, поскольку *шкурка/шкура* подразумевает снятую вместе с наружным покровом кожу мертвого животного. В данном предложении речь идет о живой кошке, следовательно, вариантное соответствие *шерсть*, предложенное М.В. Спивак, является единственным адекватным решением перевода многозначного слова.

Пример 2

Оригинал	Перевод И.В. Оранского	Перевод М.В. Спивак
Please note that all pupils' clothes should carry name <b>tags</b>	Пожалуйста, не забудьте, что на одежду должны быть нашиты <b>бирки</b> с именем и фамилией студента.	Убедительная просьба проследить, чтобы на одежду были пришиты <b>метки</b> с фамилией учащегося.

Tag сущ.

1. бирка; табличка
2. тег; маркировочный знак
3. метка || метить, отмечать, ставить метку
4. этикетка; ярлык || прикреплять этикетку или ярлык
5. отросток поковки
6. ушко, петля
7. металлический наконечник.

Следующий пример примечателен выбором вариантного соответствия для существительного *tag*. Для определения наиболее удачного переводческого решения необходимо обратиться к значениям слов *бирка* и *метка*, предложенным переводчиками. Существительное *бирка* является синонимом к таким словам, как этикетка, лейбл, ярлык, и подразумевает под собой наклейку на одежде с торговым или же фабричным клеймом, или иной информацией об изделии. В свою очередь *метка* обозначает какой-либо отличительный знак на предмете, в том числе на вещах. Проанализировав контекст предложения можно сделать вывод о том, что вариантное соответствие *метка* представляется более адекватным, поскольку речь идет о знаках отличия на одежде учеников.

В ходе проведенного исследования также была выделена подгруппа, включающая в себя случаи нарушения нормы и узуса переводящего языка. Важнейшим признаком литературного языка считается его нормативность, которая проявляется в письменной и устной формах. Языковая норма представляет собой общепризнанное употребление элементов языка (слов, словосочетаний,

предложений), а также правила использования речевых средств в определённый период развития языка. Узус представляет собой употребление языковых единиц, а также слов, словосочетаний, предложений, принятое носителями языка. Узуальное употребление, с одной стороны, противопоставляется окказиональному (временному, индивидуальному, обусловленному специфическим контекстом) употреблению и, с другой стороны, языковой норме. Для демонстрации нарушения узуального употребления тех или иных слов обратимся к конкретным примерам.

Пример 3

Оригинал	Перевод И.В. Оранского	Перевод М.В. Спивак
Harry noticed he <b>gripped</b> his pink umbrella very tightly as he spoke.	Гарри заметил, что Хагрид очень крепко <b>сжал</b> свой розовый зонтик.	Гарри, правда, заметил, что с этими словами он уж очень крепко <b>вцепился</b> в свой розовый зонтик.

Grip гл.

- схватить; сжать, скрутить, схватить (о болезни)
- крепко держаться, схватываться, цепляться
- понимать, схватывать (умом)
- приковывать (чье-л.) внимание, овладевать вниманием
- затирать, зажимать; захватывать.

В представленном выше примере для перевода многозначного глагола *to grip* переводчик И.В. Оранский выбирает вариантное соответствие *сжать*, а переводчик М.В. Спивак *вцепиться*. На первый взгляд, оба перевода представляются вполне адекватными. Однако, для определения наиболее удачного переводческого решения необходимо обратить внимание на контекст всего предложения. В данном случае с вариантными соответствиями *сжать* и *вцепиться* употребляется наречие *крепко*, выступающее в роли «индикатора», по которому и можно будет судить о степени адекватности перевода. В толковом словаре Ушакова предлагается следующая дефиниция глагола *вцепиться* – «цепко схватить, схватиться за что-нибудь», а прилагательное *цепкий*, от которого образован глагол *вцепиться* определяется как «способный хвататься и крепко держаться за что-нибудь» [8]. Исходя из этого можно сделать вывод, что вариантное соответствие, предложенное М. В. Спивак, кажется менее удачным, поскольку глагол *вцепиться* подразумевает под собой крепко ухватиться за что-либо, а, следовательно, употребление его вместе с наречием *крепко* будет избыточным.

Squeal гл.

- визжать, пронзительно кричать; визгливо пронести

- разг. жаловаться, протестовать; (squeal on) доносить; выдавать (кого-либо).

Пример 4

Оригинал	Перевод И.В. Оранского	Перевод М.В. Спивак
'Do you think he's all right?' she <b>squealed</b> through her fingers.	– Он жив? – <b>прошептала</b> она.	– Как думаете, он цел? – тихо <b>взвизгнула</b> она, зажимая рот руками.

Данный пример представляет интерес в связи с выбором соответствий для глагола *to squeal*. Ознакомившись с контекстом всего предложения, можно сделать вывод, что оба варианта перевода не лишены недостатков. Существенным недостатком перевода, предложенного И.В. Оранским, является то, что глагол *прошептала* семантически не является эквивалентом английского *to squeal*. В случае с переводом М.В. Спивак выбранный вариант *взвизгнуть* употребляется в предложении в сочетании с наречием *тихо*. В толковом словаре Ожегова дается следующее толкование глагола *взвизгнуть* – «вскрикнуть с резким визгом, издать визг», а само слово *визг* определяется как пронзительный и резкий звук, крик [4]. Исходя из этих определений можно сделать вывод о том, что сочетание глагола *взвизгнуть* с наречием *тихо* не является узуальным для русского языка, соответственно, такое переводческое решение не представляется адекватным. В данном случае наиболее оптимальным решением, на наш взгляд, будет либо опустить наречие *тихо*, либо выбрать другое вариантное соответствие из существующих в русском языке для глагола *to squeal*, например, *вскрикнуть* – *вскрикнула, зажимая рот руками*.

В ходе проведенного исследования было изучено в общей сложности 1300 страниц текста и выявлено 330 случаев недостаточно адекватного и успешного перевода многозначных слов с английского языка на русский. Проведенные статистические подсчеты показали, что количество допущенных ошибок, обусловленных недостаточным анализом микроконтекста, составляет половину от общего числа выявленных примеров.

В частности, наибольшее количество ошибок в рамках микроконтекста (64%) было допущено в выделенной в ходе анализа подгруппе, где определяющим фактором при переводе выступает соблюдение нормы и узуса переводящего языка. Можно выдвинуть предположение, что такой высокий процент ошибок обуславливается тем, что переводчики в недостаточной мере сформировали целостное представление о нормах лексической и стилистической сочетаемости языковых единиц.

Остальные ошибки были допущены по причине того,

что переводчики не учитывали те или иные особенности описываемой в рамках микроконтекста экстралингвистической ситуации, такие как место описываемого действия, роли, целевые установки и взаимоотношения его участников.

Приведенные выше примеры наглядно демонстрируют важность работы не только со словами как единицами перевода, но и с контекстом, в котором представлена та или иная информация, столь необходимая для

адекватного перевода. Именно умение работы с контекстом может стать определяющим фактором в процессе адекватного восприятия текста.

Представляется, что результаты проведенного сопоставительного анализа случаев перевода многозначных слов могут быть использованы для оценки качества переводческих решений в переводческой практике, а также в целях профилактики переводческих ошибок при подготовке переводчиков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод, М., 2014. 240 с.
2. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: «Большая Российская энциклопедия». СПб: «Норинт». 2000.
3. Казаков, О.И. Образная модель многозначного слова при обучении переводу // Теория и практика обучения иностранным языкам. М.: МАДИ (ГТУ), 2003. С. 42-51.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений // Российская Академия Наук. Институт русского языка; Российский фонд культуры. М.: АЗЪ. 1993. 960с.
5. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., 1974. 244с.
6. Роулинг Дж.К. Гарри Поттер и тайная комната. М., РОСМЭН. 2001. 473с.
7. Роулинг Дж.К. Гарри Поттер и тайная комната. М., Махаон. 2017. 478с.
8. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция. 960 с.
9. Харитончик З.А. Лексикология современного английского языка. Минск. 1992. 203 с.
10. АBBYY lingvo онлайн-словарь. Режим доступа: <http://www.lingvo-online.ru/ru>
11. Rowling J.K. Harry Potter and the Chamber of Secrets. London, Bloomsbury. 2014. 360 с.

© Муртазагаджиева Аминат Зубаировна (a.z.murt@yandex.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ТЕРМИНЫ И КВАЗИТЕРМИНЫ В ИСХОДНОМ И ПЕРЕВОДНОМ ТЕКСТЕ НА МАТЕРИАЛАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. И Б. СТРУГАЦКИХ

**Низовцева Татьяна Владиславовна**

Аспирант, Московский Государственный Областной

Университет

tatianaawesome@gmail.com

## TERMS AND QUASITERMS IN THE SOURCE AND TRANSLATED TEXT ON THE MATERIALS OF WORKS OF A. AND B. STRUGATSKY

**T. Nizovtseva**

*Summary:* This paper discusses the terms and quasi-terms used in the works of the Strugatsky brothers, as well as the semantic and grammatical features of the neologisms and occasionalisms studied.

Despite the large number of studies devoted to the analysis of the Strugatsky brothers' work, the vocabulary that includes terms and quasi-terms in the works we selected for research has not previously been the subject of scientific description. This is the novelty of our work. The article explores individual author's neologisms (terms and quasi-terms), and also provides a comparative analysis of occasionalisms with other language units.

In conclusion, this study concludes that a special vocabulary is necessary to create a literary flavor and is necessary for an adequate perception of works in the genre of science fiction. The analysis of the Strugatsky works showed that the individual author's neologisms themselves recreate the color of Russian science fiction. Many neologisms are taken from English, but they can be translated into Russian, giving the author's idea and position sensibly.

*Key words:* terms, quasi-terms, neology, neologisms, quasineologisms, science fiction, word formation.

*Аннотация:* В этой статье рассматриваются термины и квазитермины, которые употреблены в произведениях братьев Стругацких, а также семантические и грамматические особенности исследуемых неологизмов и окказионализмов.

Несмотря на большое количество исследований, посвященных анализу творчества братьев Стругацких, лексика, включающая термины и квазитермины, в произведениях, отобранных нами для исследования, ранее не была предметом научного описания. Это и составляет новизну нашей работы. В статье исследуются индивидуально-авторские неологизмы (термины и квазитермины), а также проводится сравнительно-сопоставительный анализ окказионализмов с другими языковыми единицами.

В заключении данного исследования делается вывод, что особая лексика необходима для создания литературного колорита и нужна для адекватного восприятия произведений в жанре научной фантастики. Сделанный анализ произведений Стругацких показал, что собственно индивидуальные авторские неологизмы воссоздают колорит русской научной фантастики. Многие неологизмы взяты из английского языка, но на русский их можно перевести, передав здраво авторскую мысль и позицию.

*Ключевые слова:* термины, квазитермины, неология, неологизмы, квази-неологизмы, научная фантастика, словообразование.

### Введение

Научно-фантастические произведения всегда вызвали большой интерес у читателей. Рассказы о путешествиях на другие планеты, во времени и пространстве, альтернативные и фантастические реалии - все это будоражило сознание людей. Размышляя о мире и человеке, писатели - фантасты поощряли читателей новыми намеками, необычными параллелями с реальной жизнью. Русские писатели, преуспевшие в жанре научной фантастики в передаче нереального мира и времени, включили в свои произведения отдельные авторские неологизмы. В связи с этим многие романы в жанре научной фантастики богаты новой лексикой. Неологизмы автора теперь дополняются лексическим составом русского языка, и, возможно, вскоре он станет гораздо шире с новыми авторскими словами. Наш великий и могучий русский язык в скором времени может стать ещё богаче и разнообразнее. Встречая новое слово, читатель интересуется не только его лексическим значением, но и, стремясь раскрыть тайну происхождения, как малень-

кий ребенок, не зная названия предмета, образует слово как подобие услышанных ранее слов. Литературоведы и лингвисты занимаются вопросом функционирования авторских неологизмов.

### Постановка проблемы исследования

Сегодня существует огромное количество переводов русской литературы и русской научной фантастики. Однако многие неологизмы, термины и квазитермины взяты за основу из других языков. Задача исследования - найти ответ на вопрос: являются ли термины и неологизмы, используемые в произведениях Стругацких, выражением мысли и позиции автора, и правильно ли понимается мысль автора при переводе текста на другой язык, например, на английский?

### Цель исследования

Цель исследования - изучение особенностей использования в контексте произведений терминов и квази-

терминов.

Для достижения этой цели были рассмотрены следующие задачи:

1. раскрыть понятие неологизмов, которые являются индивидуально-авторскими;
2. выделить в тексте такие лексические единицы;
3. изучить классификации отдельных авторских неологизмов;
4. описать грамматические и семантические особенности этих неологизмов.

### Научная новизна

Научная новизна работы заключается в попытке изучить неологизмы Стругацких, чего раньше исследователи не делали.

### Теоретическое значение работы

Теоретическое значение работы заключается в выявлении принципов изучения отдельных неологизмов Стругацких, это может стать основой новой теории в ходе изучения университетской литературы.

### Практическое значение работы

Практическое значение работы заключается в возможности использования полученных теоретических выводов при чтении лекций и выполнении практических заданий на филологическом факультете и факультете иностранных языков со специализацией литературного перевода.

### Методология

Специфика этой работы привела к использованию в исследовании следующих методов: наблюдения за текстом, сравнительного и сопоставительного анализа материала и синтеза. Статья состоит из аннотации, введения, результатов исследования, заключения и списка использованной литературы.

### Результаты исследования

Для обозначения результатов словообразования писателей-фантастов существует несколько оригинальных терминов: неологизмы научной фантастики, а также квази-слова и квазитермины. Ниже мы раскроем их содержание, отметив при этом, что в вопросе терминологии мы придерживаемся точки зрения Н.В. Новикова, который считает: «термин «неологизм» незаконно вводит новое образование в группу языковых единиц. Семантика терминов «квазилексемы» и «квазитермины» такова, что позволяет отнести их как к уже известным каноническим словам и новым образованным окказиональным, так и к

цельноформированным языковым единицам, а также различным фразеологическим единицам или другим сочетаниям слов, которые могут служить словами или терминами». Для нас неприемлемо и обозначение «окказиональное слово в произведениях научной фантастики», используемое в диссертации Е. А. Белоусовой [1, с. 13] это обозначение соответствует «широкому» пониманию термина «окказионализм». Мы придерживаемся «узкого» понимания термина, согласно которому слова называются окказионализмами, созданными с отклонениями от господствующих в эту эпоху словообразовательных типов.

Подавляющее большинство обнаруженных нами новообразований НФ (120 единиц) в художественных текстах братьев Стругацких было найдено в произведениях, относящихся к реалистическому типу.

В зависимости от принципа, лежащего в основе классификации, их можно описать несколькими способами.

Большая часть новообразований, представленных в произведениях реалистического характера, встречается в рассказах, составляющих цикл «Полуденный мир»; еще очень небольшая часть новообразований (8 единиц) встречалась нам в рассказах, не входящих в цикл «Полуденный мир». Характеризуем словообразовательную структуру НФ, сопровождая описание сопутствующими объяснениями и толкованиями.

Как отмечалось выше, новообразования НФ не отличаются яркостью и своеобразием словообразовательной структуры, характерной для слов, создаваемых случайными словообразовательными закономерностями. Писатель-фантаст, изобретая новое слово, старается прежде всего представить последовательную и достоверную картину фантастического (возможного в теории) мира, и братья Стругацкие (по крайней мере, в своих произведениях реалистического типа) не исключение.

Новообразования, с элементом кибер-, чрезвычайно распространены в словообразовании братьев Стругацких. Рассмотрим такие слова:

**киберсистемы** [кибер(нетические)+систем(ы)] 'кибернетические системы': *Строительным материалом для киберсистемы данного типа, - как можно суше сказал я, - является тот материал, который у киберсистемы под ногами* [<https://cyberleninka.ru/article/n/kvazirealii-mira-fentezi-ih-klassifikatsiya-i-rol-v-vozddeystvii-teksta-perevoda-na-poluchatelya/viewer>, дата обращения 24.01.20]; **киберхирург** [кибер(нетический)+хирург]; 'кибернетический хирург': *Постоянно включенный и готовый к действию киберхирург - огромный белый спрут, подвешенный к потолку, - холодно глянул на меня зелеными глазами и с готовностью приподнял ма-*

нипуляторы [М: 379]; Диксон стоял рядом и смотрел, как тонкая блестящая игла **киберхирурга** входит в его руку [https://cyberleninka.ru/article/n/kvazirealii-mira-fentezi-ih-klassifikatsiya-i-rol-v-vozdeystvii-teksta-perevoda-na-poluchatelya/viewer, дата обращения 24.01.20].

**названия лиц по роду деятельности:**

**Кибертехник** [кибер+техник] 'специалист по обслуживанию киберов': Собственно, это уже был не страх, это были остатки пережитого страха, смешанного со стыдом. **Кибертехник**, который испугался собственных киберов... [[https://cyberleninka.ru/article/n/kvazirealii-mira-fentezi-ih-klassifikatsiya-i-rol-v-vozdeystvii-teksta-perevoda-na-poluchatelya/viewer, дата обращения 24.01.20].

**Киберинженер** [кибер+инженер] 'специалист по киберам более высокого ранга, чем кибертехник': Я, собственно, надеялся выяснить это у Вадика. Тогда Вадик вызвал головастую Нинонс ЭР-8, мы обсудили эту возможность втроем, ничего не придумали, и головастая Нинон посоветовала мне связаться с главным **киберинженером** базы, который зубы съел именно на этих строительных системах, чуть ли не их создатель [https://www.rulit.me/books/osobennosti-yazyka-i-stilya-prozy-bratev-strugackih-read-172179-47.html, дата обращения 24.01.20].

**Психократ** [псих+о+крат] 'существо, способное подчинять своей воле других людей': В поле нашего зрения еще ни разу не попадал **психократ** подобной силы, да еще инопланетянин вдобавок [https://bookitut.ru/OSOBENNOSTI-YaZYKA-I-STILYa-PROZY-BRATJEV-STRUGACzKIKh.10.html, дата обращения 24.01.20].

**Видеофон** [видео- (от лат. video 'вижу') + фон (от греч. phone 'звук')] 'прибор для воспроизведения аудиовизуальных изображений': Сережа Кондратьев пошел прямо к **видеофону** [http://www.fandom.ru/convent/174/fligran\_2002\_3.htm, дата обращения 24.01.20].

Наиболее полное исследование языковых и стилистических особенностей стругацкой прозы провёл Р. Е. Тельпов в своей работе «Особенности языка и стиля прозы Стругацких» [https://www.rulit.me/books/osobennosti-yazyka-i-stilya-prozy-bratev-strugackih-read-172179-47.html, дата обращения 24.01.20]. Тельпов описывает всестороннее изучение языка и стиля научной фантастики в прозе братьев Стругацких с учетом особенностей их творческой манеры, стиля отдельного автора. Он считает, что литературное наследие Стругацких неоднородно и определяется художественным мировоззрением, которое они создают с помощью художественной литературы. После проведения анализа текстов, а именно

лексических единиц в текстах, Р.Е. Тельпов приходит к выводу, что всю фантастическую прозу братьев Стругацких можно разделить на три вида: реалистическую, аллегорическую и игровую фантастику. Давайте поговорим подробнее о каждом из этих типов. Реалистический тип принадлежит к числу таких произведений, излагающих определенные факты о конкретных событиях в определенный период времени («Страна багровых облаков», «Путь на землю»).

Аллегорический тип включает произведения-притчи, содержащие абстрактные идеи («Второе нашествие марсиан», сюжет в повести «Улитка на склоне»), игровой тип включает произведения, раскрывающие многоступенчатый художественный мир, объединенный авторским дизайном, закодированный, условный, театральный («Понедельник начинается в субботу», «История трех», «Отягощенный злом»).

Для обеспечения достоверности картины мира будущего в произведениях реалистического характера авторы создают новые слова, имитирующие научно-техническую терминологию (ксенология, ментоскоп, кристаллофон, механозарод), используют названия на экзотической модели (крабахар, кристаллотека, хамораки), слова-анахронизмы (листовка-флайер, планер).

Анализ работ, посвященных новообразованиям НФ, позволяет сделать вывод о двух разных группах, на которые делятся все новообразования такого рода:

- 1) новообразования, созданные с мотивированным знаком;
- 2) новообразования, созданные с помощью немотивированного знака.

Остановимся на каждом из них.

Основная особенность новообразований, созданных с помощью мотивированного знака, заключается в том, что строительный материал (слова, морфемы, элементы терминов) происходит из стандартизированного языка. Эти наросты призваны имитировать в употреблении научно-технической терминологии, именно, по словам Новикова, писатели-фантасты прежде всего мыслят «прозрачностью внутренней формы слова» [4, с. 68], тем самым создавая иллюзию эталона и туманности НФ, которая становится понятной широкой аудитории читателей. Своеобразие «частных» словообразовательных типов, по которым должно происходить создание рассматриваемых нами в настоящее время новых НФ-образований, зависит от особенностей идиостиля. [2, с. 178].

Следует отметить, что неологизмы иностранного происхождения приобретают (могут) новое значение в русском языке. Это важно знать при переводе текста.

Стругацкие употребляют английское слово «сталкер». Давайте проанализируем значение этого слова.

«Сталкер», - а; м. [англ. Stalker-красться] - 1. Первопроходец, первооткрыватель (обычно в опасных для жизни местах). 2. Кто рискует своей жизнью, ставит его на большой риск, чтобы достичь цели.

В случае появления этого слова на Сталкер похож на русский д. н. Шмелев описанного: «фиксация на слово» образный «смысл может вести к вытеснению и забвению его» базовым « значение. Но связь между» прямым» и «образным» значением слова, обычно воспринимаемого говорящим как связь между «первичным» и «вторичным» смыслами, не остается неизменной « [8, с. 193].

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что одно и то же слово каждый раз может иметь разное значение в зависимости от контекста.

В целом, несмотря на очевидные и существенные различия, наблюдаемые между новообразованиями НФ и окказионализмами, между этими двумя группами существует значительное сходство, которое заключается в том, что и новообразования НФ, и окказионализмы создаются по аналогии. Но если окказионализмы могут создаваться по аналогии и к отдельным словам, и к группам слов, то новые образования НФ всегда создаются по аналогии с отдельными слоями лексики (чаще всего по аналогии с научно-технической терминологией).

На материале произведения «Понедельник начинается в субботу» разберём особенности перевода окказионализмов на английский язык. В своей работе я анализировала переводы Льюиса Киндела и Леонида Ренена с русского языка на английский. Эти переводы были сделаны в 2004 и 1977 году. При переводе важно сохранить понимание и контекст произведения, не нарушив при этом авторского замысла.

Рассмотрим окказионализмы Стругацких и проследим способы их перевода. Выделяют три основных способа: кальку, транслитерацию и транскрипцию, а также собственный аналог переводчика. [3, с. 183].

Транскрипция передаёт звуковую форму исходного текста, а транслитерация – графическую. [6, с. 224].

Эти два способа чаще используют при переводе собственных имён. Такие способы как раз и использовались в исследуемом произведении: *ЖуанЖиакомо – GianGiacomo, Магустратум – magistatum, CristóbalJunta – Кристоаль Хунта.*

Калькирование – переводческий способ, при котором составные части слова заменяются буквальны-

ми соответствиями языка, на который выполняется перевод. Приведём примеры: *Псиполе – psychofield, Гиперполе – Hyperfield, М-поле – M-field, Аквавитометр – aquavitometer, теленамема- telepathgrams.*

Когда же переводчик создаёт собственные окказионализмы, он сохраняет окказиональность и пытается сделать новое слово понятным для того, кто читает перевод: *Микротопор – Microchokes, Умклайдем – Plywitsum, Астромат- starglider* (перевод способом калькирования).

В анализируемых переводах я обнаружила опущение некоторых слов. Чаще всего такому приёму в переводах текстов подвергаются слова с избыточной семантикой с точки зрения смыслового содержания. Приведём пример оригинала и перевода:

*Витька замер в классической позе для материального заклинания: Vitka froze in the classical pose for a materialincantation.*

Сравним способы перевода произведения Стругацких на английский язык Л. Рененом и Л. Кинделом.

Л. Ренен:

*Я имею в виду ум клайдем - I am referring to the umclidet..."*

*ИзНаКурНож - lznacurnozh*

Вдруг попугай заорал: «Овер-рсан! Овер-рсан!» - *Suddenly the parrot yelled out: "Oversan Oversan!"*

Л. Киндел:

*Я имею в виду ум клайдем - I meant the plywitsum..."*

*ИзНаКурНож - Lohuchil*

Вдруг попугай заорал: «Овер-рсан! Овер-рсан!» - *Suddenly the parrot screeched: "Solarr jump! Solarr jump!"*

В исследуемых переводах видно, что Л. Ренен использует такие способы перевода, как транскрипцию и транслитерацию, а Л. Киндел пользуется собственным аналогом переводчика. [6, с. 203].

У Киндела чаще встречаются кальки, а также собственный аналог перевода.

В переводе Л. Ренена опущений обнаружено не было, Ренен чаще использовал транскрипцию и транслитерацию, реже применял калькирование. У Л. Киндела я встретила больше калькирования и собственного аналога переводчика.

Таким образом, я пришла к выводу, что переводчики – это тоже писатели со своим уникальным и неповторимым стилем.

### Заключение

Отметим, что новообразования, создаваемые писателями-фантастами, должны в идеале превосходить развитие лексической системы происходящего по объективным законам существования языка, именно поэтому они создаются как единое целое, призванное внести вклад в будущий состав соответствующих семантических парадигм, т. е. они должны соответствовать усредненной норме языка, о чем говорилось выше.

Сделанный анализ произведений Стругацких показал, что собственно индивидуальные авторские неологизмы воссоздают колорит русской научной фантастики. Конечно, многие неологизмы взяты из английского языка, но на русский их можно перевести, передав здраво авторскую мысль и позицию.

Точно так, делая перевод русской научной фанта-

стики на английский язык, есть большая вероятность передать авторскую позицию, мало изменив смысл текста. Необходимо помнить отличие неологизмов и окказионализмов, также знать об их сходстве. Данная статья немного освещает проблемы перевода и понимания контекста произведений научной фантастики. Для наглядности было исследовано слово «сталкер» как наиболее распространённое и более понятное в современной фантастике.

Произведения братьев Стругацких можно исследовать бесконечно долго. Они поражают читателя своей оригинальностью, необычностью, новизной сюжета и загадочным контекстом.

Возможно, что эта статья станет преддверием появления многих других исследовательских работ, в том числе курсовых, дипломных работ, а также диссертаций.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусова 2002 - Белоусова Е.А. Окказиональное слово в произведениях современной научной фантастики: автореф. ... дис. к.ф.н. - Майкоп, 2002. -19с.
2. Винокур 2006 - Винокур Г.О. О языке художественной литературы. - М.: КомКнига, 2006. - 328 с.
3. Караиниук П.М. Словообразование английского языка / П.М. Караиниук. - М.: «Высшая школа», 1977 – 303с.
4. Новиков 1986 - Новиков Н.В. Неологизмы в НФ// Русская речь (М.). - 1986. - №4. - С. 66-71
5. Поздеева Е.В. Окказиональное слово: восприятие и перевод. На материале произведений русскоязычных и англоязычных писателей: дисс. ... канд. филолог. наук / Е.В. Поздеева. - Пермь, 2002 – 203с.
6. Ревзина О.Г. Поэтика окказионального слова: Язык как творчество / О.Г. Ревзина. - М.: Инст-т русск. яз. им. В.В. Виноградова РАН, 2009 – 500 с.
7. Шанский Н.М. Школьный этимологический словарь русского языка / Н.М.Шанский. - 1-е изд. - М.: Дрофа, 2000 – 399с.].
8. Шмелев 1973 - Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). - М.: Наука, 1973. - 280 с.

© Низовцева Татьяна Владиславовна ([tatianaawesome@gmail.com](mailto:tatianaawesome@gmail.com))

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

**Самигуллина Лилия Закариевна**

*К.филол.н., доцент, Филиал ФГБОУ ВО «Уфимский  
государственный нефтяной технический университет»  
в г. Октябрьский  
slilyaz@mail.ru*

**Латыпова Индира Абузаровна**

*К.филол.н., ГБПОУ «Туймазинский педагогический колледж»*

**Васильева Эльмира Раисовна**

*Филиал ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной  
технический университет» в г. Октябрьский*

## STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH SOMATIC COMPONENT IN RUSSIAN, ENGLISH AND TATAR LANGUAGES

**L. Samigullina  
I. Latypova  
E. Vasilieva**

*Summary:* The article is devoted to the study of English, Russian and Tatar phraseological units with a somatic component in its structure. Phraseologisms in different structural languages are considered in accordance with the lexical and grammatical structures, stylistic features. A comparative analysis of phraseological units demonstrates identity in the linguistic pictures of the world and sheds light on ethnic logic.

*Keywords:* somatism, phraseological unit, structural and semantic characteristic, linguistic picture of the world.

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию английских, русских и татарских фразеологических единиц с компонентом-соматизмом в своей структуре. Фразеологизмы разноструктурных языков рассмотрены в соответствии с лексической и грамматической структурами, стилистическими особенностями. Сравнительный анализ фразеологических единиц демонстрирует тождественность в языковых картинах мира и проливает свет на этническую логику.

*Ключевые слова:* соматизм, фразеологическая единица, структурно-семантическая характеристика, языковая картина мира.

В рамках обширной и сложной темы, которой является фразеология, данная работа будет посвящена исследованию соматизмов – фразеологических единиц (ФЕ), в которых упоминается по крайней мере одна часть человеческого тела. Как и следовало ожидать, обнаружение различных примеров такого рода структур оказалось несложным, поскольку для всего человечества тело – общий инструмент восприятия реальности, источник огромного символизма, поэтому неудивительным является его влияние на лексический состав многих национальных языков. Для подтверждения гипотезы о схожем (в лингвистическом аспекте) восприятии человеческого тела носителями разных языков и культур, авторы обратились к исследованию фразеологической лексики разноструктурных языков (английский, русский и татарский).

Целью настоящей статьи является проведение сравнительного анализа фразеологических соматизмов английского, татарского и русского языков, выявление факторов, устанавливающих степень межъязыковой эквивалентности исследуемых ФЕ.

Фразеологизмы представляют собой то, что, вероятно,

можно назвать наиболее живописной, красочной и выразительной частью словарного запаса языка. Тем не менее, ФЕ любого языка относятся к наиболее сложной области лексикологии, которую можно определить, понять и классифицировать. По мнению известного лингвиста Дж. Лаккоффа, характерной чертой фразеологии и идиоматики является тот факт, что традиционные и хорошо проверенные процедуры, критерии и методологические подходы здесь в основном терпят неудачу, поскольку были созданы для обычного языка и его явлений. Фразеология же всегда как-то аномальна, нерегулярна [4, с. 321].

Сегодня большинство российских ученых основывают свои исследования в области фразеологии на определении, предложенном профессором А.В. Куниным, согласно которому фразеологизм – это устойчивая словесная группа, характеризующаяся полностью или частично переосмысленным значением [1, с. 8].

Наименования, выражающие понятия частей человеческого тела (соматизмы) принадлежат к одному из древнейших слоев разных языков и служат основой соматической фразеологии. Это можно объяснить тем фактом, что

части тела выполняют универсальные функции. Соматизм рассматривается как часть соматического кода культуры, как культурный признак, который передает информацию, на основе которой воспринимается образ фразеологизма.

В традиционной лингвистике концепция многих частей тела носит символический характер и становится частью идиом благодаря использованию различных стилистических приемов и выразительных средств.

*Head / голова / баш* контролирует разум и разум. Следовательно, оно следует основному коннотативному значению соматизма: *англ. to have a good head on one's shoulders – рус. иметь свою голову на плечах – тат. акыллы баш*, посредством фразеологической фразы *англ. to lose one's head – рус. потерять голову – тат. башны югалту* передаётся значение способности к сосредоточению и твёрдости волеизъявления.

*Eyes / глаза / күз(ләр)* символизируют основную природную функцию органа зрения, т.е. формируя понятия наблюдения, видения, иногда удивления: *англ. to roll one's eyes – рус. вытаращить глаза – тат. күз акайтму*; зависть и недоброжелательность: *англ. the evil eye – рус. дурной глаз – тат. яман күз*.

Соматизм *hand / рука / кул(лар)* в значениях ФЕ выражают действие, активность, умение, т.е. способность к применению человеческой мысли на практике, способность вести за собой: *англ. to take something in hand – рус. взять в свои руки – тат. кулга алу*; *англ. to be close at hand – рус. быть под рукой – тат. кул астында булу*.

Таким образом, полное или частичное совпадение семантического и коннотативного значений фразеологизмов является основным критерием для наличия эквивалентов в разноструктурных языках, например, *англ. to scream one's lungs out – рус. кричать во все горло – тат. тамак ярып кычкыру*. Эти ФЕ имеют идентичные лексические значения, но разные составляющие компоненты: (*lungs / лёгкие / үпкә – горло / тамак*), что свидетельствует о сходстве национальных менталитетов.

Общность коннотативных значений, лежащих в основе значения наблюдается в сопоставляемых языках на материале ФЕ с наиболее частотными составляющими, такими как: *head / голова / баш, eye / глаз / күз, hand / рука / кул, heart / сердце / йөрәк, mouth / рот / авыз, tongue / язык / тел*. В фразеологических рядах данного типа которой группа сем, например, «процесс мышления» связана с соматическим компонентом, например, *head (brain) / голова / баш*;) как в *англ. to rack one's brains – рус. ломать голову – тат. баш вату*.

В результате проведённых исследований А.Д. Рах-

штейн приходит к мнению о высокой структурной и семантической эквивалентности ФЕ, составляющие лексемы которых являются наиболее частотными как при самостоятельном использовании, так и в соответствии с их способностью к формированию ФЕ [3, с. 127], например, *англ. hold one's head up – рус. высоко держать голову – тат. башны югару тоту*; *англ. to throw dust (sand) in somebody's eyes – рус. пускать пыль в глаза – тат. күзгә кибәк очыру*.

Синтаксическую структуру фразеологизмов следует учитывать при сопоставлении языков со сходными структурами. Так, сравнивая татарский и русский языки (где падежные окончания, союзы и формы слов являются показателями синтаксических отношений), при установлении фразеологической эквивалентности можно принять во внимание наличие /отсутствия синтаксически-структурных закономерностей. Например, для русского языка характерна модель «деепричастие + имя существительное» (*сломя голову*). В татарском языке тоже есть деепричастия (хәл фигыль), однако данная ФЕ не имеет полного структурного эквивалента с соматизмом *баш (голова)* в своем составе. Его смысловым соответствием является фразеологизм *жан-фәрманга*, отличающийся по структуре (модель «имя существительное в родительном падеже»). Ввиду отсутствия деепричастий в английском языке, в нем так же нет полных эквивалентов данной ФЕ. Фразеологизму *сломя голову* соответствует конструкция *to break one's neck*, которая отлична по структуре.

Таким образом, поскольку сопоставляемые языки имеют серьезные различия в глагольных системах, русский и татарский языки обладают различными падежными системами, среди фразеологизмов этих сопоставляемых языков невозможны строгие структурные и семантические соответствия.

Соматический компонент в структуре ФЕ некоторым образом предопределяет его разговорный стиль. Во всяком случае, среди стилистически сниженных разговорных структур очень мало структурно-семантических эквивалентов. Как правило, разговорный вариант ФЕ каждого языка имеет свою оригинальную конструкцию, не имеющую прямых аналогов в сопоставляемых языках, например, *англ. by the skin of one's teeth – рус. ни ухом, ни рылом – тат. башлары-аяклары кайда икәннен белмиләр*.

Структурно-семантическая эквивалентность фразеологизмов оказывается высокой при обозначении психофизиологических процессов посредством метонимического переноса [3, с. 126]. Например, *англ. to keep an eye/one's eye on somebody – рус. не спускать глаз с кого-либо – тат. күзне дә алмау*. Следовательно, ФЕ, сформированные на основании сходных продуктивных «образов», вероятность того, что эти ФЕ имеют структурные семан-

тические эквиваленты в сопоставляемых языках достаточно высока.

Таким образом, подводя итог, можно констатировать,

что основными критериями определения наличия эквивалентов между соматическими единицами английского, русского и татарского языков являются общее значение, структура и лексическая конструкция ФЕ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кунин, А.В., Фразеология современного английского языка, Москва: Издательство "Международные отношения", 1972. – 289 с.
2. Латыпова, И.А., Тематический русско-татарский словообразовательный словарь (на материале тематической группы «Человек. Части человеческого тела (организма)» / И.А. Латыпова, А. М. Ямалетдинова. – Туймазы, 2007. – 119 с.
3. Рахштейн А.Д., Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии, Москва: Высшая школа, 1980. – 142 с.
4. Lakoff, G., *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago: University of Chicago Press, 1987.
5. Исәнбәт Н. Татар теленең фразеологик сүзлеге. – Казан: Тат. кит. нәшр., 1989. – 495 б.

© Самигуллина Лилия Закариевна (sliliyaz@mail.ru), Латыпова Индира Абузаровна, Васильева Эльмира Раисовна  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уфимский государственный нефтяной технический университет

## ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД НА УРОКАХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ ЧИСЛИТЕЛЬНОГО

**Скиргайло Тамара Осиповна,**

*Д.п.н., профессор, Институт развития образования  
Республики Татарстан  
rusiro@mail.ru*

**Ахбарова Гульшат Хуззатовна,**

*Д.п.н., профессор, Институт развития образования  
Республики Татарстан*

### METHOD FOR THE FORMATION OF REGULATORY UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN LESSONS ON STUDYING THE NAME OF NUMERAL

**T. Skirgaylo  
G. Akhbarova**

*Summary:* The article describes the possibilities that contribute to the formation of regulatory universal learning actions in the study of the Russian language, texts and assignments for it, which formulated in accordance with the Federal state educational standard, study materials on local history, that is allow to cherish the love to Motherland among schoolchildren.

*Key words:* Federal State Educational Standard, write out, define, compose, correct, distribute, find.

*Аннотация:* В статье предлагаются описание приёмов, способствующих формированию регулятивных универсальных учебных действий при изучении имени числительного на уроках русского языка, тексты и задания к ним, сформулированные в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, учебные материалы по краеведению, позволяющие воспитывать у школьников любовь к Родине.

*Ключевые слова:* Федеральный государственный образовательный стандарт, выпишите, определите, составьте, исправьте, распределите, найдите.

**В** настоящее время школьная практика основывается на новом подходе к оценке результатов обучения, которые предполагают не сами знания, а в первую очередь умение находить, добывать необходимую информацию, умение её применять, уместно использовать.

Учебный процесс по разным предметам и строится сегодня в общеобразовательных организациях, исходя из этих требований, а именно -на основе оценки метапредметных результатов как результатов оценки обучения [3].

Рассмотрению методических приёмов формирования регулятивных умений у школьников как одной из составляющих метапредметных универсальных учебных действий при обучении русскому языку посвящена данная статья.

Формирование компетентностей в любой предметной области [1] означает «умение учиться», что представляет собой способность человека к саморазвитию и самосовершенствованию [2].

Остановимся на выявлении наиболее интересных и актуальных способов действия при изучении имени числительного.

**1. Выпишите из представленных заданий имена существительные, имена прилагательные, имена числительные и глаголы в таблицу. Определите,**

**сколько процентов составляют числительные в этих заданиях.**

Имя существительное	Имя	Имя	Глагол

1. За несколько килограммов апельсинов по цене 42 рубля за килограмм заплатили 126 рублей. Какова масса покупки?

2. Оля вышла из дома и пошла к озеру со скоростью 11 м/мин. От дома до озера 500 метров. Сколько метров ей останется пройти до озера через 8 минут после выхода из дома?

3. С помощью датчика, прикреплённого к альбатросу (это огромная морская птица), учёные-орнитологи зафиксировали его скорость: 127 км/ч. С этой скоростью альбатрос пролетел 1016 километров. Вычислите время полёта.

4. Группа туристов проплыла на теплоходе 60 километров, что составило 15% всего пути. Вычислите длину всего пути.

5. Из сухопутных ящериц самую большую скорость развивает шипохвостая игуана (обитает в Коста-Рике) -

34,9 км/ч. Какое расстояние она преодолевает за 0,1 ч.? (Рудницкая В.Н. Дидактические материалы по математике: 5 класс; к учебнику И.И. Зубаревой, А.Г. Мордковича «Математика. 5 класс», ФГОС (к новому учебнику). -3-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство «Экзамен», 2017).

**2. Запишите номера, под которыми указаны имена числительные, и определите принадлежность оставшихся слов к частям речи.**

1. Десяток. 2. Двойной. 3. Удесятёрить. 4. Десять.
5. Удваивать. 6. Пятёрка. 7. Тройной. 8. Полтора.
9. Единственный. 10. Первый и две пятых.
11. Трёхсотый. 13. Пятеро. 14. Тройка.
15. Шестнадцать. 16. Семидесятый

**3 Выпишите из сборника В. И. Даля «Пословицы и поговорки русского народа» пословицы с числительными и распределите их в таблице.**

Количественные	Порядковые

*Примерный вариант ответа*

Один в поле не воин. Первый блин комом. Старый друг лучше новых двух. Конь о четырёх ногах, да и то спотыкается. У семи нянек дитя без глазу. Обещанного три года ждут. Одной рукой узла не завяжешь. Две собаки дерутся, а третья не приставай. Для друга и семь вёрст не околица.

**4. Прочитайте, определите, к каким частям речи относятся следующие слова.**

Двойка, двойня, десятка, сотня, сотка, тройца; двойкий, двойственный, полуторный, двойной, троичный; удвоить, утроить; дважды, трижды.

Предложенные задания способствуют развитию умений обучающихся совершенствовать свои знания по теме «Имя числительное», группировать имена числительные по значению и грамматическим признакам: обозначать количество предметов или порядок их при счёте, различать числительные по строению. Задания на распределение указанных числительных в таблицу или на разделение на группы данных числительных помогают учащимся закрепить теоретические знания и при необходимости обосновывать свои действия.

Как известно, работа над исправлением ошибок – важнейший этап в формировании умений и навыков школьников. Поиск и определение в предложенном

примере недочётов заставляет обучающихся вспомнить правила, алгоритмы, которые составлялись при изучении тем, или обратиться к учебнику. Поэтому для формирования навыков коррекционной деятельности учащимся можно предложить задания следующего характера.

**5. Найдите и исправьте ошибки в написании числительных.**

1. Если к одной третьей прибавить две шестых, получится две третьих.
2. Ноль целых семь седьмых - это единица.
3. Получилось дробное число одиннадцать целых две пятых.
4. К полтора прибавить полтора.
5. Не хватает полтора рубля.
6. Восемь десятых больше, чем одна вторая.
7. Дробь две четвёртых можно сократить, и получится одна вторая.
8. К нулю целых тридцати пяти сотым прибавить одну целую шестьдесят пять сотых.

**6. Познакомьтесь с таблицей. Правильно ли распределены имена числительные? Если допущены ошибки, найдите их и исправьте.**

Простые	Сложные	Составные
Три	шестьсот	сто двадцать один
пятнадцать	двухсотый	двести четыре
Сто	семь	сто тридцать три
Пять	сорок два	семнадцать

**7. Перепишите, исправляя ошибки.**

- Не хватает десять книг. (Р. п.)
- Обратиться к пятьдесят делегатам. (д. п.)
- Библиотека пополнилась пятьдесятью книгами. (Т. п.)
- Ограничиться сорок рублями. (Т. п.)
- Проехать с тремястами рублями. (Т. п.)
- Книга рецептов со сто блюдами. (Т. п.)
- Детям раздали по одному апельсину. (Д. п.)

**8. Просклоняйте числительное семь по падежам. Определите ударения на числительном в разных падежах. При затруднении можете посмотреть в «Словаре ударений русского языка» И.Л. Резниченко и в других словарях. [5]. Организуйте конкурс «Числительное в разных падежах» - составить текст, употребляя одно и то же числительное в разных падежах. Прочитайте свои тексты, определите, у кого получился самый интересный текст.**

**9. Укажите неверное утверждение.**

Сорок восемь - это целое число. Одна треть - дробное число. Сто - собирательное числительное. Трое - собирательное числительное.

**10. Коля считает, что в слове *восемьдесят* мягкий знак в конце не пишется, а Зина говорит, что пишется. Докажите, что Коля прав.**

*Примерный вариант ответа*

В словах *семьдесят*, *восемьдесят* и т. д. соседствуют два корня, второй из которых (-десять) начинается с мягкого согласного [д']. Таким образом, в слове соседствуют два мягких согласных, ассимиляция не происходит, хотя мягкость согласного [м'] говорящими может и не осознаваться. Он там есть, поэтому и мягкий знак стоит не только по традиции, но и по праву.

**11. Коля уверен, что в предложном падеже числительное *четырнадцать* имеет окончание -е, а Валя считает, что окончание в предложном падеже -и. Кто из учеников прав? Докажите.**

*Примерный вариант ответа*

Я считаю, что права Валя. Числительное *четырнадцать* в предложном падеже имеет окончание -и, так как числительные от 5 (пяти) до 30(тридцати) изменяются по падежам как существительные 3-го склонения женского рода.

**12. Спишите, исправьте ошибки. Укажите падеж имён числительных. Выделите окончания.**

Для четверо моржей, семеры ягнят, вокруг четырёх компьютеров, для девятерых аэросаней, над восьмерыми собаками, о троих дроздятах, под двоими партами, благодаря четверым клещам.

Упражнения разного характера с заданиями различных типов и разного уровня необходимо рассматривать как первоочередное условие среди других для успешного усвоения учащимися изучаемого материала по русскому языку. При их использовании должна просматриваться определённая система, ведущая обучающихся к обобщённым знаниям, умениям и навыкам по предмету.

При этом умение работать с дополнительной литературой, словарями, справочниками и энциклопедиями - в основе изучения не только русского языка, но и всех предметов.

Предлагаем задания, соответствующие, на наш взгляд, перечисленным условиям.

**13. Подберите из книги «Устное народное творчество» загадки с числительными. Выпишите словосочетания «числительное + существительное». Для этого сначала поработайте над данными примерами.**

1. 70 одёжек, а все без застёжек. (Кочан капусты.)
2. 700 ворот, да один выход. (Невод.)
3. Выходили 12 месяцев, выносили 52 сокола, выпустили 365 лебедей. (Месяцы, недели, дни.)
4. Рассыпался горох на 77 дорог, никто его не подбирает. (Град.)
5. Что за шустрый старичок? 88 ног, все по полу шаркают за работой жаркою. (Веник.)

**14. Подберите материал из Интернета об истории появления имён числительных и составьте конспект, тезис, план.**

Конспект	Тезис	План

**15. Подберите из Интернета интересную информацию о числах и цифрах.**

Воспитанию любви к родной земле, уважительного отношения к народу, живущему на этой земле, изучению истории народа, расширению и углублению представлений о национальных обычаях и традициях помогают задания следующего характера.

**16. Прочитайте текст из книги «Дикорастущие лекарственные растения Татарии».**

Что нового вы узнали о растительных зонах и лекарственных растениях Республики Татарстан?

Обратите внимание на произношение и правописание числительных в тексте. Для этого поработайте со словарями.

Основными растительными зонами Республики Татарстан являются зоны тайги (Предкамья) и лесостепи (Предволжья и Закамья). Леса занимают 17,6 процента общей площади, кустарник – 1,7 процента, лесопокрываемая площадь составляет 984, 4 тысячи гектаров.

Флора Татарстана представлена лесными, луговыми, степными, водно-болотными и сорными элементами и насчитывает около 1500 видов (Баранов, 1955-1956 гг.), которые объединяются в 92 семейства [6].

**17. Прочитав текст о растении «Мать-и-мачеха», вы узнали о том, как готовится лечебный грудной сбор, который можно принимать при кашле.**

Выпишите из текста числительные с существительными.

Подготовьтесь и расскажите о лекарственном растении, которое растёт в Татарстане и которого вы знаете хорошо. Ваш рассказ должен содержать ответ на вопрос «Как можно его использовать в качестве лекарства, от какой болезни?». Используйте в своём рассказе числительные.

Лекарственное растение «Мать-и-мачеха» растёт по берегам рек и ручьев, по обочинам дорог, на полях и залежах, около домов, по канавам и насыпям – на глинистых почвах.

Собирают листья, реже – цветочные корзинки.

В народной медицине порошок из сухих листьев в смеси с сахарным песком используют при сильном кашле. Свежие листья прикладывают к ранам и нарывам.

Для приготовления настоя 1 столовую ложку листьев обливают стаканом кипящей воды, настаивают 30 минут. Процеживают и принимают по 1 столовой ложке 4 – 6 раз в день.

Для приготовления грудного сбора берут 20 частей листьев мать-и-мачехи, 10 частей цветков коровяка, 10 частей плодов аниса, 40 частей алтейного корня, 15 частей солодкового корня, 5 частей корневищ касатика. Сбор заваривают как чай, по 1 столовой ложке на 2 – 3 стакана воды и принимают при кашле по полстакана 2 – 3 раза в день.

**18. Подготовьтесь и расскажите о лекарственном растении, которое растёт на земле Татарстана, и которого вы знаете хорошо. Ваш рассказ должен содержать ответ на вопрос «Как можно его использовать в качестве лекарства, от какой болезни?». Используйте в своём рассказе числительные.**

**19. Запишите даты и выясните, где проживал великий поэт Габдулла Тукай в эти годы:**

1886 г.

1890 г. и 1891 г.

1893 г.

1896 г.

1907 г.

Эталон

1886 г. (Кушлауч)

1890 г. (Училе) и 1891 г. (Казань)

1893 г. (Кырлай)

1896 г- (Уральск)

1907 (Казань)

**20. Подготовьте вопросы соседу по парте для письменного выполнения на тему «Казань и вузы Казани». Укажите падеж числительных.**

*Примерный вариант*

1. Сколько вузов насчитывается в Казани?

2. В каком году Казанский государственный университет получил статус федерального вуза?

3. В каком году был открыт Казанский государственный медицинский институт?

4. В каком году был создан Казанский финансово-экономический институт?

5. Сколько в Казани обучается студентов?

Эталон

1. В Казани насчитывается более 40 вузов.

2. КГУ получил статус федерального вуза в 2009 г.

3. Казанский государственный медицинский институт открыт в 1954 г.

4. Казанский финансово-экономический институт был создан в 1931 г.

5. В Казани обучается свыше 30 тысяч студентов.

**21. Представьте, что вас попросили разработать тест «Старотатарская слобода» к игре «Кто хорошо знает Казань». При затруднении обратитесь к книгам по краеведению (Бикбулатов Р., Мустафин Р. Казань и её слободы. - Казань: Изд-во «Заман», 2001), посоветуйтесь с библиотекарем школы.**

**22. Подберите материал о меценате и напишите сочинение на тему «Меценат Асгат Галимзянов». Опишите памятник. Подберите материал о других меценатах, живших в нашем городе в XIX и XX вв., и подготовьте сообщения, используя имена числительные.**

Задания подобного характера предлагаются обычно с целью формирования умений исследовательского характера. Они направлены на обучение учащихся работе со словарями, с литературой: справочной, художественной, критической, в том числе и с научно-популярной. Систематическое выполнение таких заданий способствует подготовке учащимися содержательных и грамотных выступлений, сообщений и докладов. Например:

**23. Представьте, что мама потеряла инструкцию по использованию стиральной машины, обращенную ко всем потребителям. Помогите маме, найдите этот материал в Интернете.**

*Примерный ответ:*

Уважаемый потребитель! Помните правила пользо-

вания стиральной машиной!

- Обращайтесь со стиральной машиной бережно, а в неделю один раз полностью прочищайте клапана!
- Не используйте стиральные средства больше 15% от веса 1 кг белья.
- Не используйте порошок, если его срок истёк 2 месяца тому назад.
- Используйте 30 гр. моющего средства на 1 кг белья белого цвета.
- Используйте 20 гр. моющего средства на 1 кг цветного белья.

- 1 раз в 3 месяца обязательно покажите стиральную машину специалисту по технике безопасности во избежание неполадок и несчастных случаев!

- Не используйте нагрузку белья при стирке больше 7 кг!
- НЕ кладите наверх стиральной машины более 4 кг белья.

Проблемы регионального содержания и их реализация в системе обучения русскому языку и развития речи школьников даны в упражнениях с опорой на конкретный опыт работы школ Республики Татарстан и направлены на формирование регулятивных УУД.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Виды универсальных учебных действий: Как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Академия, 2010. – 338 с.
2. Программа развития и формирования универсальных учебных действий для основного общего образования. – М., 2008.
3. Федулова Т.И. Развитие универсальных учебных действий через урок [текст] / Т.И. Федулова. – Методист. – 2013. - № 1. –С. 5-9.
4. Подведение итогов урока, Рефлексия [Электронный ресурс] Режим доступа <http://ppt4web.ru/russkij-jazyk/podvedenie-itogov-uroka-refleksija.html>
5. Резниченко Л.Р. Словарь ударений русского языка. – М.: АСЕ-Пресс Книга. – 944с. – (словари русского языка).
6. Кузнецова М.А., Байгильдеева М.Г. Дикорастущие лекарственные растения Татарии и их ресурсы. - Казань: Татарское книжное изд-во, 1970.

© Скиргайло Тамара Осиповна (rusiro@mail.ru), Ахбарова Гульшат Хуззатовна  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт развития образования Республики Татарстан

# ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЖА КАК ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

## CHARACTER DEVELOPMENT DIFFICULTIES AS A LINGUISTIC PERSONALITY

**E. Sorokina  
A. Gerasimova**

*Summary:* The research is devoted to one of the most current problems in the modern science: the survey of a versatile term - personality. Analysis of the term «language personality» based on the language material (the parable of R. Bach «Jonatan Livingston Seagull») is depicted. On the foundation of comparative analysis, the results of similarities and differences in choosing interpreters' techniques and language means are presented.

*Key words:* translation, literary translation, linguistic personality, professional personality, translation technique, parable.

**Сорокина Эльвира Анатольевна**

*Д.филол.н., профессор, Московский государственный  
областной университет  
ellasor@mail.ru*

**Герасимова Анна Валерьевна**

*К.филол.н., старший преподаватель, Московский  
государственный областной университет  
annagsm777@gmail.com*

*Аннотация:* Исследование посвящено одной из самых актуальных в современной науке проблем: изучение многогранного понятия – личность. На языковом материале произведения Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» и двух его русских переводов представлен анализ понятия «языковая личность» и его разновидностей. На основе использованного сравнительно-сопоставительного анализа получены результаты, свидетельствующие о сходствах и различиях в избрании переводчиками переводческих приемов и языковых средств.

*Ключевые слова:* перевод, художественный перевод, языковая личность, профессиональная личность, переводческая тактика, притча.

### Введение

**В** настоящее время наблюдается повышенный интерес к изучению человека во всех его проявлениях. Зародившись в рамках психологии, персонология охватила своим влиянием многие отрасли научного и научно-практического знания. В языкознании уже стремительно развивается лингвоперсонология – направление, связанное с исследованием «человека говорящего», иначе – с исследованием *языковой личности*. В русле данного направления находятся работы таких ученых, как Ю.Н. Караулов, Г.И. Богин, В.П. Нерознак, Н.Д. Голев, В.И. Карасик и многие другие.

Анализ лингвистической литературы, связанной с исследованием языковой личности, позволяет говорить о том, что в современном обобщенном понимании понятие «языковая личность» – явление сложное, включающее большое количество видов, типов, разновидностей. Уже можно говорить о том, что исследователями описаны и зафиксированы в качестве самостоятельных видов личности такие разновидности, как *речевая и языковая личности, коммуникативная личность, языковая личность политика, личность персонажа* и т.д.

Понятие «языковая личность» в самом обобщенном смысле обозначает «человека говорящего», человека, вступающего в языковую / речевую ситуацию, стало быть, относится к человеку как к потребителю языка и средств, предоставляемых языком (родным или ино-

странным). Следовательно, данное понятие относится и к писателю, и к читателю, и к переводчику — все они *языковые личности*.

### Языковая личность и перевод художественного текста

Современное представление о понятии «художественная литература» связано с пониманием понимания его как такого особого вида искусства, которое использует в качестве единственного материала слова и конструкции естественного языка. Специфические отличия художественной литературы от других видов искусства выявляются при сопоставлении, например, с такими, как музыка, изобразительное искусство, театр, кино, песня, использующими иной материал вместо словесно-языкового.

Антропоцентризм художественной литературы проявляется в том, что основной целью в произведении является намерение автора познать человека во всей его сложности, раскрыть тайны развития языковой личности и усовершенствования человеческого поведения, его психики и ее проявлений в общественном бытии. Известно, что отечественное литературоведение подчиняется одной из самых важных задач, стоящих перед создателем произведения и перед переводчиком – это стремление способствовать совершенствованию человека, его профессионально-личностному развитию, ро-

сту и достижению профессионально-личностного акме.

Художественная литература – это тот вид письменных текстов, в которых автор своим отбором языковых средств способен не только воплотить свои интенции, но и проявить себя в качестве языковой личности.

В сложной ситуации, условно обозначенной как «создание / чтение (потребление) / перевод художественного текста», возникающей вокруг художественного произведения, по нашему мнению, с разной степенью функционального участия сходятся такие виды языковой личности:

- автор оригинального текста как языковая личность;
- персонаж оригинального текста как языковая личность;
- автор перевода текста как языковая личность;
- персонаж переведенного текста как языковая личность;
- читатель оригинального текста как языковая личность;
- читатель переведенного текста как языковая личность.

И каждый вид личности способен иметь набор общих характеристик (знание языка, возраст, навыки восприятия художественного текста и мн. др.) и набор характеристик, специфически характерных для определенного вида языковой личности (умение / неумение создавать художественный текст, знание двух и более языков, время / эпоха, знание особенностей национальной культуры, целеустановка и т.д.).

В своей профессиональной деятельности переводчик погружается в особую ситуацию, которую, согласно высказыванию Е.В. Сорокиной, можно представить так: «Думается, что «предметная обстановка», «речевая ситуация» и «описываемая ситуация» — это те явления, которыми можно охарактеризовать обстановку схождения трех языковых картин мира и трех типов языковых личностей: 1. оригинальный текст, его автор и его язык; 2. переводчик и его язык; 3. текст перевода, его язык и адресат перевода читатель» [6, с. 2].

По мнению известнейшего отечественного литературоведа Ю.Д. Левина, «творческая личность переводчика неизбежно накладывается на переводимое произведение, и оно воспринимается читателями уже в его преломлении» [4, с. 7].

#### Понятие «языковая личность» в динамике своего развития

Существование языковой личности и ее деятель-

ность хронологически всегда неразрывно с существующей синхронно жизни и деятельности субъекта языковой картины мира.

В совокупности произведений, представляющих современную мировую литературу, имеется множество таких, в которых дано описание сильных личностей, достигающих (или уже достигших) своей вершины, своего акме.

Изучение развития языковой личности по пути достижения ею определенных результатов показало, что акме чаще всего связывается с таким явлением, которое обозначено словом «профессионализм». В психологии, в психолингвистике, в педагогике данное понятие является одним из центральных, способных охарактеризовать личность с позиции ее социальной роли.

Определение понятия «профессионализм» дает в своей работе С.А. Дружилов: «Под профессионализмом нами понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда; это и особое мировоззрение человека» [3, с. 80].

Данное определение представляется важным, поскольку в нем подчеркивается совершенствование мастерства, готовность к учению, способность к профессиональному развитию. Следует подчеркнуть в приведенном определении то, что его автор указывает на особое мировоззрение.

#### Языковая личность и способы ее представления в притче Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон»

Одним из ярких примеров развития профессионализма у языковой личности является повесть-притча современного американского автора – Ричарда Баха – «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» [7, 2004]. Данное произведение следует считать одним из немногих художественных текстов, в которых раскрыт процесс самосовершенствования личности по пути достижения поставленных ею целей и задач. Главный герой повести – Джонатан Ливингстон – представляет основную цель

своей жизни так: «... our purpose for living is to find that perfection and to show it forth» [7, p. 122], «... смысл жизни в том, чтобы достигнуть совершенства и рассказать об этом другим» [2, с. 46].

Созданная в 1970 году повесть была переведена на русский язык двумя переводчиками: Юни Родман и Андреем Сидерским.

Чтение текста оригинала, выполненного на английском языке, и текстов русских переводов позволяет говорить о том, что каждый переводчик, представляя собой языковую личность, имеет свою методику перевода. При сохранении общего смысла английской притчи тексты перевода звучат по-разному.

В качестве примера можно привести такой отрывок оригинального английского текста и два его перевода:

*R. Bach:* «Seagulls, as you know, never falter, never stall. To stall in the air is for them disgrace and it is dishonor. But Jonathan Livingston Seagull, unashamed, stretching his wings again in that trembling hard curve — slowing, slowing, and stalling once more — was no ordinary bird. Most gulls don't bother to learn more than the simplest facts of flight — how to get from shore to food and back again. For most gulls, it is not flying that matters, but eating. For this gull, though, it was not eating that mattered, but flight. More than anything else. Jonathan Livingston Seagull loved to fly. This kind of thinking, he found, is not the way to make oneself popular with other birds. Even his parents were dismayed as Jonathan spent whole days alone, making hundreds of low-level glides, experimenting» [7, p. 14].

В переводе на русский язык, осуществленном Ю. Родман, данный отрывок выглядит следующим образом:

*Ю. Родман:* «Чайки, как вы знаете, не раздумывают во время полета и никогда не останавливаются. Остановиться в воздухе — для чайки бесчестье, для чайки это — позор. Но Джонатан Ливингстон, который, не стыдясь, вновь выгибал и напрягал дрожащие крылья — все медленнее, медленнее, и опять неудача, — был не какой-нибудь заурядной птицей. Большинство чаек не стремится узнать о полете ничего, кроме самого необходимого: как долететь от берега до пищи и вернуться назад. Для большинства чаек главное — еда, а не полет. Для этой же чайки главное было не в еде, а в полете. Больше всего на свете Джонатан Ливингстон любил летать. Но подобное пристрастие, как он понял, не внушает уважения птицам. Даже его родители были встревожены тем, что Джонатан целые дни проводит в одиночестве и, занимаясь своими опытами, снова и снова планирует над самой водой» [2, с. 11 – 12].

В переводе, осуществленном другим переводчи-

ком — А. Сидерским — этот отрывок звучит несколько иначе:

*А. Сидерский:* «Вам, должно быть известно — с чайками такое не случается никогда. Чайка не может остановиться в полете, потерять скорость. Это — позор, это — бесчестье. Однако Чайка Джонатан Ливингстон не ощущал стыда. Он снова вытянул крылья в жесткую дрожащую кривую — медленнее, медленнее и — опять неудача. И снова, и снова. Ведь он не был обычной птицей. Большинство чаек не утруждают себя изучением чего-то большего, чем элементарные основы полета. Отлететь от берега на кормежку и вернуться — это вполне достаточно. Ведь для большинства имеет значение не полет, но только лишь еда. Но для чайки по имени Джонатан Ливингстон важен был полет. А еда — это так... Потому что больше всего на свете Джонатан любил летать. Такой подход к жизни, как обнаружил Джонатан, отнюдь не прибавляет популярности в стае. Даже родители его были обескуражены тем, что он проводил день за днем в одиночестве, экспериментируя и сотни раз повторяя низкие планирующие спуски» [1, с. 11-12].

Не трудно заметить, что смысл данного отрывка обоими переводчиками сохранен, но при внимательном рассмотрении русских переводов можно найти явления, различающие их. Так, Ю. Родман стремится максимально сохранить синтаксическую конструкцию оригинала, а А. Сидерский достаточно часто меняет синтаксическую конструкцию практически каждого абзаца. Поэтому в переводе А. Сидерского можно наблюдать явление, при котором там, где в оригинале одно предложение, у А. Сидерского обнаруживаются два или даже три.

Анализ текста, созданного А. Сидерским, позволяет говорить о том, что этот переводчик достаточно активно использует прием синтаксической трансформации текста, часто встречается явление, при котором два предложения оригинала в переводе представлены тремя-четырьмя. По-видимому, уместным будет указать и на то, что в переводе А. Сидерского присутствуют лексемы, которые в русском языке обладают дополнительной стилистической окраской.

Интересным является следующий отрывок R. Bach: «You will begin to touch heaven, Jonathan, in the moment that you touch perfect speed» [7, p. 124], в котором автор повторил глагольную форму «to touch». Согласно переводным словарям, глагол «to touch» имеет значение «сравниться, достичь такого же уровня» [5, с. 764]. Данная лексическая единица указывает на намерение главного героя достичь совершенства, что в свою очередь и указывает на основную идею притчи. В русских переводах данная единица заменена на синонимичные по смыслу русские глаголы:

*Ю. Родман:* «Ты приблизишься к небесам, Джонатан,

когда приблизишься к совершенной скорости» [2, с. 49].

*А. Сидерский:* «Ну что ж, тогда ты достигнешь Неба, Джонатан, в тот миг, когда тебе покорится совершенная скорость» [1, с. 47].

При сравнении русских переводов очевидным становится то, что Ю. Родман сохранила в переводе авторский стилистический прием повтора. А переводчик А. Сидерский отказался от этого художественного приема.

Следует отметить и то, что переводчики могут быть единодушными в выборе переводного эквивалента. Так, например, во фразе Р. Баха: «They liked the practice, because it was fast and exciting and it fed a hunger for learning that grew with every lesson» [7, p. 141] присутствует словосочетание «hunger for» (стоящее при грамматической форме глагола «to learn»), которое лексикографические источники предлагают перевести как «сильно желать, жаждать» [5, с. 351].

В русских переводах данный глагол переведен устойчивым в русском языке сочетанием слов «утолять жажду знаний»:

*Ю. Родман:* «Им нравились практические занятия, потому что скорость пьянила и потому что тренировки помогали утолять жажду знания, которая становилась все сильнее после каждого занятия» [2, с. 72].

*А. Сидерский:* «Им нравилось тренироваться — их увлекала скорость и возможность с каждой последующей тренировкой узнать что-то новое, утоляя тем самым все возрастающую жажду знаний» [1, с. 69].

В центре внимания анализируемой повести-притчи находится идея, связанная с развитием личности, и не только с ее профессиональным, но и с ее духовным развитием, с самосовершенствованием, поскольку в тексте повествуется о стремлении главного героя к идеалу, о процессе достижения вершин бытия.

Известно, что значение процессуальности заложено в определенной части речи — глаголе, который способен образовывать формы (субстантивные, адъективные, адвербиальные), сохраняющие в своем значении глагольную сему процессуальности.

В развитии личности важную роль играет процесс обучения, процесс, ведущий к получению знаний. Именно поэтому интерес связан с исследованием глагола «to learn» и его грамматических форм. Глагол «to learn» в переводе на русский язык имеет значение «учиться, научиться, узнавать» [5, с. 414].

Необходимо заметить, что в оригинальном англий-

ском тексте произведения Р. Баха глагол «to learn» употребляется достаточно часто. Этот глагол своим лексическим значением напрямую связан с развитием личности по пути к профессиональному акме, поскольку только учеба, обучение, овладение знаниями и практическим опытом позволяют достичь профессионализма.

Следует отметить, что Р. Бах на протяжении всего повествования использует лексическую единицу «to learn» во всех его грамматических формах очень часто, как бы подчеркивая, что достижение результатов возможно лишь посредством обучения, посредством получения знаний, посредством учебы.

Анализ двух переводов данного произведения позволяет говорить о том, что переводчики (Ю. Родман и А. Сидерский) постарались сохранить в переводе семантику данного английского глагола, подбирая каждый раз русские лексемы, эквивалентные семантике данного глагола.

При сравнительном анализе русских переводов «Чайки по имени Джонатан Ливингстон» выделяются как сходства в манере переводчиков по отношению к подаче данного английского глагола, так и различия. Чтение текстов позволяет говорить о том, что оба переводчика бывают единодушными в приеме перевода глагола «to learn». Например, при переводе следующих фраз, в которых анализируемый глагол переведен формами эквивалентного русского глагола «учиться»:

*R. Bach:* «I want to learn to fly like that...» [7, p. 126].

*Ю. Родман:* «Я хочу научиться летать, как ты...» [2, с. 52].

*А. Сидерский:* «Я хочу научиться летать таким образом» [1, с. 51].

*R. Bach:* «Can't they think of the glory that it'll be when we really learn to fly?» [7, p. 133].

*Ю. Родман:* «Неужели они не понимают, как мы прославимся, если в самом деле научимся летать» [2, с. 64].

*А. Сидерский:* «Неужели они ни на секунду не задумываются о том, какие перспективы откроются перед ними, если они научатся летать по-настоящему» [1, с. 64].

Тот же прием использован переводчиками и при переводе фразы R. Bach: «...where did they learn to fly like that?» [7, p. 143], которая звучит в двух переводах практически одинаково: *Ю. Родман:* «Интересно, где это они научились так летать?» [2, с. 75]; *А. Сидерский:* «...где они научились так летать?» [1, с. 72].

Единодушные переводчиков проявляется иногда и при

выборе синонима русскому эквивалентному глаголу. Например, такая фраза R. Bach: «In the days that followed, Jonathan saw that there was as much to learn about flight in this place as there had been in the life behind him» [7, p. 120] переведена Ю. Родман как «В первые же дни Джонатан понял, что здесь ему предстоит узнать о полете не меньше нового, чем он узнал о своей прежней жизни» [2, с. 44], а А. Сидерским как «В последующие дни Джонатан обнаружил, что здесь, в новом месте, ему предстоит узнать об искусстве полета, едва ли не больше, чем он узнал за всю свою прежнюю жизнь» [1, с. 44], где оба переводчика избрали в качестве передачи английского глагола одинаковую форму русского глагола.

Аналогичной является и ситуация с переводом фразы R. Bach: «Before he learn this, however, he found that moving more than one feather at that speed will spin you like a rifle ball...» [7, p. 109], где оба переводчика выбрали в качестве передачи английского глагола русскими средствами глагол-синоним «понять»:

Ю. Родман: «Но задолго до этого он понял, что, если на такой скорости изменить положение хотя бы двух перьев, тело начнет вращаться, как ружейная пуля, и ...» [2, с. 25].

А. Сидерский: «Но прежде, чем Джонатан это понял, он обнаружил другое — смещение более чем одного пера на такой скорости, заставляет тело вращаться вокруг продольной оси подобно винтовочной пуле...» [1, с. 24].

Но сравнение двух русских переводов позволяет говорить и о различиях, имеющих у переводчиков в выборе русского соответствия анализируемому английскому глаголу «to learn» и его грамматическим формам. Так, например, автор оригинального английского текста в двух, расположенных рядом предложениях, использует глагол и его вербоид: R. Bach: «I could be spending all this time learning to fly. There is so much to learn» [7, p. 100]. Иначе говоря, автор усиливает повтором действие данного глагола.

В переводе Ю. Родман такого усиления действия глагола не наблюдается, поскольку переводчица устранила повтор, использовав синонимичный глагол: «Я мог бы потратить все это время на то, чтобы учиться летать. Мне нужно узнать еще так много!» [2, с. 15].

В переводе А. Сидерского повтор тоже устранен. И при этом переводчик использовал грамматическую трансформацию, переведя глагол именем существительным: «Все это время я мог бы потратить на изучение полета. Ведь еще столько всего предстоит узнать!» [1, с. 13].

Повторяющиеся формы глагола придают особую экспрессивность английскому тексту, усиливают впе-

чатление о процессе, при котором накапливались профессиональные навыки, являются характерологическим признаком авторского стиля Р. Баха: R. Bach: «He learned more each day. He learned that... He learned to sleep in the air... He learned to ride the high winds...» [7, p. 112 – 113].

Ю. Родман постаралась сохранить в переводе авторский стиль: «Каждый день он узнавал что-то новое. Он узнал, что... Он научился спать в воздухе... Он научился залетать вместе с сильным ветром...» [2, с. 31 – 32].

А. Сидерский отказался от приема повтора: «С каждым днем знание, которым обладал Джонатан, росло. Он обнаружил, что... Он также научился спать на лету, а на высотных ветрах, Джонатан залетал далеко в глубь...» [1, с. 33].

Интересным представляется перевод фразы R. Bach: «There would be no ties now to the force that have driven him to learn, there would be no more challenge and no more failure» [7, p. 105], которая в русских вариантах текста представлена по-разному:

Ю. Родман: «Распались цепи, которыми он приковал себя к колеснице познания: не будет борьбы — не будет поражений» [2, с. 20].

А. Сидерский: «Ведь тем самым он разрывал свою связь с силой, заставляющей его искать знания. Так он избавлялся и от борьбы, и от поражения» [1, с. 20].

Не трудно заметить, что в русских переводах эта фраза получила два разных варианта.

Эмоционально и стилистически разнятся и варианты перевода фразы R. Bach: «His race to learn had begun» [7, p. 155]. У Ю. Родман данная фраза звучит несколько прозаично, даже грубовато: «И ринулся в погоню за знаниями» [2, с. 93]. У А. Сидерского, напротив, фраза звучала почти торжественно: «Начинался его собственный путь знания» [1, с. 84].

Различия в подходе к переводу текста «Чайки по имени Джонатан Ливингстон», наблюдаемые при сравнении текстов, созданных Ю. Родман и А. Сидерским, касаются не только грамматических форм анализируемого глагола, но и в использовании приема дополнения. Сравнение текстов, принадлежащих названным переводчикам, дает право говорить, что А. Сидерский часто прибегает к увеличению объема переводимой фразы. К примеру, достаточно лаконичная фраза Р. Баха R. Bach: «If I were meant to learn so much about flying, I'd have charts for brains» [7, p. 103] у А. Сидерского получает увеличенный объем: «Если бы моим предназначением была скорость и столь глубокое постижение искусства полета, тело мое от рождения обладало бы соответствующими особыми

свойствами, и тогда ум естественным образом работал бы в нужном направлении» [2, с. 19-20].

Для сравнения приведем перевод данной фразы Ю. Родман: «Родись я, чтобы узнать так много о полетах, у меня была бы не голова, а вычислительная машина» [1, с. 18].

В данном отрывке английского текста глагол «to learn» используется в форме инфинитива. Ю. Родман, осуществляя перевод отрывка на русский язык, стараясь максимально приблизиться к тексту оригинала, дает перевод данного глагола тоже в инфинитиве. В своем переводе А. Сидерский использует грамматическую форму синонимичного глаголу существительного.

Данный отрывок интересен тем, что в переводах на русский язык он приобретает разный вид: в переводе Ю. Родман сохраняется лаконичность фразы. А в переводе А. Сидерского наблюдается увеличение объема фразы и присутствие небольшого, но ощутимого несколько возвышенного оттенка.

Переводчик А. Сидерский использует прием расширения фразы и при переводе такого отрывка: *R. Bach*: «The same rule holds for us now, of course: we choose our next world through what we learn at this one. Learn nothing and the next world is the same as this one, all the same limitations and lead weights to overcome» [7, p. 122].

Переводы данного отрывка на русский язык различаются и по выбору лексических эквивалентов, и по сохранению объема фразы.

Ю. Родман: «Тот же закон, разумеется, действует и здесь: мы выбираем следующий мир в согласии с тем, чему мы научились в этом. Если мы не научились ни чему, следующий мир окажется таким же, как этот, и нам придется снова преодолевать те же преграды, с теми же свинцовыми гирями на лапах» [2, с. 46].

А. Сидерский: «Закон на всех уровнях бытия — один и тот же: свой следующий мир мы выбираем посредством знания, обретенного здесь. И если здесь мы предпочли невежество, и знание наше осталось прежним, — следующий наш мир ни чем не будет отличаться от нынешнего, все его ограничения сохранятся, и таким же неподъемным будет свинцовый груз непонятого вызова» [1, с. 46].

Не трудно заметить, что А. Сидерский значительно расширяет объем переводимой фразы.

Различия в манере сравниваемых переводчиков проявились и в переводе такого отрывка, как *R. Bach*: «It is I, who must learn from you! You have less fear of learning

than any gull I've seen in ten thousand years» [7, p. 128].

Глагольные формы данной английской фразы переведены переводчиками по-разному:

Ю. Родман: «Это мне надо учиться у вас! За десять тысяч лет я не встретил ни одной чайки, которая училась бы с таким же бесстрашием, как ты» [2, с. 54-55].

Не трудно заметить, что Ю. Родман постаралась сохранить лексическое значение английского глагола и передать это значение эквивалентными формами русского глагола. При этом необходимо отметить, что переводчица сохранила стилистический прием повтора, наблюдаемый в авторском тексте.

А. Сидерский увеличивает объем фразы и избегает повтора, который наблюдается в переводе Ю. Родман: «Мне еще предстоит многому у вас научиться. ...ведь ты, похоже, совсем не боишься нового, а если немного опасаясь, то гораздо меньше, чем любой из тех, кого я встречал за десять тысяч лет» [1, с. 55].

Анализ работ двух переводчиков показал, что оба мастера воспользовались огромным количеством лексических единиц для передачи всего одной английской словарной единицы, а именно глагола «to learn», в котором заложена основная идея повести-притчи: процессы обучения, упорной учебы, постоянные тренировки ведут в конечном итоге к получению знаний, мастерства, профессионализма.

### Заключение

Одним из важных элементов художественного произведения является персонаж, речевая характеристика которого может указывать на особенности его как языковой личности. Развитие личности по пути достижения профессионального акме представлено не в каждом художественном произведении.

Повесть-притча Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» считается одним из немногих художественных текстов, в котором очень ярко, выразительно раскрывается динамика самосовершенствования личности, поступательное развитие ее профессионализма и достижение ею вершин профессионального мастерства.

В русских переводах общий смысл данного произведения сохранен. Следует отметить, что переводчики — Ю. Родман и А. Сидерский — постарались максимально точно передать смысл всего произведения, сохранить своеобразный пафос описания поведения персонажей и особенно — главного героя, указать языковыми средствами на динамику развития личности.

Анализ показал, что в языковой ситуации «английский текст / его переводы / русский читатель» участвуют такие языковые личности:

- автор оригинального текста (Р. Бах– R. Bach);
- главный персонаж английского текста (Джонатан Ливингстон – Jonatan Livingston);
- авторы переводов (переводчики Ю.Родман и А. Сидерский);
- главный персонаж русских переводов (Джонатан Ливингстон);
- русский читатель.

У каждой языковой личности свое отношение к языку-источнику и к принимающему языку, повлиявшее на создание своей методики перевода.

Установлено, что переводчица Ю. Родман старается сохранить такой, например, стилистический прием, свойственный Р. Баху, как повтор глагола или его грамматической формы.

Переводчик А. Сидерский избегает повторов, поэтому в его переводческой манере преобладают трансформации, приводящие к синонимической замене. Необходимо отметить и то, что переводчик А. Сидерский склонен к расширению объема переводимой фразы. На этом основании А. Сидерский отходит от текста первоисточника, но более ярко и подробно описывает становление и развитие персонажа и создание художественного образа при освоении им поставленных целей и идей.

Следовательно, каждая языковая личность проявляет свои особенности, связанные с выбором языкового материала, с восприятием языкового средства и с оценкой его степени выразительности.

Переводчики как языковые личности проявили уважение к автору текста как особой языковой личности, обладающей художественным мышлением. И при этом переводчики постарались учесть особенности языковой личности адресата переводов – русского читателя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бах Р. Чайка Джонатан Ливингстон. Иллюзии / пер. с англ. А. Сидерский. К.: «София»; М.: ИД «София», 2004. 224 с.
2. Бах Р. Чайка по имени Джонатан Ливингстон: Повесть / пер. с англ. Ю. Родман. СПб.: Азбука — классика, 2004. 176 с.
3. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах. Новокузнецк: СО РАО, ИПК — 2005. Вып. 8.
4. Левин Ю.Д. Русские переводчики XIX в. и развитие художественного перевода. Л.: Наука, 1985. 299 с.
5. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. М.: Русский язык, 1998, 945 с.
6. Сорокина Е.В. Перевод и языковая личность // Теория и практика перевода. М.: Изд-во НВИ, 2008. С. 2 – 8.
7. Bach R. Jonathan Livingston Seagull. St. Petersburg, Azbooka-classic Publishing House, 2004. 176 p.

© Сорокина Эльвира Анатольевна (ellazor@mail.ru), Герасимова Анна Валерьевна (annagsm777@gmail.com)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ТАКСОНОМИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ И ВЫДЕЛЕНИЕ СМЕШАННОЙ МЕТАФОРЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Таймур Мария Павловна

Аспирант-соискатель, преподаватель, Московский  
государственный лингвистический университет  
mariataymour@gmail.com

### THE TAXONOMY OF METAPHORICAL ITEMS AND THE ALLOCATION OF MIXED METAPHOR IN ENGLISH

M. Taymour

*Summary:* This article is devoted to the problem of mixed metaphor among other metaphorical units in the English language and the allocation of mixed metaphor in the general system of metaphoric language as a separate linguistic phenomenon. The role of mixed metaphor in modern linguistics is examined and the taxonomy of the propositional structure of the metaphor is studied. To analyse the components of mixed metaphor, the theory of rhetorical structure is used and a procedure for the analysis of a metaphorical unit is developed in order to discriminate a mixed metaphor.

*Key words:* mixed metaphor; taxonomy; source domain; conceptual scheme; metaphorical unit.

*Аннотация:* Данная статья посвящена проблеме смешанной метафоры в ряду других метафорических единиц в английском языке и ее выделения в общей системе метафорического языка как отдельно стоящего лингвистического феномена. В работе рассматривается роль смешанной метафоры в современной лингвистике и производится рассмотрение таксономии пропозициональной структуры метафоры. Для анализа составляющих смешанную метафору частей используется теория риторической структуры и разрабатывается процедура анализа метафорической единицы для выделения смешанной метафоры.

*Ключевые слова:* смешанная метафора; таксономия; домен-источник; концептуальная схема; метафорическая единица.

Анализ смешанной метафоры (СМ) как гибрида нескольких фразеологических выражений или нескольких метафор, находящихся в непосредственной контекстуальной близости, но имеющих различную когнитивную основу [Kimmel 2009], не представлял интереса для ученых до начала развития когнитивной лингвистики, поскольку ранее наука не обладала соответствующим аппаратом для включения СМ в общее поле изучения метафорических единиц. Сегодня данный лингвистический феномен воспринимается не только как оговорка / риторическая ошибка, но и как проявление лингвокреативности говорящего, свидетельствующее о развитии чувстве юмора и / или желании звучать в дискурсе более эмоционально и выразительно. При столкновении со СМ у реципиента практически неизбежно возникает умственное напряжение или т.н. когнитивный диссонанс [см. подробнее Таймур 2019]. Более глубокое исследование СМ, очевидно, должно производиться после того, как становится возможным определение «места» СМ в общей системе метафорического языка, что определяет актуальность данного исследования. Несмотря на то, что использование СМ в дискурсе иногда может казаться либо банальной ошибкой говорящего, либо признаком лингвистической некомпетентности, «все больше исследователей сходятся во мнении о том, что СМ играют определенную роль в дискурсе и создаются целенаправленно, проявляясь на различных языковых уровнях и имея концептуальное основание (ср. *rocket surgery*)» [Голубкова, Таймур 2019, с. 148].

Добровольский [1997] определяет намеренность (intentionality) как основной параметр вариации идиом, выделяя на этом основании 3 основных класса: систематическая вариация, игра слов (каламбур) и ошибочные варианты. В то время, как предлагается исключать последние, определяемые как контаминации (или СМ в нашей терминологии), из анализа регулярной вариативности [Langlotz 2006: 201], отмечается, что многие подобные идиоматические выражения уже зафиксированы в словарях (напр., малафора *The dust clears = the dust settles* и *the fog clears* засвидетельствована словарем Collins Cobuild Dictionary of Idioms), что позволяет интерпретировать их как единицы языка, получившие статус стандартных вариантов. Кроме того, само понятие намеренности имеет субъективную природу, и "to be able to characterise a given activity as intentional, it must be first interpreted as being intentional by the perceiver" (чтобы иметь возможность охарактеризовать данное действие как намеренное, оно должно сначала восприниматься адресатом как намеренное) [ibid: 203]. Это говорит о том, что границы между различными классами вариаций идиом нестабильны и открыты для различных интерпретаций. Помимо этого, "one cannot expect a uniform variation potential for different idioms in different context-specific usage-events" (нельзя ожидать единого потенциала вариации для разных идиом в разных контекстно-зависимых событиях) [ibid: 225], то есть можно утверждать, что лексикограмматическое поведение идиоматических выражений (в т.ч. СМ и прочих окказионализмов) определяется одновременным действием

двух противоположных сил – изменчивости и стабильности их формы. А новое выражение, возникшее в результате смешения более конвенциональных языковых единиц, должно быть коммуникативно функциональным, чтобы реципиент имел возможность декодировать его, опираясь на контекст и собственные фоновые знания. Причем, “the speaker’s attempt to maximise the relevance of the variant amounts to a communicative tightrope-walk that is subjected to a number of limitations” (попытка говорящего максимизировать актуальность данного варианта напоминает коммуникативную прогулку по канату с рядом ограничений) [ibid: 214], и, если подобная результирующая малафора не воспринимается адресатом как идиоматическое выражение, она перестает быть идиомой и теряет смысл. Т.е. только в СМ, созданных преднамеренно, можно адаптировать лексико-грамматическую структуру так, чтобы она была функциональной, грамматически обоснованной и совместимой с идиоматическим значением.

Известно, что СМ отличается «разнообразием форм, когнитивных предпосылок их создания, модальностей и уровня когнитивного диссонанса, возникающего у реципиента при их восприятии» [Таймур 2020: 176], и целью данной работы является рассмотрение таксономии пропозициональной структуры метафоры (a taxonomy of the propositional structure of metaphors) для определения места СМ в системе метафорического языка. П. Крип, Дж. Хейвуд и Дж. Стейн предлагают следующую систему оппозиций метафор: *single* (единичная) vs *multiple* (множественная) метафора, *simple* (простая) vs *complex* (сложная) метафора, *pure* (чистая) vs *mixed* (смешанная) метафора, *restricted* (узкая) vs *extended* (расширенная) метафора [Crisp, Heywood & Steen 2002, с. 55]. Для анализа системы оппозиций рассмотрим различия в использовании метафорических выражений в следующих предложениях:

1. *This learner always absorbs everything a teacher says.*
2. *The teacher has already set her mark on that learner.*
3. *She sometimes has a sudden rush of nostalgia.*
4. *The performance was the stuff of melodrama.*

В первом предложении лишь одно слово использовано метафорически (*absorbs*), в то время как в остальных предложениях по два слова. Более того, в предложениях 2 и 3 оба слова принадлежат к одному домену-источнику (*source domain*), в то время как в предложении 4 – к различным. Разница между предложениями 2 и 3, однако, также присутствует – в предложении 2 оба метафорически использованных слова являются двумя элементами одной метафоры (предикативный концепт *set* и главный концепт *mark*), а вот в предложении 3 оба слова *sudden* *rush* являются частями единого концепта метафорического выражения. Это приводит к выводу, что для разработки таксономии метафорических выражений должны быть рассмотрены их аналитические уровни (*analytic levels of the surface linguistic expression*), пропозиция, или суждение (*proposition*) и составлена концептуальная

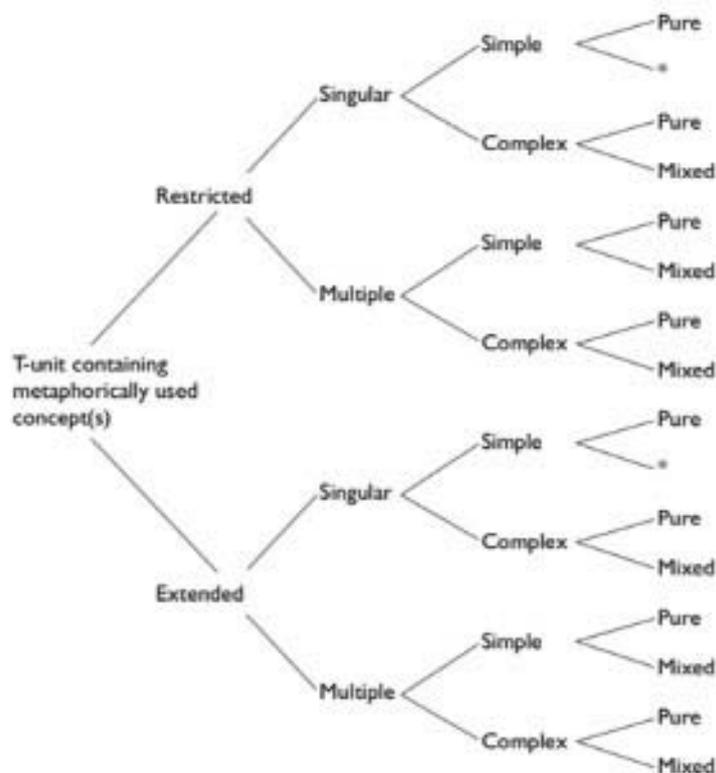
схема (*conceptual mapping*) [Crisp, Heywood, Steen 2002]. Очевидно, что метафорические выражения в дискурсе не всегда бывают так четко обозначены, как в предложенных выше примерах. Для анализа более сложных структур и составляющих их частей мы воспользуемся теорией риторической структуры (*Rhetorical Structure Theory*), где вводится понятие *non-downgraded clause*, и разделяются понятия «предложение» и «единица текста» (*text unit or T-unit*) [Mann, Thompson 1998, с. 243]. T-unit представляется нам весьма удобным понятием для задач настоящего исследования, постольку этим термином обозначаются части текста, образующие семантические целостные конструкции, представляя идеи текста как интегрированные, но в то же время обособленные единицы, и являясь поверхностной лингвистической единицей дискурса, что крайне важно для структурного анализа именно смешанных метафор. Например, в двух предложениях, позаимствованных у С. Майтланд [Maitland 1990], определим количество имеющихся T-units:

5. *Only in her anger could she drown out the dark shadow that pity and guilt cast over her.*
6. *She grew moody and inward and sat behind her dustlines, besieged within her own fortifications.*

Несмотря на то, что в предложении 5 присутствуют несколько метафорических выражений, все предложение может считаться одним T-юнитом, в то время как в предложении 6 содержит три T-units. В предложении 5 придаточное предложение присоединяется к главному предложению структурой *the dark shadow that*, которая не обладает семантической независимостью, необходимого условия для обозначения ее T-unit. А вот предложение 6 может быть разложено на несколько семантически независимых T-units: а) *She grew moody and inward*; б) *and sat behind her dustlines*; в) *besieged within her own fortifications*. Схематическое представление таксономии метафорических выражений может быть представлено следующим образом (см. Рис.1), где две комбинации из 16 являются логически невозможными, поскольку невозможно получить смешанную метафору при комбинировании единичной и простой метафоры (независимо от того, узкая она или расширенная).

Таким образом, анализ метафорической единицы для выделения смешанной метафоры может быть построен по следующему алгоритму:

1. определяется степень расширенности метафоры (где каждый T-unit, содержащий одно или более метафорически употребленных слов, может быть либо ограниченным, где метафора не продолжается в другом T-юните (*restricted*), либо распространенным (*extended*));
2. определяется количество имеющихся в каждом метафорическом выражении (или T-юните) метафорических семантических единиц, (соответственно подразделяя T-unit на *multiple* или *singular*). Да-



**Рисунок 1.** Таксономия метафорических выражений (Crisp, Heywood & Steen 2002: 64)

лее в зависимости от этого:

3. определяется наличие в метафорическом выражении подструктур, содержащих еще хотя бы одну метафорическую семантическую единицу (подразделение на complex и simple);
4. если результат 2 и/или 3 шага положителен, определяется, является ли метафорическая единица pure metaphor (чистой метафорой) vs mixed metaphor (смешанной метафорой).

Кроме того, функциональность ограничивает намеренную адаптацию идиомы для достижения конкретной коммуникативной цели в данной коммуникативной ситу-

ации, и это ограничение приводит к качественному различию между неумышленными, нефункциональными, т.е. неудачными СМ и идиоматической игрой слов, которая всегда должна быть функциональной по определению. То есть, можно быть вполне уверенным в том, что "the functionality criterion is dependent on considerable overlap between the speaker's and hearer's cognitive environments" (критерий функциональности зависит от значительного совпадения когнитивной среды говорящего и слушателя) [Langlotz 2006: 220], а данный подход может быть использован для идентификации СМ и ее подвидов в различных типах дискурса, что представляет несомненный интерес для дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубкова Е.Е., Таймур М.П. Факторы преодоления когнитивного диссонанса в смешанных метафорах (на материале английского языка). Когнитивные исследования языка. 2019. №36. С. 147-154.
2. Таймур М.П. Когнитивный диссонанс в смешанных метафорах на английском языке // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2019. Выпуск № 829. С. 84-95.
3. Таймур М.П. Классификация смешанных метафор: когнитивные предпосылки // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки. 2020. №2. С. 176-178.
4. Crisp P., Heywood J., Steen J. Metaphor identification and analysis, classification and quantification // Language and Literature, Vol 11(1), 2002. UK: SAGE Publications. P. 55-69.
5. Dobrovolski D. Idiome im mentalen Lexikon: Ziele und Methoden der kognitiv- basierten Phraseologieforschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1997.

6. Kimmel, M. Why We Mix Metaphors (and Mix Them Well) // *Journal of Pragmatics*, 42. University of Vienna, 2009. P. 97-115.
  7. Langlotz A. Idiomatic creativity. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2006. 340 p.
  8. Maitland S. *Three Times Table*. UK: London, Chatto and Windus, 1990. 233 p.
  9. Mann W., Thompson S. Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization // *Interdisciplinary Journal for the study of Discourse*, 8(3). USA: University of California, 1998. P.243-281.
- 

© Таймур Мария Павловна (mariataymour@gmail.com)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный лингвистический университет

## КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ПЕРЕГОВОРОВ НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ

### COGNITIVE FEATURES OF THE NEGOTIATION LANGUAGE ON THE EXAMPLE OF TEXTS OF FEATURE FILMS

*M. Philippova  
T. Shikhalkina*

*Summary:* From the perspective of cognitive linguistics, some features of the negotiation language are considered on the example of replicas from feature films; the main tasks of understanding the functions of negotiators are highlighted; preliminary conclusions are made about the theoretical and practical solution of the problem of communication during commercial negotiations

*Key words:* cognitive, negotiation, communication, discourse.

**Филлипова Маргарита Михайловна**

*К.филол.н., доцент, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова  
philippova.marga@gmail.com*

**Шихалкина Татьяна Григорьевна**

*Аспирант, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова  
shikhalkina@gmail.com*

*Аннотация:* С позиции когнитивной лингвистики рассматриваются некоторые особенности языка переговоров на примере реплик из художественных фильмов; выделены основные задачи понимания функций участников переговоров; сделаны предварительные выводы о теоретическом и практическом решении проблемы коммуникации во время коммерческих переговоров.

*Ключевые слова:* когнитивный, переговоры, коммуникация, дискурс.

Сегодня для современного научного сообщества большое значение приобрела когнитивная лингвистика. Язык, таким образом, изучается через исследование роли, которую он играет в осуществлении когнитивных процессов мышления, того, как он помогает вербализовать мышление, и того, как лингвистические системы способствуют получению, обработке, сохранению и фиксации необходимой информации.

В данном исследовании поставлена задача разработать концепцию когнитивного анализа особенностей языка деловых переговоров на материале, взятом из англоязычных художественных фильмов в оригинале. Для достижения поставленной цели требуется обобщить предыдущие комплексные исследования, изучающие то, как лингвистическая система функционирует в реальной жизни, рассмотреть, как люди общаются в действительности, и применить полученные данные при анализе ситуаций ведения переговоров в фильмах. Особый интерес представляют специфические характеристики общения, нацеленные на достижение взаимопонимания и согласия по определенным вопросам.

Для понимания процесса переговоров следует изучить когнитивную и эмоциональную составляющую переговоров при подготовке к реализации и контроле над сложными речевыми действиями. Не менее важно изучить то, как «...стремления и предпочтения взаимодействуют со знанием, ощущениями и отношениями и как все это систематически ведет к реализации того или иного действия через сложные процессы принятия решения, определении целей и планирования» [4, с. 14].

Согласно А.А. Кибрику, лингвистические формы отражают то, как человек мыслит, то есть строение сознания и когнитивное состояние индивида. К числу важнейших когнитивных особенностей, определяющих форму дискурса, относят особенности передачи знаний, естественную категоризацию, длительную память, оперативную память, уровень внимания и активности. [6]. Когнитивная лингвистика исходит из того, что языковая форма зависит от лингвистических функций, важнейшими и определяющими из которых провозглашаются когнитивные функции (коммуникативные установки, семантические поля, иллюквативные цели), а остальные языковые функции являются производными, либо сводимы к ним.

Когнитивная сторона дискурса имеет большое значение, так как именно она влияет на дискурс, определяя его форму [2]. Так как различные культурные и социальные системы во многом объясняют речевые особенности человека, необходимо при этом учитывать «экстралингвистические» сферы жизни. Культура и социальность влияют на дискурс через мышление говорящего, определяемое его когнитивной, языковой и риторической компетенцией.

Дискурс — составляющая социокультурной интеракции, определяющейся интересами, целями и личным речевым стилем говорящего. Выбор возможных тем речи часто определяется общекультурными знаниями [3]. Переговорный дискурс является одной из наиболее сложных разновидностей именно с когнитивной точки зрения, что подтверждается рекомендациями авторов

пособий по языку переговоров, например: «Переговорные тактики, которые вы можете использовать: \*Не показывайте свой интерес к покупке; \*Сделайте слегка удивленный вид, услышав цену; \*Затем притворитесь, что вы думали, что товар не столь дорогой; \*Подчеркните, что этот товар — не совсем то, что вы искали; \*Притворитесь, что вы видели аналогичный товар по более низкой цене; \*Притворитесь, что у вас с собой недостаточно денег; \*Скажите, что вы подумаете об этом и сделайте вид, что собираетесь уходить. Однако не перестарайтесь, не то упустите выгодную сделку» [10]. При этом, как это ни парадоксально, во многих пособиях по ведению переговоров речь идет о том, как добиться доверительных отношений. Таким образом, можно говорить о когнитивном конфликте или когнитивном парадоксе переговорного дискурса, когда, с одной стороны, вам требуется культивировать доверительные отношения с вашим визави, а с другой — специалисты рекомендуют вам постоянно притворяться.

И даже учитывая то, что честность и открытость являются ключевыми в деловой коммуникации, иногда стремление к установлению собственных условий влечет за собой применение сторонами широкого спектра стратегий и тактик, включая тактику *strategic misrepresentation* (т.е. искажение фактов в собственных целях, проще говоря — ложь), о преподавании которой в Гарварде профессором Г. Райффой говорит в своей книге Уильям Сафайр: «Профессор обучает правилам принятия коммуникативных решений, поднимая вопрос о необходимости дипломата говорить неправду в целях достижения необходимых договоренностей: это важно, чтобы обучающиеся осознавали неизбежность ситуаций, ставящих их в уязвимое положение. Они должны понимать последствия своего решения честно раскрыть информацию, которая может быть использована противниками, чтобы дискредитировать их». [11]. Поэтому для большей корректности интерпретирования коммуникации необходимо проводить анализ цели и когнитивной составляющей высказывания, на которые влияют лингвистические и экстралингвистические психологические факторы.

Бизнес-переговоры — это осознанное намерение индивида или группы через дискурс побудить другого индивида или группу к действию в целях изменения к лучшему ситуации или установления нового уровня отношений между участниками коммуникации.

Чтобы глубже понять речевой жанр бизнес-переговоров, мы обратились к идеям М.М. Бахтина [1] и других ученых: Halliday, Martin, Ventola, Christie, John Swales, V. Paltridge и др. Следует подчеркнуть, что данный вид коммуникации находится сегодня в динамичном состоянии и является изменчивым и незавершенным. Становление жанра деловых переговоров как части дискурса

и самого явления как процесса человеческого взаимодействия определяется социальными факторами.

В основном жанр деловых переговоров охватывает ситуации производства, бизнеса, политические и военные коммуникации. Как показывают наблюдения, сегодня многие руководители и деловые люди убедились в том, что нужно уметь использовать формы и методы словесного воздействия на основе рекомендаций риторики, психологии, этики и социологии. Следует отметить роль эвфемизмов как инструмента когнитивного рефрейминга, то есть представления ситуации выгодным для одной из сторон образом. Например, во время кубинского кризиса 60-х гг., когда мир был на грани ядерной катастрофы, США организовали морскую блокаду Кубы, но дали этому название «карантин», что звучит гораздо менее угрожающе [8]. Яркие примеры рефрейминга приводит С. Пинкер: «вторжение в Ирак» в отличие от «освобождения Ирака», «прерывание беременности» по контрасту с «убийством нерожденного ребенка», «перераспределение богатства» в отличие от «конфискации доходов». [9] Многие споры в человеческих делах зависят не от данных или логики, а от того, какой фрейм выбран для репрезентации некоторого факта.

Деловые коммерческие переговоры, анализируемые в нашей работе, характеризуются, как правило, ярко выраженной экспрессивностью, обоюдным желанием сторон повлиять друг на друга и на ход переговоров (воздействие), избежать конфликта, договориться (прийти к определенному соглашению) и извлечь при этом для себя определенную выгоду.

Переговоры — это общение, и его эффективность зависит от коммуникативных навыков сторон, таким образом дискурс влияет на результат, делая возможным или невозможным достижение коммуникативной цели. Основная цель дипломата – убедить собеседника выслушать его идеи и убедить его в необходимости принятия условий. С точки зрения когнитивной лингвистики, понимание – это логическое завершение акта коммуникации. Действие активно. Реципиент, воспринимая лингвистический смысл речи, одновременно является активным участником дискурса: он волен согласиться с предложением оппонента или отвергнуть его (полностью или частично), свободен дополнить речь и сделать контрпредложение, и эта позиция принадлежит ему с начала и до конца. Важно установить цель коммуникации, речь не всегда буквальна, и всегда существует скрытый контекст, доступный обеим сторонам и не выражаемый буквально.

Сначала оппонент воспринимает общую лингвистическую структуру дискурса, затем определяет тактику и структуру мысли говорящего через конкретную комму

никативную ситуацию.

В.З. Демьянков приводит девять основных задач понимания:

1. Применение лингвистических знаний.
2. Понимание структуры и значения речи собеседника, одновременно с разворачиванием дискурса во времени. Например: *I have something to tell you. If you want to pay by your credit card... I can decrease it to seven... Sixteen each.*
3. Понимание сказанного. Через внешнюю структуру высказывания мы восстанавливаем структуру мышления оппонента, стараясь воссоздать то, что он не высказал вербально. Например: *I'm not saying that what you do isn't important. Avery and I appreciate you, and Liddy just adores you.*
4. Понимание замысла оппонента: момент осмысления настоящих и ложных интенций автора речи. Как пример: *I know your interest and excitement in this product is greater than the amount you're offering.*
5. Осознание различий между внутренним и модельным мирами. Следует обращать внимание на те моменты в речи собеседника, где нарушается целостность и связность уже полученной нами картины сообщаемого. Например: *You understand my confusion. I'm actually paying you more money to be here half the time. I'm not saying that what you do isn't important.*
6. Осознание отношений внутри модельного и вну-

тренного миров. Речь идет при этом об установлении внутренних связей между различными событиями в речи собеседника, в том числе, в его аргументации. Например: *My point is that we value what you do, but this rate is unreasonable.*

7. Соотнесение модельного мира с запасом знаний слушающего. Поняв текст, мы информационно обогащаемся. Например: *Steven has approached me at least several times. The ND there gave me his number. They'll make me a better offer. It's a five-minute drive.*
8. Соотнесение понимания с линией поведения слушающего.
9. Выбор тональности понимания, ключ. Необходимо стремиться воспринять обращенные к нам слова как сказанные с добрыми намерениями в наших же интересах и удерживать эту тональность понимания даже при гипотезах о противоположном [5, С. 56-65].

Деловая общественность на современном этапе социального и экономического развития возлагает большие надежды на коммуникативный процесс, в ходе которого достигаются диалог и взаимопонимание людей, разделенных экономическими, политическими, идеологическими, культурными границами. Поэтому актуальной остается задача преодолеть барьеры традиционных схем и расширить знания о процессах деловой коммуникации в терминах когнитивистики и прагматики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
2. Баранов А.Г. Текст в функционально-прагматической парадигме. Краснодар, КубГУ, 1988.
3. Дейк Т.А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989.
4. Дейк Т.А. Ван, Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.23, М.: Прогресс, 1988. С. 153-211.
5. Демьянков В.З. Недопонимание как нарушение социальных предписаний // Язык и социальное познание: Сб. науч. ст. / АН СССР. М., 1990. С. 56-65.
6. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. 1994. № 5. С. 126-139.
7. The discourse of negotiation: Studies of Language in the Workplace / Ed. by Alan Firth. Oxford, etc.: Pergamon, 1995. – XV.
8. Malhotra D. Negotiating the Impossible. How to Break Deadlocks and Resolve Ugly Conflicts (without money or muscle). Berrett-Koehler Publishers, Inc. Oakland, CA. 2016.
9. Pinker S. The Stuff of Thought. Language as a Window into Human Nature. Penguin Books, 2007.
10. Powell M. International Negotiations. CUP, 2015.
11. Safire W. William Safire on Language. Avon Books. New York, 1981.
12. Warren Martin. Inexplicitness. A Feature of Naturalness in Conversation // Text and Technology. University of Lulea, Sweden. 1987. PP. 37-53.

© Филиппова Маргарита Михайловна (philippova.marga@gmail.com), Шихалкина Татьяна Григорьевна (shikhalkina@gmail.com)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАИЗМОВ В ЖИВОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ ЖИТЕЛЕЙ ГОРОДОВ ТУЛУМ И АКУМАЛЬ МЕКСИКАНСКОГО ШТАТА КИНТАНА-РОО

**Шахназарян Владимир Михайлович,**

аспирант, Российский университет дружбы народов  
vlad\_shakhov@mail.ru

## THE USE OF MASIMOV IN COLLOQUIAL SPEECH THE INHABITANTS OF THE CITIES OF TULUM AND AKUMAL MEXICAN STATE OF QUINTANA ROO

**V. Shakhnazaryan**

*Summary:* The territorial dialect of the Mexican national version of the Spanish language and the Mayan language coexist for more than 400 years on the territory of the Yucatan Peninsula. Despite the fact that the ancient Mayans language continues to lose its popularity every year, its influence on the Spanish language of the region can be seen at all levels of the language system. The purpose of this work is to identify the usage of maisms in lively conversation of the residents of the cities of Tulum and Akumal of the Mexican state Quintana Roo. The subject of the study is the lively spoken Spanish language of these cities. During our study, we used the methods of questionnaire, survey, direct observation, statistical and analytical methods. The results of a survey of local residents with an education level not lower than the bachelor show us the presence of usage of maisms in speech on everyday topics. The analysis of the obtained material showed that all the maisms can be divided into 6 groups after the Mexican linguist J.M. Lope Blanch (1979):

Group 1. Vocabulary known to absolutely everyone (99-100% of respondents).

Group 2. Vocabulary known to almost all respondents (85-98%).

Group 3. Vocabulary known to half of the inhabitants (50-84%).

Group 4. Little-known vocabulary (25-49%).

Group 5. Very little-known vocabulary (2-24%).

Group 6. Almost unknown vocabulary (0-1%) [Lope Blanch, 1979: 34-35].

During our studying of the data, we came to the conclusion that there are semantic changes in the lexemes of the maisms corpus. Among them are words with a narrowing of the lexical meaning, words with an extension of the lexical meaning and words with a narrowing and extension of the meaning.

*Key words:* Spanish, dialect, maisms, lively speaking language, the Yucatan Peninsula, Quintana Roo.

*Аннотация:* Территориальный диалект мексиканского национального варианта испанского языка и язык майя сосуществуют более 400 лет на территории полуострова Юкатан. Несмотря на то что язык древних майя с каждым годом продолжает терять свою популярность, его влияние на испанский язык региона прослеживается на всех уровнях языковой системы. Целью данной работы является выявить использование маизмов в живой разговорной речи жителей городов Тулум и Акумаль мексиканского штата Кинтана-Роо. Предметом исследования выступает живой разговорный испанский язык указанных выше городов. При проведении исследования нами были использованы статистический, аналитический методы, анкетирование, опрос, непосредственное наблюдение.

Результаты проведенного опроса местных жителей с уровнем образования не ниже бакалавра показывают наличие употребления маизмов в речи на обиходно-бытовые темы. Анализ полученного материала показал, что все маизмы корпуса можно разделить на 6 групп вслед за мексиканским лингвистом Х.М. Лопе Бланчем (1979):

Группа 1. Вокабулы, известные абсолютно всем (99-100% респондентов).

Группа 2. Вокабулы, известные практически всем респондентам (85-98%).

Группа 3. Вокабулы, известные половине жителей (50-84%).

Группа 4. Малоизвестные вокабулы (25-49%).

Группа 5. Очень малоизвестные вокабулы (2-24%).

Группа 6. Практически неизвестные вокабулы (0-1%) [Lope Blanch, 1979: 34-35].

В ходе изучения данных мы пришли к выводу, что существуют семантические изменения лексем корпуса маизмов. Среди них слова, в которых произошло сужение лексического значения, слова с расширением лексического значения и слова с сужением и расширением значения.

*Ключевые слова:* испанский язык, диалект, маизмы, живая разговорная речь, полуостров Юкатан, штат Кинтана-Роо.

Язык майя и один из территориальных диалектов испанского языка, который используется на территории мексиканского полуострова Юкатан, существуют на данной области на протяжении более 400 лет. С момента их первого контакта язык майя «выжил», несмотря на доминирование испанского языка, который, в свою очередь, является государственным языком Мексики. Однако, принимая во внимание тот факт, что,

хотя язык коренного населения не был потерян, он с каждым годом утрачивает свою популярность, оставляя при этом заметные «следы», которые в настоящее время прослеживаются на всех уровнях языковой системы диалекта мексиканского национального варианта испанского языка на территории полуострова. Необходимо отметить, что испанский язык Юкатана – это живой разговорный язык, который является средством обще-

ния не только на территории одноименного штата, но и штатов Кампече и Кинтана-Роо, которые вместе формируют полуостров. На территории всех трех штатов также говорят на *maya yucateco*, одного из приблизительно 30 современных языков майя [England, 2001: 62].

Согласно данным Национального института статистики и географии и информатики Мексики, 6 011 202 жителя страны старше 5 лет говорят на каком-либо индейском языке. Науталь лидирует по числу – около 1 400 000 говорящих. Далее следует майя полуострова Юкатан (*maya yucateco*) – 759 000 носителей [INEGI, 2005]. Другими словами, язык майя – второй по числу говорящих на нем внутри страны. В отличие от других индейских языков, майя используется различными слоями общества на территории всех трех штатов и не только в индейских поселениях. Так, на языке майя говорят коммерсанты, домохозяйки, политики, рабочие, медики и т.д.

По наблюдениям известного мексиканского ученого Барбары Пфейлер (1999) можно сделать вывод о том, что на территории штата Кинтана-Роо существует три зоны с разным использованием языка: карибская часть штата – доминирование испанского и английского языков; центральная часть – консервативный лингвистический район майя; южная часть – доминирование испанского языка.

Именно развитый сельскохозяйственный сектор и высокий уровень миграции населения определяют культурные различия, связанные с использованием обоих языков на территории штата Кинтана-Роо [Pfeiler, 1999: 269].

По данным Института статистики, географии и информатики (INEGI), в 2010 году на территорию штата переехали 143899 человек, включая иностранных мигрантов (59 человек из 100 иностранных мигрантов – резиденты США) [INEGI, 2010].

Влияние языка майя отчетливо прослеживается на лексическом уровне, а именно в наличии и использовании маизмов в живой разговорной речи жителей штата Кинтана-Роо. Например, наречие *chan* (немного, чуть-чуть, слегка, недостаточно): "*Ella lo chan quiere*" (Она его недостаточно любит) [Запись информантов]; существительное *box* (юкатанец, темнокожий, парень): "*Oye, boxito, ven acá!*" (Парень, иди сюда) [Запись информантов]; наречие *han* (быстро, скорее): "*Han vístete que ya es tarde*" (Скорей одевайся, уже поздно).

Исследованием современного состояния испанского языка на территории полуострова Юкатан, в том числе использованием индихенизмов в речи жителей полуострова занимались известные мексиканские и американские ученые-лингвисты. Первым исследованием яв-

ляется работа чешского ученого А.Р. Никла «Записки об испанском языке Юкатана, Веракруз и Тлашкла» (1930), в которой анализируются некоторые лексические заимствования, национально-культурные особенности грамматики и фонетики языка указанных штатов.

Мексиканский исследователь С. Баррера Баскес в 1937 году публикует статью «Маизмы и отголоски языка майя в испанском языке Юкатана», в которой, наряду с описанием влияния майя на фонетическом и синтаксическом уровнях, описывает маизмы, представленные на уровне морфологии. Позже ученый В.М. Суарес в своей работе «Испанский, на котором говорят на Юкатане» (1946) описывает особенности на всех уровнях. Однако данная работа не была признана фундаментальной ввиду малой географии исследования и недоработанной методики [Yakov, 1948: 178].

Наиболее полным исследованием испанского языка на территории полуострова Юкатан по праву считается работа известного мексиканского лингвиста-диалектолога Х.М. Лопе Бланча «Исследование испанского языка Юкатана» (1987), в которой были опубликованы данные, полученные в результате опроса 63 информантов. Он описывает лингвистическую интерференцию в области фонетики, лексики и грамматики. Однако, по нашему мнению, данное исследование не может отражать полную картину состояния испанского языка на территории штата Кинтана-Роо, поскольку опрос информантов проводился лишь в двух городах: Четумаль и Фелипе Карильо Пуэрто, к тому же некоторые данные уже устарели. Таким образом, исследование особенностей испанского языка штата Кинтана-Роо представляется нам неполным и недостаточным.

Для составления полной «картины» состояния современного испанского языка на территории данного штата нами была предпринята попытка его исследования в городах Тулум и Акумаль, штат Кинтана-Роо. Для получения результата нами был составлен опросник на основе модели, уже апробированной в исследованиях J.M. Lope Blanch (1987), R. Perez Aguilar (2002), G. Alcalá Phillips (2009). Однако нами существенно был доработан список лексем языка майя (200 лексических единиц) разных семантических групп: описание внешности и характера человека, его эмоционального и физического состояния, представители флоры и фауны, предметы быта, продукты питания и блюда, мифические персонажи из эпоса древних майя.

Считаем нужным отметить, что штат Кинтана-Роо по праву считается туристической меккой современной Мексики. Всё карибское побережье страны (более 500 километров) относится именно к достаточно молодому, а согласно Конституции страны, последнему штату Кинтана-Роо. Стремительное развитие туристической ин-

фраструктуры, несомненно, повлияло на направления внутренней миграции населения, а также привлекло и продолжает привлекать трудовых мигрантов из менее благополучных стран, таких как Куба, Никарагуа, Гондурас и т.д. Смешение национальных вариантов испанского языка, территориальных диалектов мексиканского национального варианта, а также повсеместное использование английского языка, безусловно, сказывается на состоянии современного испанского языка штата. Как отмечено в работе лингвиста Г. Акала Филлипс «Лексические особенности испанского языка в городе Канкун», при таком уровне миграции можно говорить не только о замещении национально-культурных особенностей языка, привнесенных извне, но и исчезновении маизмов в речи жителей, вплоть до «смерти» языка майя. [Alcalá Phillips, 2009: 11 – 12].

В своем исследовании мы рассмотрели использование маизмов в живой разговорной речи коренных жителей штата Кинтана-Роо. С этой целью мы провели опрос в форме анкетирования. С информантами также проводилась беседа на разговорно-обиходную тематику.

Информантами выступили жители городов Тулум и Акумаль: 30 человек (мужчины и женщины) в возрасте от 24 до 55 лет с высшим образованием (бакалавры и магистры в сфере туризма и юриспруденции, PhD в области стратегического менеджмента).

Проведенный анализ показал, что лексические единицы языка майя, используемые в общении, можно раз-

делить на 6 групп, предложенных лингвистом Х.М. Лопе Бланчем (1979):

Группа 1. Вокабулы, известные абсолютно всем (99-100% респондентов): **alux** (гном), **bacal** (сердцевина кукурузного початка, худой), **box** (юкатанец, темнокожий).

Группа 2. Вокабулы, известные практически всем респондентам (85-98%): **bak'** (мясо), **ch'uy** (ястреб, карманник), **dzul/tzul** (любовь).

Группа 3. Вокабулы, известные половине жителей (50-84%): **kisin** (дьявол), **koló** (глупец), **k'ab** (плечо, рука, ветка).

Группа 4. Малоизвестные вокабулы (25-49%): **kúuts ja** (утка), **maaná** (сирота по матери), **naaxche'** (угли).

Группа 5. Очень малоизвестные вокабулы (2-24%): **am** (паук), **cháak** (паук), **holóm** (шершень).

Группа 6. Практически неизвестные вокабулы (0-1%): **áak** (черепаха), **chi'** (рот, слюни, пляж, побережье), **kukutil** (тело) и др. [Lope Blanch, 1979: 34-35].

Представим графически результаты проведенного эксперимента (см. рис. 1).

В ходе изучения полученных данных мы пришли к выводу, что есть изменения в семантике слов, их условно можно разделить на 3 группы:



Рис. 1. Использование маизмов в речи

— слова, в которых произошло сужение лексического значения:

Лексическая единица	Значения, отраженное в словаре языка майя полуострова Юкатан колониального периода (1970)	Современное использование согласно словарю Мауа – Есраїол (2009) и результатам опроса
bacal	1. <i>Худой</i> 2. Сердцевина кукурузного початка	Сердцевина кукурузного початка
buth	1. <i>Полный человек</i> 2. Начинка для приготовления птицы	Начинка для приготовления птицы
lek	1. Сосуд, сделанный из какого-либо плода для хранения тортильи 2. <i>Голова</i>	Сосуд, сделанный из какого-либо плода для хранения тортильи
mulix	1. Кудрявый человек 2. <i>Вид птиц с кудрявым оперением</i>	Кудрявый человек
pidz	1. <i>Подслащенный напиток</i> 2. Непривлекательная девушка	Непривлекательная девушка
ts'iris	1. <i>Пупок, пупочный шрам</i> 2. Выпуклость 3. <i>Птичий зоб</i>	Выпуклость
хихас	1. Корзина, сплетенная из лиан 2. <i>Торакс птиц</i> 3. Очень худой человек	Корзина, сплетенная из лиан Очень худой человек

— слова с расширением лексического значения:

Лексическая единица	Значения, отраженное в словаре языка майя полуострова Юкатан колониального периода (1970)	Современное использование согласно словарю Мауа – Есраїол (2009) и результатам опроса
alux	1. Домовой	+ Гном
box	1. Юкатанец 2. Темнокожий	+ Толстяк + Парень
cudim	1. Жук	+ Украшение из живого жука, оклеенного стразами
muuch	1. Жаба	+ Скупердяй
oor'	1. Поджаренные кукурузные лепешки	+ Тосты
p'urux	1. Человек, с большим животом	+ Беременная женщина
xtabay	1. Мифический герой, принимающий образ женщины и стремящийся обмануть мужчин, чтобы привести их к гибели	+ Плакса + Загрязненный воздух

— слова с сужением/ расширением значения:

Лексическая единица	Значения, отраженное в словаре языка майя полуострова Юкатан колониального периода (1970)	Современное использование согласно словарю Мауа – Есраїол (2009) и результатам опроса
loch'	1. Горсть 2. Земля или вода, заполняющая обе ладони 3. Обниматься (-)	+ Убаюкивать
nohoch	1. Большой 2. Главный (-)	+ Толстый
pa'	1. Стена 2. Крепость, замок 3. Ломать (-)	+ Дом в деревне
roch	1. Мечтатель 2. Завидующий человек (-)	+ Лгун
t'ucho	1. Обезьяна-паук 2. Призрак, приведение (-)	+ Хитрец + Чрезмерно деятельный человек

Для понимания масштабов лексических трансформаций маизмов обратимся к диаграмме (см. рис. 2).

Таким образом, использование маизмов в живой разговорной речи жителей городов Тулум и Акумль претерпевает изменения. По нашим данным семантика 20,5% лексических единиц претерпела изменения на

современном этапе развития языка. Наибольшей группой являются слова с приобретенными лексемами (70%), далее расположилась группа слов, утративших одну или несколько лексем (14,5%). Наименьшее количество слов в третьей группе (12,5%), в которой представлены слова, практически полностью изменившие свои значения.

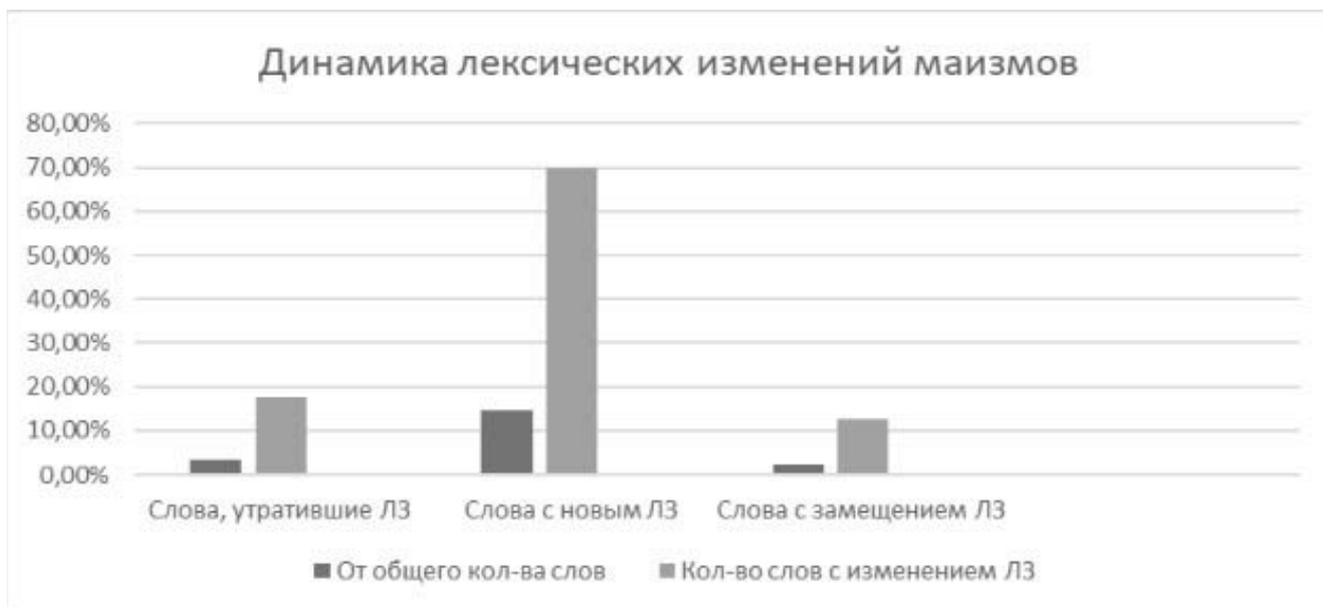


Рис. 2. Динамика лексических изменений маизмов

#### ЛИТЕРАТУРА

- Alcalá Philips, G. Peculiaridades léxicas en el español de Cancún, Quintana Roo, - México, 2009.
- England, Nora C. Introducción a la gramática de los idiomas mayas. Guatemala City: Colsamaj, 2001
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). II Censo de población y vivienda. [Электронный ресурс]. <http://cuentame.inegi.gob.mx/poblacion/migracion.aspx?tema=P>
- Lope Blanch, J.M. Estudios sobre el español de Yucatán. México: UNAM, 1987
- Lope Blanch, J.M. Léxico indígena en el español de México. México: El Colegio de México, 1979
- Nykl, A. R. Notes on the Spanish of Yucatan, Veracruz, and Tlaxcala. //Modern Philology, 27(4). Сс. 451-460
- Pérez Aguilar, R.A. El habla de Chetumal. Fonética, gramática, léxico indígena y chiclero. Chetumal: UQR00, 2002
- Pfeiler, B. La situación sociolingüística en Yucatán, 1999 [Электронный ресурс]. <http://www.mayas.uady.mx/articulos/situacion.html>
- Suárez, V.M. El español que se habla en Yucatán. 2 edición. Mérida: La Universidad de Yucatán, 1996
- Yakov, M. El español que se habla en Yucatán. Apuntamientos filológicos de Victor M. Suárez. Mérida: La Universidad de Yucatán, 1948
- Diccionario del español de México. [Электронный ресурс]. <https://dem.colmex.mx/>
- Diccionario de elementos del maya yucateco colonial. México, UNAM, Coordinación de Humanidades, 1970
- Diccionario Real Academia Española. [Электронный ресурс]. <https://dle.rae.es/>
- Diccionario introductorio Español – Maya, Maya – Español, Gómez Navarrete, J.A. Chetumal, 2009

© Шахназарян Владимир Михайлович (vlad\_shakhov@mail.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СИМВОЛИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ 'ВОДЯНОЙ', МОТИВИРОВАННОЕ ЛАНДШАФТНЫМИ, ГИДРОЛОГИЧЕСКИМИ И БИОГЕОГРАФИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ КРАЯ

## THE SYMBOLIC MEANING 'WATER SPIRIT', MOTIVATED BY LANDSCAPE, HYDROLOGICAL AND BIOGEOGRAPHIC FEATURES OF THE REGION

I. Yakushevich  
N. Ivashinina

*Summary:* The article is devoted to the analysis of sources of symbolic meaning 'water spirit' in several dialectal nominations: buchalen, sandpiper, volosatik, lopuhonya, Kamyshanov and kromeshnik. Information on the landscape and hydrological features of the locality in which dialectisms were recorded, as well as data on the ethology of some birds and worms, had a special influence on the internal form of these words.

*Key words:* symbolic meaning, motivation, inner form, etymological meaning.

**Якушевич Ирина Викторовна**

Д.ф.н., профессор, ГАОУ ВО г. Москвы МГПУ  
sa1107@yandex.ru

**Ивашина Надежда Сергеевна**

Аспирант, ГАОУ ВО г. Москвы МГПУ  
nadyha.92@mail.ru

*Аннотация:* Статья посвящена анализу источников символического значения 'водяной' у нескольких диалектных номинаций – бухалень, кулик, волосатик, лопуху́ня, Камыша́нов и кромешник. На внутреннюю форму данных слов особое влияние оказала информация о ландшафтных и гидрологических особенностях местности, в которой диалектизмы зафиксированы, а также данные об этологии некоторых птиц и червей.

*Ключевые слова:* символическое значение, мотивированность, внутренняя форма, этимологическое значение. *Аннотация:* статья посвящена анализу источников символического значения 'водяной' у нескольких диалектных номинаций – бухалень, кулик, волосатик, лопуху́ня, Камыша́нов и кромешник. На внутреннюю форму данных слов особое влияние оказала информация о ландшафтных и гидрологических особенностях местности, в которой диалектизмы зафиксированы, а также данные об этологии некоторых птиц и червей.

*Ключевые слова:* символическое значение, мотивированность, внутренняя форма, этимологическое значение.

В фокусе диалектного слова как предмета лингвистического исследования соединяются следующие актуальные вопросы современной этнопсихолингвистики и лингвокультурологии [11]: 1) отражение в диалектизме «национального человека» (Н.А. Бердяев [28]), менталитет которого объединяет в себе индивидуальные, социальные и национальные черты; 2) значимость для современников символической семантики, хранящей крупницы мифологического мировоззрения народа. Эти важные для лингвистики исследовательские задачи решает анализ символического значения диалектного слова.

Под символическим мы понимаем такое значение слова, которое является семантической составляющей мифа – 1) древней легенды или 2) особого мышления, когда переживаемая действительность может быть истолкована в чувственно-наглядных образах, считающихся самостоятельными явлениями реальности [8, 25: 12–17]. В нашем случае символическое значение 'водяной' известно и является условием задачи.

Цель данного исследования – описать источники мотивированности символического значения 'водяной' в нескольких диалектных словах: бухалень (или во-

дяной бык), кулик, волосатик, лопуху́ня, Камыша́нов и кромешник. Выбор именно этих лексем обусловлен доминированием в их «исторической памяти» (В.Н. Телия [27]) важнейшего источника символического значения – ландшафтных, гидрологических и этологических (поведение животных) данных, которые стали «ключом» к пониманию внутренней формы этих номинаций.

В структуре лексического значения слов *кромешник*, *Камышанов* и *лопухоня* 'водяной' относится к понятийной (ядерной) сфере. А в словах *волосатик*, *кулик*, *бухалень* 'водяной' является результатом двойного означения и относится к ассоциативной (фоновой) сфере. Эти слова имеют прямое номинативное значение, отражающее перцептивный образ: *кулик* – это «небольшая болотная птица семейства ржанковых, с длинными ногами и длинным носом» [18]; *бухалень*, или фразеологизм *водяной бык*, – птица семейства цапель, выпь [17: т. 3, с. 318; 21: с. 54]; *волосатик* – водяной червь [17: т. 5, с. 57]. Эти значения в свою очередь сами становятся источником символизации другой, неизвестной человеку, абстрактной или фантастической реальности. В нашем случае – водяного духа [25: с. 56–83].

Внутренняя форма слова – это «осознаваемая гово-

рящими мотивированность значения слова данного языка значением составляющих его морфем или исходным значением того же слова, т.е. образ или идея, положенные в основу номинации» [9: с. 41]. Так, лексема *выпь* происходит от глаголов *вопить*, *воплъ* как результат чередования гласных звуков [20: т. 1, с. 369]. Производящим словом диалектного названия выпы – *бучель* – стало слово *бучать* (Курск.) 1) издавать глухой звук, гул; 2) реветь, мычать (о корове), жужжать, гудеть (о пчелах); 3) громко плакать, реветь, визжать беспрестанно [17: т. 3, с. 328]. Другая номинация выпы – *бухалень* – мотивировано словом *бухать*, т.е. издавать отрывистые звуки, ухаты (Влад., Тул., Вол.) [17: т. 3, с. 321]. Таким образом, в основу внутренней формы сразу нескольких номинаций выпы из ряда ее многочисленных признаков лег акустический признак птицы – ее особый крик.

По нашему мнению, традиционными источниками символического значения является 1) внутренняя форма слова; 2) отношение к обобщенному мифологическому образу (водяной) и 3) рефлексия этого образа в фольклорных и литературных произведениях. Подключение к этому списку данных этнографии, зоо- и этологии, географии ландшафта и гидрообъектов иногда имеет решающее значение для понимания происхождения и мотивированности диалектизмов конкретного края.

Перейдем к анализу конкретных лексем.

**1. Выпь, бухалень, бухаль, бучел, бучило, бухала и бухало, водяной бык** (Моск., Смол., Казан., Тобол.) [17: т. 3, с. 318, 329]. Символическое значение этих слов своеобразно – ‘голос водяного’. Источником являются полевые признаки птицы. Прежде всего, этот вид семейства цапель селится на обширных водных пространствах: в труднодоступных, глухих зарослях прудов, озер, речных заливов и плавней, сильно заболоченных лугов и ивовых кустарников. Но главное то, что в живой природе ее заметить очень сложно, поскольку она активна только ночью, живет в одиночку и, если испугается, то замирает столбиком в зарослях, подняв клюв вверх и сливаясь с камышами или прикинувшись торчащей палкой. Единственное, что обнаруживает птицу, это ее крик. Звук выпы, издаваемый на лету, иногда напоминает истерический, леденящий душу женский вопль («оу» или просто «о»). Издавать столь мощный звук птице помогает пищевод, который раздувается и действует как резонатор.

В Тул. голос выпы воспринимается как крик водяного. Здесь его даже изображают в виде выпы, с зелеными ногами и длинным клювом. В народе говорили, что когда водяной кричит выпью, то это он с лучшим переговоривается [6: т. 1, с. 309]. О том, что выпь – атрибут водяного, свидетельствует пословица: **Выпь на его хоромах кричит** [5: с. 733].

Брачная песня самца состоит из сочетания звуков, которые можно передать как «ып-прумб, ып-прумб». Предположительно, что слово выпь возникло как звукоподражание этому крику. Птица, принимает замысловатые позы, бьет клювом по воде и вбирает ее. Набрав достаточно воды, выпь резким движением запрокидывает голову назад, так что затылок касается спины, и производит глубокие, басовые звуки, похожие на рев. Затем следуют менее сильные «бу-бу», когда выпь выбрасывает оставшуюся в зобе воду. [7: т. 2, с. 475]. Именно этим звуком, похожим на мычание быка прямо под водой, и мотивировано слово *бухалень*. Отсюда и другое название выпы – **водяной бык**: *это птица такая выпь, в болоте живет, идёшь мимо болот и слышишь, будто бык ревет, выпь так кричит* [4: с. 88].

Следует отметить, что из разных звуков (уханье, крик, мычание, жужжание) крик выпы более всего отождествлялся с быком. Это не случайно. У восточных славян копытное – один из зооморфных обликов водяного. Например, он может появляться в виде коровы или лошади, либо седого старца с рогами, с коровьим брюхом ногами, рогами и хвостом, весь заросший шерстью. На Русском Севере зафиксированы рассказы о неких водяных коровах, которые выходят из глубин рек, озер, из моря-океана на остров или берег. Там они «пасутся на заливных лугах, а при появлении человека снова скрываются в пучинах водоема». Н.А. Криничная считает, что миф о корове фиксирует представление древних славян о рождении мира, когда земля в виде островка суши покрывается травой, и тогда появляется чудесная корова – символ плодородия [12: с. 31, 40–42].

Итак, символическое значение ‘голос водяного’ у нескольких номинаций выпы мотивирован своеобразным криком птицы (особенно весной).

**2. Кулик** в диалектном словаре имеет несколько значений: 1) птица кулик; 2) булка в виде птицы, которую пекут в день кулика 9 марта (Курск.); ватрушка с разной начинкой (Перм., Арх.), 3) свадебный пирог (Кемер.), 4) один из ряженых на святки, лица которых закрываются маской или платком; *ходить куликами* – ходить по домам в святки, завязав лицо платком (Новг., Лен.) [17: т. 16, с. 65–66].

Существует несколько версий этимологии слова *кулик*. 1. Как звукоподражание крику кулика – «куль-куль» [23: т. 2, с. 438]: *Не куличенька в болоте кули-куликает* (Калуж.). [17: т. 16, с. 64]. 2. От коми-перм. *куль* ‘чёрт, сатана, дьявол; водяной’, мотивирующего святочного демона, водяного или черта, – *куляша* [22: с. 262]. *На Крещение куляши из воды вылазят, почему и не ходят по воду, чтобы не зачерпнуть куляша* [6: т. 2, с. 822]. 3. По мнению О.Н. Трубачева, слово прасл. \*kul-, означавшего кривизну, сжимание, хромоту. Эти семы могли мотивировать

святочных ряженных, демонстративно подчеркивавших в своем костюме зооморфные атрибуты *куляша* – горбы, рога, клюв [24: т. 13, с. 97]. Добавим, что этимологическое значение \*kul- также может быть объяснено внешними признаками птицы: многие виды куликов имеют клюв, дугообразно загнутый вниз, как у серпоклюва или бегунка; либо вверх, как у шилоклювки или мородунка [7: т. 3, с. 9].

Символическое значение слова *кулик* амбивалентно [26]. С одной стороны, кулики (наряду с жаворонками и ласточками) приносят из вырия весну и символизируют плодородие, поскольку большинство видов этих птиц ведут дневной образ жизни и относятся к перелетным. Кулик также является символом брака, поскольку это моногамная птица. В некоторых районах (Курск. и Орл.) во время обряда встречи весны пекли булки или печенья в виде летящих куликов: *Закрывай, кулик, холодную зиму: Холодная зима всем надоела. Открывай, кулик, Теплое лето* [цит. по 5: с. 716].

С другой стороны, кулик являются зооморфным обликом водяного черта, демона *куляша*. Это обусловлено тем, что многие виды куликов ведут сумеречный или ночной образ жизни и селятся, как и выпь, в зарослях близ воды, на побережьях морей, озер и рек [7: т. 3. с. 4]. Таким образом, символическое значение 'водяной' у слова *кулик* во многом мотивировано некоторыми внешними (загнутый клюв) и полевыми (ночной образ жизни, селится у воды) признаками этой птицы.

**3. Волос, волосатик, волосень, волосач, волосец, волосиц, волосник, водяной волос, живой волос (конский волос).** Так в разных районах России называли мифического червя-паразита, живущего в водоемах, внедряющегося в тело человека и приносящего страшные болезни (Волог., Калуж., Тул., Арх., Ирк., Красноярск., Смол, Новг., Свердл., Перм., Вят.) [17: т. 5, с. 57–62; т. 11, 298]. *Волос как черная нитка, он прокусывает кожу и залезает в ногу // Как пиявки вот они, в тело въедаются. Потом нарывает, болит* (Читин.) [2: с. 87].

*Волосом* называли и саму болезнь, вызванную червем. Она сопровождается образованием проломов-язв, нарывов, опухолей, гнойников, нагноением ногтей и суставов ног, рук и т.д. Одни симптомы волоса напоминают *ногтоеду* (*ногтееду*), воспаление ногтя и мягких тканей [17: т. 21, с. 267]: *А волосец – это, бывает, пальцы болят. Палец заболит, нарвёт и болит, и болит, и болит, и болит...* (Ирк.)// *Ну, от она, у ей там заболит палец, нарываает, синееет* (Ирк.). [2: с. 100, 107]. Другие – *костоеда*: воспаление и любое разрушение костной ткани (Калуж., Москов., Краснояр.) [17: т. 15, с. 77]: *Всё, говорит, по костям, всё боль-боль шла, боль-боль шла везде, от ноги (он в ногу залез), и всё, и дошло до сердца, и... Но а он-то так и умер от этого волосца.* (Бурят.) [2: с. 106]

Самые страшные признаки волоса – симптомы рожистого воспаления – распухание и покраснение больших участков кожи на ноге, появление пузырей, которые потом превращаются в гнойные язвы: *Это была такая болезнь... У ней икра ноги вот так полностью, полностью такая. Но говорили, что волос. Она, бедна, мучилась // И ломит, и с им зудит, и как мокрый делатся... И гниль даёт, и свербит. //Всё толку нету, никакого толку нету, а потом уже красна стала, ага, как опухоль, стала уже быдто* (Читин.) // Осложнения от волоса сходны с флегмоной или гангреной: *У молодой девочки... Палец заболел, ага. Вот она, покаместь узнали, что волос лечут, пока узнали, а ей руку отняли. Так она осталася одной рукой // Это страшная тоже болезнь, опасная. Может даже палец отнять // Он у ей был, нога, колено от тако, распухло. Она потом пошла дальше до поясу, но и она так ей и померла.* (Ирк.) // [2: с. 85–87, 98, 100, 107].

Мифического червя *волосатика* в некоторых областях отождествляли с водяным, например, в Вол. В Тул. им пугали детей, чтобы без разрешения не ходили на речку. А в Смол. распространено было суеверие о том, что волосатик больно кусает людей до смерти. Тамбовский и тверской *волосень* – это нечистый дух, который под видом костоеды может отъесть палец: *Под новый год считается большим грехом прятать; у нарушителей этого обычая дух волосень, под видом костоеды, отъест палец.* (Тамб.) [17: т. 5, с. 60]. По мнению Н.А. Криничной, волосы, как и шерсть, водяного — «знак средоточия в нем стихийной жизненной силы, физической и магической» [13: с. 326].

Однокоренные номинации мифического существа связывает праславянский. корень \*volъ со значением 'волос' [1: т. 8., с. 166]. *Волос* – имя славянского языческого бога, покровителя крупного рогатого скота, бога плодородия. Возможно, именно поэтому червь *волосатик* по легенде возникает из шерсти животного (лошади, коровы, реже – свиньи) или из волос человека, упавших в реку. В воде у волоса вырастает головка, и он становится живым червяком: *А он прямо вот волос небольшой, а весь... и, как у человека, мордочка-то* (Читин.) [2: с. 93, 95].

Внутренняя форма слова *волосатик* – метафора волоса человека или шерсти животного. Реальный червь-паразит (*волосатик* или *конский волос*) также очень тонкий и длинный (до 1,5 м). Его зоологическое название – немателминт (греч. нема- 'нить' и helmins – 'червь'). Сходство с жестким конским волосом ему обеспечивает прочная оболочка-кутикула [3]. Этот червь-паразит живет в реках и озерах. Однако в отличие от мифологического персонажа, реальные волосатики человеку почти не опасны: у них нет ротового отверстия и пищеварительного тракта, поэтому питаться в теле человека они не могут и паразитируют в основном в организме насе-

комых: кузнечиках, жужелицах, стрекозах. Есть предположение, что под видом волосатика может скрываться более опасный паразит – ришта. Этот червь, также тонкий и длинный, действительно живет в теле человека, попав в него с грязной водой перорально [3]. Однако ришта живет в тропиках и субтропиках Азии и Африки, поэтому на роль водяного-волосатика тоже не подходит.

Таким образом, волосатик как зооморфный образ водяного сходен с реальным червем-паразитом только внешне и является собирательным народным образом, персонифицирующим страшные и до сих пор мало объяснимые (как, например, рожистое воспаление или флегмона) инфекционные заболевания, сопровождаемые опасными симптомами.

**4. Лопухоня** – мифическое существо женского пола, живущее в водоеме: *Лопухоня, в речке поселенная, болезни на всех насылает* [16: т. 7, 138]. На первый взгляд, внутренняя форма диалектизма прозрачна: от слова *лопух* (*лопух*). Однако лопух в русских говорах – это собир. название всех растений с широкими листьями: весенний репейник (Калин.), калужница болотная с желтыми цветами (Брян., Олон., Ниж.), кувшинки желтые и белые (Вол., Смол., Саратов., Тамб., и др.), лопух подорожный (Астрах.), мать-и-мачеха (Смол.) и вообще всякое растение с крупными, преимущественно круглой формы листьями [17: т. 17, с. 144–145]. Этимологически восходит к прасл. корню \*lor- ‘лист’. Причем, по всей видимости, мотивирующими были семы ‘большой’ и ‘широкий’, т.к. данный корень стал производящим для таких слов, как *лопушистый* (‘широколистый’), *лопата*, *лопасть* др. [24: т. 16, с. 69–73].

Мифическая *лопухоня*, вероятнее всего, обитает в реке Бакланка Грязовецкого района Вол. Как у многих других небольших рек этого региона, у Бакланки медленное течение и болотистые берега [10: с. 110–111]. Множество заводей с почти стоячей водой густо поросли лопухой – кувшинками и кубышками: *Улопухи – светлый лист, а отдельно головки, цветут самоварчиком; ой самоварчик у лопухи надо сорвать. Все лопухой покрывается, не видно реку* [16: т. 7, с. 137]. Следовательно, *лопухоня* – Вологодская водяница, живущая в реке среди кувшинок.

**5. Камышанов** – водяной Соль-Илейского района Оренб.: *Станешь из речки воду брать, а камышанов тебе и схватит за руку* [16: т. 13, с. 33]. Производное слово – *камыш*. Выбор народным сознанием значения именно этого слова в качестве мотивирующего обусловлено особенностью гидрографии Соль-Илецкого района: именно здесь имеется много пересыхающих мелководных озер, заросших камышами. Особенно знаменит узел слияния рек Илек и Урал – огромное пространство реч-

ной долины шириной до 12 км, густо поросшее камышовыми зарослями. Более 80–90% стока рек Урал и Илек приходится на короткий период весеннего половодья, а в остальное время так мало воды, что камыши заросли заполняют не только все пространство поймы, но и русло [15: с. 46–49]. Таким образом, именно номинация камыша, а не воды и водоема (типа *водяной*, *речной* и пр.) мотивировало лексему *Камышанов*. Этого мифологического персонажа трудно назвать водяным, ровно как и лешим. При полном отсутствии в Соль-Илецком районе лесов *Камышанов* совмещает «обязанности» и того и другого. Слово зафиксировано в 1955 г., и, к сожалению, *Камышанов* вряд ли «дожил» до наших дней, т.к. поймы рек были в основном распаханы в период освоения Целины. В прошлое ушли и камыши, и их хозяин, и называющее его слово.

**6. Кромешник** – 1) общее название водяных, леших, домовых и т. п. *Снимутся кромешники в карты резаться, так наш все просадит – и воду, и рыбу, а под конец и сам себя* [17: т. 15, с. 275]. Слово кромешник зафиксировано в Кадуйском районе Вол. По нашему мнению, оно называет водяного-картежника, который фигурирует в известных легендах об озерах Кадуйского и Вытегорского районов. Так, о куштозерском водяном известно, что он всякий раз проигрывал в кости могучему хозяину озера Онего сначала рыбу, потом воду, а затем и себя самого: *уходил к царю отрабатывать проигрыш в Онего, а потом снова возвращался* [14: с. 74].

Внутренняя форма слова *кромешник* мотивирована однокоренным *кромешный* – ‘ад, преисподняя’: *Провались-ко ты в кромешный* (Вят., Костром.) [17: т. 15, с. 275]. В древнерусском языке это слово было известно повсеместно в составе фразеологизма *тьма кромешная*, а также в значении ‘чужой, иноземный’ [19: т. 8, с. 71]. Таковыми для простых людей были, например, опричники или нечистая сила. Однако как имя водяного *кромешник* зафиксировано только в Кадуйском районе Вол.

Этому есть причина. Именно в этих районах Вол., расположена возвышенность Мегрская гряда. В пределах этой гряды насчитывается несколько десятков периодически исчезающих карстовых озер. В маловодные годы вода из этих озер может полностью уйти под землю в карстовые пещеры через воронки-поноры, напоминающие вход в преисподнюю. Среди этих озер особенно выделяется крупное Куштозеро, в котором, по легенде и обитает, водяной-картежник. Карст – общее название процессов растворения и отчасти механического размыва горных пород природными водами, а также возникающих при этом форм рельефа – подземных полостей, по которым текут грунтовые воды. В ряде случаев эти полости сообщаются с поверхностью земли, и озерная вода может в них «исчезать» иногда полностью обнажая

дно водоема в маловодные годы. Водяной-кромешник в данном случае является персонификацией ушедшей воды и «знатоком» преисподней, по путям которой он то «уходит», то «возвращается». Косвенным подтверждением того, что *кромешник* – это водяной-игрок карстовых озер является переносное значение слова – ‘жадный, корыстный человек’ (Вол.) [16: т. 6, с. 170], к коим можно причислить и картежника.

Подведем итог. Анализ символического значения диалектных слов – одна из важнейших задач лингвокультурологии и лингвopsихолингвистики. К источникам символического значения следует отнести данные этнографии, этологии, географии ландшафта и гидрообъектов. Их роль в раскрытии внутренней формы диалектизмов, возникших в определенных районах России, иногда имеет решающее значение. Уникальность отобранных для исследования слов заключается в том, что в их внутренней форме особенно отчетливо «звучит» голос природы той местности, где эти слова были зафиксированы. А значит, национально-культурная и когнитивная составляющая слова – чувство Родины – материализуется в образах конкретного животного, ландшафта или водоема России.

#### СОКРАЩЕНИЯ

Обл. – область. Губ. – губерния.  
Арх. – Архангельская обл. губ.

Астрах. – Астраханская обл., губ.  
Брян. – Брянская обл.  
Бурят. – Бурятская АССР  
Вол. – Вологодская обл., губ.  
Вят. – Вятская губ.  
Ирк. – Иркутская обл. губ.  
Калин. – Калининская обл.  
Калуж. – Калужская обл., губ.  
Костр. – Костромская обл., губ.  
Краснояр. – Красноярский край  
Курск. – Курская обл., губ.  
Лен. – Ленинградская обл.  
Моск. – Московская обл., губ.  
Ниж. – Нижегородская обл., губ.  
Новг. – Новгородская обл., губ.  
Олон. – Олонецкая губ.  
Оренб. – Оренбургская обл., губ.  
Орл. – Орловская обл., губ.  
Перм. – Пермская обл., губ.  
Сарат. – Саратовская обл., губ.  
Свердл. – Свердловская обл.  
Смол. – Смоленская обл., губ.  
Тамб. – Тамбовская обл., губ.  
Тул. – Тульская обл., губ.  
Читин. – Читинская обл.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин А.Е. Русский этимологический словарь. Вып. 8. – М.: Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова РАН: Ин-т Сибирского отделения РАН, 2014. – 352 с.
2. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири / ред. В.М. Гацак, С.А. Мызников. – Иркутск, 211. Т. 8. – 536 с.
3. Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru>. (дата обращения: 27.01.2020).
4. Войтенко А.Ф. Словарь говоров Подмосковья. Вып. 1. – М., 1995. – 216 с.
5. Гура А.В. Символика животных в славянской народной традиции. – М.: Индрик, 1997. – 912 с.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. – М.: ТЕРРА, 1994.
7. Дементьев Г.П., Мекленбурцев Р.Н., Судилковская А.М., Спангенберг Е.П. Птицы Советского Союза. – М.: Советская наука, 1951. Т. 2. – 480 с. Т. 3 – 680 с.
8. Жбанков М.Р. Миф // Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
9. Зализняк А.А. Многозначность в языке и способы ее представления. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. – М., 2002. – 461 с.
10. Карандеева М.В. Геоморфология Европейской части СССР. – М.: Изд-во Московского университета, 1957. – 315 с.
11. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология как конститутенты новой научной парадигмы // Сфера языка и прагматика речевого общения. Международ. сб. науч. трудов. Книга 1. – Краснодар, 2002. С. 204–214.
12. Криничная Н.А. Мифология воды и водоемов. Былички, бывальщины, поверья, космогонические и этимологические рассказы Русского Севера: исследования. Тексты. Комментарии. – Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2014. – 390 с.
13. Криничная Н.А. Русская мифология: Мир образов фольклора. – М.: Академический проект; Гаудеамус, 2004. – 1008 с.
14. Максимов С.В. Легенды и мифы России. – Ростов на Дону: Феникс; СПб.: Северо-Запад, 2006. – 416 с.
15. Ресурсы поверхностных вод СССР. Т. 12. Нижнее Поволжье и Западный Казахстан. Вып. 2. – Л.: ГМИ. – 512с.
16. Словарь говоров русского севера. Т. 1–7. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2001–2018.
17. Словарь русских народных говоров / под ред. Ф.П. Филина. – М.-Л., 1965–2016.
18. Словарь русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд. В 4-х тт. М., 1999. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения:

27.01.2020).

19. Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 8. – М.: Наука, 1981. – 352 с.
20. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачёва. – М.: Прогресс, 1964–1973. Т. 2. – 672 с.
21. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского языка. – М., Астрель, АСТ, 2008. – 879 с.
22. Черепанова О.А. Мифологическая лексика русского языка. Диссертация доктора филологических наук. – М.: РГБ, 2007. – 434 с.
23. Шанский Н.М. Этимологический словарь русского языка. В 2-х тт. – М., 1963–2007.
24. Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд / под ред. О.Н. Трубачев. М.: Наука, 1974–2014. Вып. 1–39.
25. Якушевич И.В. Символ «дом» в русском языке и поэтическом тексте – Владимир: Транзит-ИКС, 2018. – 182 с.
26. Якушевич И.В. Энантиосемия в лексико-семантической структуре символа // Вестник ИГЛУ. 2012. № 2 (19). – Иркутск. С. 72–77.
27. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. С. 226
28. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. – М.: Наука, 1990. С. 96

© Якушевич Ирина Викторовна (sa1107@yandex.ru), Ивашина Надежда Сергеевна (nadyha.92@mail.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Наши авторы

**Aglyamzyanova G.** – Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

**Akhbarova G.** – doctor of pedagogical Sciences, Professor, Institute of education development of the Republic of Tatarstan

**Arkhipova I.** – Ph.D (Philology), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University

**Arkhipova S.** – Moscow city pedagogical University

**Artemenko R.** – graduate student, Surgut state University

**Chochiev V.** – Applicant, Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University)

**Demidov A.** – Ph.D. of Political Science, lecturer, Moscow University for the Humanities and Economics

**Demidova T.** – Doctor of History, Professor, Russian State Social University

**Fedorova K.** – postgraduate, Mari State University, Yoshkar-Ola.

**Fil V.** – senior lecturer, Vologda State University

**Gerasimova A.** – Ph.D. in Philology, Head Teacher, Moscow State Regional University

**Gumerova L.** – Kazan Federal University

**Ignatiev S.** – doctor of pedagogical sciences, Moscow pedagogical state University

**Ivashinina N.** – graduate student, Moscow City Pedagogical University.

**Kazakova N.** – Ph.D., independent researcher, Novokuznetsk

**Khiminets E.** – Teacher, Perm State University

Our authors

**Kolobkova A.** – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of Humanities and foreign languages, Russian University of cooperation

**Kozhanova L.** – Candidate of philology, Associate Professor, FSBEI HE “Voronezh State University of Engineering Technology”, Voronezh

**Krasnoborova L.** – Ph.D. (Philology), Senior Lecturer, Perm State University

**Kuleshova V.** – graduate student, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus; senior lecturer, ITMO University, Saint-Petersburg, Russia.

**Kustova S.** – Ph.D., Associate Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

**Kuznetsova M.** – C.F.S., docent, KubSTU (Krasnodar city)

**Latypova I.** – Candidate of Philology, GBPOU Tuimazy Teacher Training College

**Lebedeva E.** – assistant professor, Vologda State University

**Li Bowei** – Postgraduate, Moscow pedagogical state University

**Li Weihua** –Teacher, Yuncheng University

**Lyu Sini** – post-graduate student, Moscow state regional University

**Markova N.** – graduate student, Moscow City University

**Matrosova E.** – post- graduate student, senior lecturer, Irkutsk national research technical University

**Muraviova E.** – applicant, teacher, Military University Of The Ministry Of Defense

**Murtazagadzhieva A.** – Postgraduate, Dagestan State University (Makhachkala)

**Myshkina I.** – Kazan Federal University

**Nesmeyanov A.** – post-graduate student, senior lecturer, Irkutsk national research technical University

**Nizovtseva T.** – postgraduate student, Moscow state Regional University

**Omarov O.** – Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Dagestan State University

**Omarova N.** – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Dagestan State University

**Omarova P.** – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Senior Lecturer, Dagestan State University

**Orekhova I.** – senior lecturer, Vologda State University

**Pertcev A.** – candidate of Politic Science, Far Eastern High Command School of a name of the Marshal of Soviet Union K.K. Rokossovsky

**Petrov D.** – multiple Russian beach bodybuilding champion, Russian bodybuilding and fitness judge, Elite PRO IFBB professional athlete, independent researcher

**Philippova M.** – Associate Professor, Lomonosov Moscow State University

**Rzhanov A.** – postgraduate student, Irkutsk national research technical University; coach of MBU SSHOR "Angara" Russia,

**Samigullina L.** – Candidate of Philology, Associate Professor, Branch of Ufa State Petroleum Technical University in the City of Oktyabrsky

**Sevryuk A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Primorsky Institute of Railway Transport – branch of Far Eastern State Transport University

**Shakhnazaryan V.** – post-graduate student, Peoples' friendship University of Russia

**Shcherbakova E.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Moscow city pedagogical university

**Shcherbakova T.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Moscow city pedagogical university

**Shikhalkina T.** – Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University

**Shturba Y.** – Candidate of philological sciences, assistant professor, Russian University of transport

**Skirgaylo T.** – doctor of pedagogical Sciences, Professor, Institute of education development of the Republic of Tatarstan

**Sobor A.** – Azerbaijan University of Languages

**Sokolova I.** – senior lecturer, Vologda State University

**Sorokina E.** – Doctor of Philology, Professor, Moscow State Regional University

**Tatarintseva R.** – Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)

**Taymour M.** – Moscow State Linguistic University

**Vakula E.** – C.F.S., Senior teacher, KubSTU (Krasnodar city)

**Vasileva E.** – Branch of Ufa State Petroleum Technical University in the City of Oktyabrsky

**Vorobeva O.** – postgraduate student, Cherepovets state University

**Yakushevich I.** – Doctor of Philology, Professor, Moscow City Pedagogical University

**Zatsepina E.** – Candidate of philology, State University of Land Use Planning

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