

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

**№ 9-2 2019** (СЕНТЯБРЬ)

Учредитель журнала  
Общество с ограниченной ответственностью  
**«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**

Журнал издается с 2011 года.

**Редакция:**

Главный редактор  
**В.Л. Степанов**

Выпускающий редактор  
**Ю.Б. Миндлин**

Верстка  
**А.В. Романов**

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

*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.

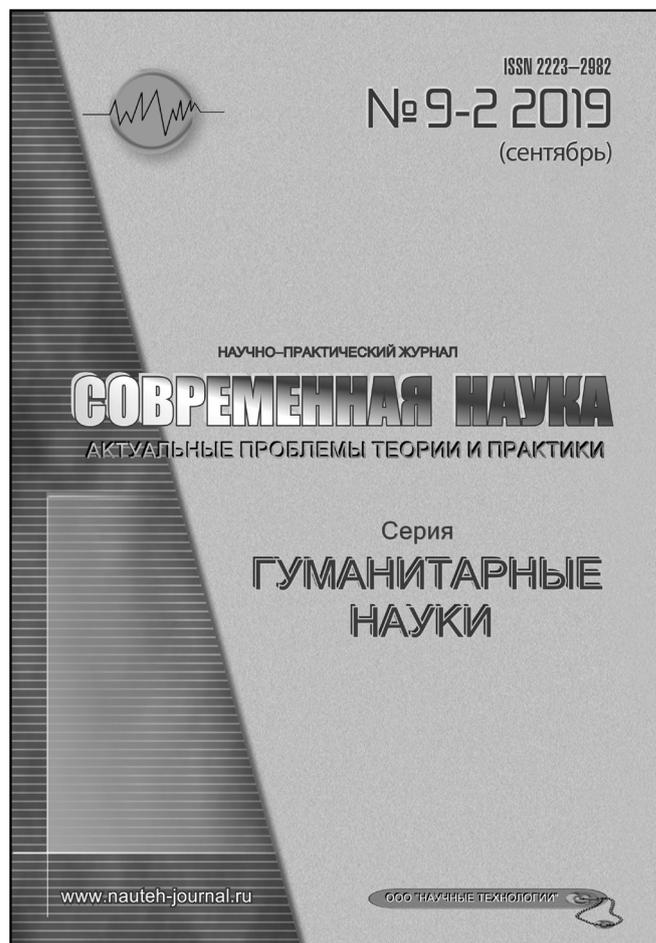
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

*Серия: Гуманитарные науки № 9-2 (сентябрь 2019 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 25.09.2019 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), г.н.с.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## История

**Антошин А. В., Антошин В. А.** — Глобальная политическая система после второй мировой войны в оценках просоветски настроенной русскоязычной прессы Северной Америки  
*Antoshin A., Antoshin V.* — Global Political System after the Second World War in perception by Pro-Soviet Russian-Language Press in North America. .... 6

**Карелова Е. В.** — Высшее историческое образование на Дальнем Востоке России в досоветский период  
*Karelova E.* — Higher historical education in the Far East of Russia in the pre-Soviet period ..... 11

**Красивская В. Н.** — Партийно-государственное управление в сфере внедрения научных достижений в нефтяное хозяйство в 1920–1930- гг.  
*Krasivskaya V.* — Party-state administration in the sphere of introduction of scientific achievements into oil economy in 1920–1930. .... 16

**Македонский А. В.** — Работа культурно-просветительных учреждений РККА среди семей командно-начальствующего состава в 20–30-е годы XX века  
*Makedonsky A.* — The work of cultural and educational institutions of the Red Army among families of commanding officers in the 20–30s of the XX century. .... 21

**Мельников А. В.** — Образ латинян и латинства в «Хождении игумена Даниила в святую землю»  
*Melnikov A.* — The image of the Latins and Latinism in "Walking abbot Daniel in the holy land" ..... 25

**Пепелина Н. И.** — «Буржуазные» историки и историческая наука в советских реалиях 1920-х годов  
*Pevelina N.* — "Bourgeois" historians and historical science in the soviet realities of the 1920s. .... 30

**Федченко О. В.** — На пороге римского дома: публичное и частное в сакральной топографии жилого пространства  
*Fedchenko O.* — At the threshold of the roman house: public and private in the sacral topography of the living space ..... 35

## Педагогика

**Абдулкадиров У. Х.** — Педагогические условия формирования творческих способностей обучающихся начальных классов во внеурочной деятельности  
*Abdulkadirov U.* — Pedagogical conditions for the formation of creative abilities of students in students in studies in external activities ..... 41

**Бодрова Т. Ю., Кривченкова И. В.** — Особенности языковой адаптации в практике преподавания русского языка как иностранного  
*Bodrova T., Krivchenkova I.* — Features of language adaptation in the practice of teaching the Russian language as foreign ..... 44

**Востряков Л. Е., Полагутина Л. В.** — Штрихи к портрету будущего менеджера социально-культурной деятельности  
*Vostriakov L., Polagutina L.* — Sketch for the portrait of the future Manager of social and cultural activities. .... 48

**Гарбузов С. П., Сатосова Н. Л., Никифоров Ю. Б., Салищева С. А.** — Специфика координационных способностей при игре в волейбол  
*Garbuzov S., Satosova N., Nikiforov Yu., Salischeva S.* — The specifics of coordination abilities when playing volleyball. .... 54

**Дацун Н. А.** — Формирование лексических навыков профессионально-ориентированной устной речи для студентов юристов  
*Datsun N.* — Formation of lexical skills of professionally-oriented oral speech for law students. .... 60

**Корниенко Е. Р.** — Концептуальные доминанты образования человека (на материале педагогических статей Н. И. Новикова)  
*Kornienko E.* — Conceptual dominants of human education (based on the pedagogical articles N. I. Novikov) ..... 65

<b>Королева О. С., Вербицкая Н. О.</b> — Реализация функционального потенциала зеркальных нейронов в системе оптимального овладения профессиональной иноязычной коммуникацией <i>Koroleva O., Verbitskaya N.</i> — Realization of the functional potential of mirror neurons in the system of optimal ownership professional foreign language communication ..... 69	<b>Подорожко И. В.</b> — Моделирование процесса формирования системы политических ценностей студентов высших учебных заведений <i>Podorozhko I.</i> — Modeling the process of developing the political value system of students in higher education ..... 94
<b>Линьков В. В., Каташев И. А.</b> — Нравственное развитие и его научное исследование <i>Linkov V., Katashev I.</i> — Moral development and its scientific study..... 73	<b>Рыбалко Т. Г., Тарасова О. М.</b> — К вопросу о подкастинге и его роли в профессиональном лингвообразовании <i>Rybalko T., Tarasova O.</i> — Revisiting podcasting and its role in professional education through a foreign language acquisition ..... 101
<b>Лузин С. Ю., Лузина Е. Б.</b> — Инновационные формы и методы работы руководителя начальной военной подготовки в процессе реализации на практике нормативов и задач по «военным прикладным видам спорта, рамках профессиональных учебных заведений и общеобразовательных школ ПМР <i>Luzin S., Luzina E.</i> — Innovative forms and methods of work of the head of initial military training in the process of implementation in practice of standards and tasks on “military applied sports, professional educational institutions and secondary schools of PMR ..... 78	<b>Рыжова Ю. И.</b> — Вторичная языковая личность и методика ее формирования в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе <i>Ryzhova Ju.</i> — Secondary language personality and the method of its formation in the process of teaching a foreign language in a non-language university..... 105
<b>Лутай С. В.</b> — Использование гребных тренажеров типа «concept-2» в процессе занятий по физической культуре со студентами ВУЗа <i>Lutai S.</i> — Use of combining simulators of type «concept-2» in the process of lessons in physical culture with university students ..... 84	<b>Сафина А. М., Хафизова Г. М., Гарнышева Т. В.</b> — Проектирование имиджа образовательной организации <i>Safina A., Khafizova G., Garnysheva T.</i> — Designing the image of an educational organization. .... 111
<b>Лысков В. В.</b> — Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов ТИУ нефтяных и газовых специальностей <i>Lyskov V.</i> — Professionally applied physical training of students of TIU oil and gas specialties ..... 86	<b>Сафронова Н. В.</b> — Повышение эффективности обучения студентов-медиков на занятиях РКИ посредством использования аудиовизуальных средств <i>Safronova N.</i> — Improving the efficiency of teaching medical students in the classroom RCT through the use of audiovisual means. .... 116
<b>Пичуева А. В.</b> — Мониторинг ожидаемых результатов обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений <i>Pichueva A.</i> — Monitoring of results expected upon completion of a foreign language course for non-linguist university students..... 89	<b>Шан Шан</b> — Образовательный потенциал кинематографического произведения при профессиональной подготовке специалистов в области киноискусства <i>Shang Shang</i> — The educational potential of a cinematographic work in the professional training of specialists in the field of cinema ..... 120
	ФИЛОЛОГИЯ
	<b>Базанова А. Е., Попова Е. О.</b> — Использование интертекста в современном российском экономическом медиатексте <i>Bazanova A., Popova E.</i> — The use of intertext in modern Russian economic media text..... 124

- Балута А. А.** — Интерпретация семитского инфинитива в индоевропейских языках  
*Baluta A.* — Interpretation of the Semitic infinitive in Indo-European languages ..... 127
- Величко И. В.** — Специфика местоименно-субстантивных сочетаний как синтаксических наименований и их функционирование в художественном тексте (на материале прозы Л. Н. Андреева)  
*Velichko I.* — Specificity of local-substantive combinations as syntactic names and their functioning in artistic text (by the prose of L. N. Andreev) ..... 132
- Газиева И. А.** — Поиск вариативной составляющей в текстах переводов с русского языка на хинди  
*Gazieva I.* — Variability of translation in literary text (based on the translations from Russian into Hindi) .... 136
- Головня М. В.** — Экспрессивность кратких форм имён прилагательных в поэтическом языке А. Т. Твардовского  
*Golovnia M.* — Expression of short forms of adjectives in poetic language of A. Tvardovsky ..... 142
- Девель Л. А.** — Проект двуязычного англо-русского словаря по сохранению культурного наследия (химия в консервации/реставрации)  
*Devel L.* — Bilingual English-Russian dictionary project on cultural heritage studies (chemistry in conservation/restoration) ..... 145
- Зубарева Е. О.** — Парадигматическое микрополе как компонент концептуального поля (на примере концепта миграция)  
*Zubareva E.* — Paradigmatic micro field as a component of a conceptual field (on the example of concept migration) ..... 149
- Иванова Л. Ф., Гизатуллина А. К.** — Категоричность как одна из форм проявлений экспрессивности: эмоционально-экспрессивные предложения в татарском и французском языках  
*Ivanova L., Gizatullina A.* — Categoricity as a form of expression: emotional-expressive sentences in Tatar and French ..... 153
- Корниенко Е. Р.** — Публицистический цикл как идиостилевая константа в наследии Н. И. Новикова  
*Kornienko E.* — Publicistic cycle as idiostyle constant in N. I. Novikov's heritage ..... 158
- Новгородов И. Н.** — Глаголы устойчивого словарного фонда и списка М. Сводеша в тюркских и монгольских языках  
*Novgorodov I.* — Verbs of the sustainable vocabulary and list of M. Swedish in the Turkic and Mongolian languages ..... 163
- Новьюхова Г. Б.** — Зоонимическая лексика в фольклоре народа ханты бассейна реки Казым  
*Novyukhova G.* — Zoonomic vocabulary in the folklore of the Khanty people Kazim basin ..... 170
- Огольцева Е. В.** — «Количественный аспект» объекта образной характеристики в системе устойчивых сравнений  
*Ogoltseva E.* — «Quantitative aspect» of the object shape characteristics in the system of sustainable comparisons ..... 175
- Попова М. Д.** — Оттенки снега в эвенском языке  
*Popova M.* — Shades of snow in Even language ..... 181
- Чумакаев А. Э.** — Фразеологизмы с компонентом-соматизмом бут 'нога' в алтайском языке  
*Chumakaev A.* — Phraseological units with somatic a component but 'leg' in the Altai language ..... 183
- Шекунова Н. С.** — Когнитивный механизм метафоризации в пословицах английского языка  
*Chekunova N.* — Cognitive mechanism of metaphorization in English proverbs ..... 187
- Информация
- Наши авторы. Our Authors ..... 190
- Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале ..... 192

## ГЛОБАЛЬНАЯ ПОЛИТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОСЛЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ОЦЕНКАХ ПРОСОВЕТСКИ НАСТРОЕННОЙ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ СЕВЕРНОЙ АМЕРИКИ

### GLOBAL POLITICAL SYSTEM AFTER THE SECOND WORLD WAR IN PERCEPTION BY PRO-SOVIET RUSSIAN-LANGUAGE PRESS IN NORTH AMERICA

**A. Antoshin  
V. Antoshin**

*Summary.* The article is devoted to foreign relations attitudes of left politicians lived in USA and Canada. It is based on the materials of press, especially newspapers "Vestnik" (Toronto) and "Rusky Golos" (New York). The authors prove that this press blamed American political elite for the beginning of Cold War era. They pay special attention to the role of China in new architecture of world appeared after the Second World War.

*Keywords:* Cold War, Russian emigres, Potsdam conference, China.

**Антошин Алексей Валерьевич**

*Д.и.н., профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина*

**Антошин Валерий Алексеевич**

*К.ф.н., профессор, Уральский институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации*  
*alex\_antoshin@mail.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена внешнеполитическим воззрениям левых общественных деятелей российской эмиграции, проживавших в США и Канаде после Второй мировой войны. Она основана на материалах прессы, прежде всего, газет «Вестник» (Торонто) и «Русский голос» (Нью-Йорк). Авторы доказывают, что основными виновниками начала холодной войны левая российская эмиграция считала политическую элиту США. Специальное внимание уделено роли Китая в новой архитектуре мира, формировавшейся после Второй мировой войны.

*Ключевые слова:* холодная война, российская эмиграция, Потсдамская конференция, Китай.

**Ф**ормирование новой архитектуры мира после Второй мировой войны относится к числу актуальных проблем в современной исторической науке. Как известно, именно в это время, в условиях Ялтинско-Потсдамской системы международных отношений, началась холодная война, наследие которой, к сожалению, продолжает существовать по сей день. Эти процессы находили отражение в публицистике той эпохи, в том числе, в прессе российских эмигрантов. Анализ последней показывает, что отнюдь не все эмигрантские издания занимали антисоветские позиции. Среди тех, которые симпатизировали усилиям советской дипломатии, выделялись нью-йоркский «Русский голос» и газета «Вестник», издававшаяся в Торонто. В советской историографии к этой проблематике лишь фрагментарно обращались в трудах, посвященных сотрудничеству отдельных русских эмигрантов с Советским Союзом, их патриотической деятельности в годы Второй мировой войны. Вместе с тем, такие сочинения носили преимущественно пропагандистский характер, их авторы не уделяли должного внимания специфике идейной эволюции публицистов «Вестника» и «Русского голоса» [1].

Эти печатные органы объединял состав ключевых авторов. Особое место среди них занимал старый социал-демократ Б. А. Скоморовский — известный в годы Гражданской войны меньшевик, бывший секретарь ЦК РСДРП, в 1946 г. ставший заведующим русским редакционно-издательским отделом при ООН. Ведущей публицисткой газет была О. И. Доманевская, тоже старая меньшевичка. Оба они были из тех русских социал-демократов, которые полностью перешли на коммунистическую платформу. К середине 1940-х гг. они окончательно разочаровались в наследии меньшевизма, всячески стремились заявлять о своем разрыве с ним. Именно на это была нацелена и их активная публицистическая деятельность, которая разворачивалась на страницах этих изданий.

Весной — летом 1945 г. центральным для Б. А. Скоморовского и О. И. Доманевской был тезис о продолжении «единства демократических народов» [13], того сотрудничества между США и Советским Союзом, которое началось в рамках антигитлеровской коалиции. Доказывалось, что вместе эти державы должны были восста-

навливать разрушенный войной мир, формируя такую систему международных отношений, которая могла помочь избежать новых глобальных конфликтов. Однако подобные заявления носили декларативный характер, их авторы старались не замечать всей сложности и противоречивости международной ситуации после крушения нацизма.

Думается, что большего внимания заслуживает вышедшая в свет 19 мая 1945 г., т.е. уже через 10 дней после Победы, статья видного в прошлом деятеля партии эсеров В.В. Сухомлина. Давно перешедший, как и Б. Скоморовский с О. Доманевской, на просоветские позиции, он писал о «недоброжелателях России», которым не по душе ее положение в мире после разгрома нацизма. Прежде всего, он имел в виду англичан, которым в прошлом «не раз удавалось лишить Россию плодов ее побед при помощи различных дипломатических комбинаций, спекулируя главным образом на финансовых затруднениях царского правительства и на расстройстве народного хозяйства, сопровождавших даже удачные войны» [17]. Естественно, что в качестве примера бывшему эсеру сразу вспоминался Берлинский конгресс 1878 г. В.В. Сухомлин доказывал, что в политике У. Черчилля налицо была преемственность с этими традициями британской дипломатии XIX в.

Впрочем, и товарищ В. Сухомлина Б. Скоморовский не мог обходить в своих публикациях фигуру многолетнего главы правительства Великобритании. По мнению просоветски настроенного публициста, сутью его политики была ставка на раскол Европы, разжигание в ней «национальной вражды» [12]. Подготовленный читатель мог также увидеть в этом преемственность с классическими установками британской дипломатии на разрушение союзов в континентальной Европе.

Однако, главными для «Вестника» были все-таки несколько иные тезисы. Его ведущие публицисты в прошлом принадлежали к российской социал-демократии. Поэтому неслучайно внимание со стороны Б. Скоморовского и О. Доманевской к социальным проблемам. О.И. Доманевская уже в мае 1945 г. подчеркивала, что антисоветская риторика, характерная для правящих кругов США и Великобритании, в значительной мере обусловлена их страхом перед «социальными потрясениями» [6].

Тем не менее, как известно, можно говорить о некоторой социально-политической трансформации Европы после Второй мировой войны. Прежде всего, эти процессы коснулись оккупированной союзниками Германии. Провозглашенная Потсдамской конференцией серьезная перестройка германского общества было позитивно встречена О. Доманевской, которая стремилась

доказать, что решающую роль в этом процессе сыграл Советский Союз, а «некоторые реакционные круги» США и Великобритании пытались всячески воспрепятствовать этим решениям [4].

Впрочем, та же О. Доманевская прекрасно осознавала и тот факт, что исчезновение с политической карты Европы сильной Германии выгодно отнюдь не только Советскому Союзу. Напротив, просоветски настроенной публицистке хотелось доказать, что от этого, прежде всего, экономически выиграли США и Великобритания, которые сразу же попытались «заместить» Германию на европейских рынках [5].

Впрочем, отнюдь не только германский вопрос сразу же стал одним из ключевых в новой системе международных отношений. В Европе оказалось целый ряд весьма конфликтных точек. Авторы «Вестника», естественно, стремились доказать, что советская дипломатия была настроена чрезвычайно компромиссно (например, в отношении политического режима в Австрии [15]), а вот Запад на встречные уступки идти не хотел. Прежде всего, конечно, весной-летом 1945 г. внимание аналитиков привлекал польский вопрос. Западную прессу всколыхнуло известие об аресте в мае 1945 г. в Советском Союзе 16 поляков, обвиняемых в связях с лондонским правительством Польши. Однако, просоветски ориентированный «Вестник», конечно, встал в этом вопросе полностью на сторону И.В. Сталина, заявив: «Совершенно естественно, что в военных условиях, когда на карту поставлены интересы страны и советской армии, Советский Союз не только может, но и обязан принимать все необходимые для охраны безопасности меры» [6]. При этом Б. Скоморовский стремился доказать антинародный характер лондонского правительства, за спиной которого, по заявлениям бывшего социал-демократа, стояли «польские помещики» и «шляхетская клерикальная реакция» [16]. Однако, он и его товарищи подчеркивали, что первостепенное значение имели отнюдь не внутренние факторы развития польского общества. В данном случае речь шла о стремлении «врагов СССР» создать плацдарм для наступления на первое социалистическое государство. Но эти планы потерпели крах. Публицисты «Вестника» с удовлетворением отмечали, что целью советской дипломатии было формирование на границах СССР системы государств-«потенциальных союзников» нашей страны [2]. Уже весной-летом 1945 г. было очевидно, что эта политика начала приносить реальные результаты.

К осени 1945 г. контуры новой системы международных отношений стали более отчетливы, что сказывалось на содержании публикаций «Вестника». Любопытно, что большая часть критических стрел по-прежнему доставалась Великобритании. И в этом была доля истины,

поскольку именно британцы наиболее четко, «беззастенчиво и без всяких фиговых листков», продолжали отстаивать идею сохранения колониальной системы. Можно согласиться с О.И. Доманевской, что позиция США по многим вопросам была гораздо более противоречивой, «полна зигзагов и колебаний» [7]. Тем не менее, закономерно, что, чем дальше, тем больше, внешняя политика США вызывала все большую критику просоветски ориентированной прессы Торонто. Ключевым пунктом обвинений со стороны «Вестника» было стремление США доминировать в различных регионах мира. Писали ли журналисты газеты о Доминиканской республике, Японии или Канаде [14] — везде они прежде всего фиксировали факты экономического и политического господства США, которое служило интересам ведущих американских монополий.

Думается, что более важно другое: публицисты «Вестника» нередко проводили параллели с советской политикой в Центральной и Восточной Европе. По их мнению, складывалась парадоксальная ситуация: там, где они господствовали, американцы обычно поддерживали «реакционные» политические силы, несмотря на то, что все делалось под знаком защиты демократических ценностей. Б.А. Скоморовский вынужден был признать, что и СССР зачастую действовал не вполне демократическими методами, однако, тут же парируя возможные обвинения, замечал: ведь и Джордж Вашингтон когда-то был весьма авторитарным политиком! «Революционный процесс, ставящий себе демократические цели, никогда не идет демократическими путями» [14], — делал весьма любопытный вывод бывший социал-демократ. Сравнение сталинской политики с линией основателя США было со стороны просоветски настроенного публициста чрезвычайно любопытным политическим ходом...

Весьма характерно еще одно обстоятельство: общая оценка международной обстановки в 1946 г. на страницах просоветски ориентированной эмигрантской прессы была практически идентична тем характеристикам, которые давали ее оппоненты — антикоммунистическая часть Русского зарубежья. О.И. Доманевской и ее единомышленникам так же казалось, что «призрак войны вновь угрожающе встал перед человечеством» [8]. Отличие состояло лишь в том, что с точки зрения «Вестника» и подобных ему изданий, «поджигателями» войны выступали «империалистические державы», а наличие каких-либо захватнических целей в советской внешней политике полностью отрицалось. Критика действий Запада на международной арене велась просоветски ориентированной эмиграцией по всем пунктам: в Китае, в Греции, в Иране — везде, по мнению Б. Скоморовского, О. Доманевской и других сотрудников «Вестника», были агрессивные действия противников Советского Союза. Негативно отреагировала эта часть диаспоры

и на выдвинутый У. Черчиллем проект евроинтеграции. По мнению органа ФРК, подобные идеи были направлены на сохранение в странах Европы довоенных капиталистических порядков, и в конечном итоге эти предложения должны были готовить западный «поход на СССР» [3].

В середине 1940-х гг. во всем мире пристально следили за событиями в Китае, поскольку от того, чем закончится китайская Гражданская война, во многом зависела расстановка сил в Азии в условиях начинавшейся холодной войны. Претендовавшие на мировое лидерство США стремились оказывать влияние на развитие событий в Китае. В декабре 1945 г. генерал Джордж Маршалл был назначен Г. Трумэном спецпредставителем Президента США в Китае. Как указывает американский исследователь Б. Александер, данные Дж. Маршаллу инструкции сразу ставили его в двойственное положение. С одной стороны, он должен был выступать в качестве посредника, стремившегося «заставить красных и националистов объединиться в представительное правительство в американском духе» [18, р. 47]. С другой стороны, если бы этот план потерпел неудачу, США заранее собирались поддержать Гоминьдан. При этом, следует учесть, подчеркивает Б. Александер, что гражданская война в Китае в значительной степени вспыхнула из-за того, что «авторитарный Чан Кайши и его партия в течение 20 лет отказывались от проведения каких-либо значительных реформ» [18, р. 48]. Лидеры США, признает американский историк, «недостаточно изучили экономическую и политическую ситуацию в Китае, иначе они бы поняли, что американская интервенция была неверной. Интересы США требовали отказа от поддержки одной из сторон» [18, р. 66].

Знакомясь с содержанием публикаций «Русского голоса», обнаруживаешь, что данная газета уделяла событиям в Китае большое внимание. Этому способствовало множество факторов, однако, главными, очевидно, были два. Во-первых, как уже отмечалось, Китай имел важное геополитическое значение в условиях начинавшейся холодной войны, а политика США в этом регионе давала просоветской прессе прекрасный материал для критических публикаций. Во-вторых, не следует забывать, что «Русский голос» издавался в США. Его читателями были, в основном, трудовые иммигранты, уехавшие на заработки из Российской империи или украинских и белорусских районов Польши в 1920–1930-е гг. Большинство из них потом и кровью, тяжелым трудом на заводах и рудниках добывали себе место в американском обществе. Их дети чаще всего были уже полноценными американцами, служили в армии США в годы Второй мировой войны. Конечно, родители этих парней с тревогой слышали сообщения СМИ о том, что американская армия может, так или иначе, принять участие в событиях китайской Гражданской войны.

Именно на настроения этих людей влияли публикации «Русского голоса». Новости о событиях Гражданской войны в Китае нередко выносились на первую полосу газеты и даже становились главной ее темой. Так, несомненно, матери и отцы молодых русских американцев с удовлетворением читали 25 июня 1946 г. напечатанную огромными буквами главную новость: «100000 демонстрантов в Шанхае требуют увода войск США из Китая». Число «100000» привлекало внимание, должно было символизировать мощь антиамериканских настроений в Китае (хотя для Китая 100-тысячная демонстрация далеко не всегда может служить надежным индикатором общественных настроений). Речь в данной статье шла о том, что 23 июня 1946 г. в Шанхае прошла демонстрация, участники которой требовали увести американские войска из Китая и прекратить поддержку Гоминьдану со стороны США. Отмечалось, что демонстранты несли плакаты на английском языке: «Армия США, пойдй домой!» (так в тексте — прим. авт.); «Долой долларовую дипломатию США!»; «Американцы, не участвуйте в китайской гражданской войне!» [11]. Наверно, такие лозунги было несколько обидно читать некоторым русским американцам, которые уже считали США своей «второй Родиной». Однако те из них, кто критически относился к внешней политике администрации Трумэна, очевидно, считали подобные требования вполне справедливыми.

Как следовало из сообщения «Русского голоса», демонстранты направили делегацию из 10 человек в Нанкин (где в то время проходило совещание с участием Чан Кайши, американского генерала Дж. Маршалла и представителя КПК). Однако делегаты были избиты нанкинской полицией. Информация об этом, естественно, также служила доказательством отсутствия подлинного демократизма в политике Гоминьдана.

В основе данной статьи лежала идея, которая в тех или иных вариантах постоянно повторялась на страницах «Русского голоса»: США несли ответственность за «поощрение новых вспышек» гражданской войны в Китае, поскольку вместо того, чтобы играть роль беспристрастного посредника, генерал Дж. Маршалл поддерживал только одну сторону — правительство Гоминьдана.

Более того, газета просоветской части Русского Нью-Йорка доказывала: спустя год после окончания Второй мировой войны можно было говорить об американской интервенции в Китае. «Русский голос» писал

о том, что американцы обучали гоминьдановские войска и снабжали их военной техникой, помогали перебрасывать эти войска в Маньчжурию. «Это ли не интервенция?» [9] — задавал риторический вопрос публицист газеты. Заметим, однако, что в целом приводимые «Русским голосом» факты вполне согласуются с оценками современных американских историков. Уже упомянутый Б. Александер прямо пишет о разнообразной помощи, которую США оказывали правительству Гоминьдана [18, р. 59].

При этом просоветская пресса старалась создать впечатление, что в Китае в Гражданской войне друг другу противостояли не только Гоминьдан и КПК. В оппозиции к Чан Кайши, доказывали журналисты «Русского голоса», находились более широкие круги китайской общности. Ряд публикаций был посвящен позиции Демократической лиги и других «нейтральных» общественных организаций [10]. При этом подчеркивалось, что некоторые китайские политики из числа противников Гоминьдана получили образование в США. Однако и они требовали от Чан Кайши прекратить Гражданскую войну, настаивали на выводе американских войска из Китая.

И, конечно, необходимо было показать, что ситуация в тех районах, которые контролировались правительством Чан Кайши, была критической. Акцентировалось внимание на антивоенных акциях и тяжелых условиях жизни простых людей. Любопытно, что здесь в качестве источника могли выступать и приехавшие из Китая в США русские эмигранты. Так, например, один из них (любопытно, что его фамилия не называлась) в беседе с корреспондентом «Русского голоса» заявлял, что в Шанхае жизнь «ужасна из-за дороговизны» [9]. При этом о том, как жили люди на территориях, подконтрольных НОАК, почему-то ничего не сообщалось.

В целом анализ внешнеполитических установок просоветски настроенной эмигрантской прессы показывает, что они вполне укладывались в логику начинавшейся в середине 1940-х гг. холодной войны. Б. А. Скоморовский, О. И. Доманевская и их товарищи исключительно негативно оценивали действия США в различных регионах мира, полагая, что именно на них лежит ответственность за развязывание холодной войны. В то же время, по их мнению, советская дипломатия прилагала все усилия для установления прочного миропорядка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев А. Польша в чужих полях. М., 1984.
2. Вестник. Торонто, 1945. 6 июня.
3. Вестник. 1947. 18 января.

4. Доманевская О. И. Берлинская конференция и Европа // Вестник. 1945. 15 августа.
5. Доманевская О. И. Берлинская конференция и Европа — II // Вестник. 1945. 25 августа.
6. Доманевская О. И. Вокруг конференции в Сан-Франциско // Вестник. 1945. 30 мая.
7. Доманевская О. И. Пути англо-американского блока // Вестник. 1945. 14 ноября.
8. Доманевская О. И. У преддверия Нового года // Вестник. 1947. 1 января.
9. Русский голос. Нью-Йорк, 1946. 30 мая.
10. Русский голос. 1946. 1 июня.
11. Русский голос. 1946. 25 июня.
12. Скоморовский Б. «Блиц» Уинстона Черчилля // Вестник. 1945. 30 мая
13. Скоморовский Б. В. М. Молотов // Вестник. 1945. 12 мая.
14. Скоморовский Б. Демократия в Европе и Америке // Вестник. 1945. 10 октября.
15. Скоморовский Б. Несвоевременные мысли // Вестник. 1945. 20 июня.
16. Скоморовский Б. Польская бомба // Вестник. 1945. 19 мая.
17. Сухомлин В. Свое и чужое // Вестник. 1945. 19 мая.
18. Alexander B. The strange connection. US intervention in China, 1944–1972. New York; Westport, Conn; London, 1992.

---

© Антошин Алексей Валерьевич, Антошин Валерий Алексеевич (alex\_antoshin@mail.ru).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина

## ВЫСШЕЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ РОССИИ В ДОСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

**Карелова Елена Викторовна**

Аспирант, Институт истории, археологии  
и этнографии народов Дальнего Востока  
Дальневосточного отделения РАН, Владивосток  
elenavk-76@mail.ru

### HIGHER HISTORICAL EDUCATION IN THE FAR EAST OF RUSSIA IN THE PRE-SOVIET PERIOD

**E. Karelova**

*Summary.* The article concentrates on the analysis of the formation of higher historical education in the Russian Far East in the pre-Soviet period. Each period of the functioning of higher education in our country introduced its specifics into the process of preparing historians related to the destiny of Russian society in general. One of the most important stages of this process is the time period from 1918 to 1923. The author made an attempt to fill in the gaps existing today in the study of historical education in the Far East at the beginning of the 20th century, because despite all the difficulties of that time, a worthwhile educational process was carried out in the field of historical education. The foundation was created in the region for modern higher historical education — the comprehensive training of professional historians in higher educational institutions.

The article describes the features of the development of historical education in the Far Eastern higher education, reveals their connection with the stages of development of higher education in Russia in whole, shows the influence of changes in public policy. The chronological framework covers the pre-Soviet period of higher historical development in the region. The lower border is determined by the date of founding in the Far East of the first institution of higher education, which provided training for professional historians — the historical and philological faculty (opened in Vladivostok in 1918). The upper chronological framework of the work is associated with the closure of the Faculty of Social Sciences at the State Far Eastern University. In the context of the historical experience of the development of the Far East, the pre-Soviet model of historical education is analyzed.

The article is of interest to historians, researchers, students and all those interested in the history of higher education in Russia.

*Keywords:* The Far East, the history of the Russian Far East, higher historical education, the Far Eastern region, the pedagogical institute, the training of professional historians, the pre-Soviet model of education, the history faculty, the pedagogical staff, the State Far Eastern University, the pedagogical institute, the Far Eastern Republic, Sovietization of education.

*Аннотация.* Статья посвящена анализу становления высшего исторического образования на Дальнем Востоке России в досоветский период. Каждый период функционирования высшего образования в нашей стране вносил в процесс подготовки историков свою специфику, связанную с общей судьбой российского общества. Одним из наиболее важных этапов данного процесса является временной отрезок с 1918 по 1923 гг. Автором предпринята попытка восполнить пробелы, которые существуют сегодня в изучении исторического образования на Дальнем Востоке в начале XX века, ведь несмотря на все сложности этого времени, в сфере исторического образования осуществлялся процесс подготовки историков. В регионе создавался фундамент для современного высшего исторического образования — полноценной подготовки профессиональных историков в высших учебных заведениях.

В статье дана характеристика особенностей развития исторического образования в дальневосточной высшей школе, выявлена их связь с этапами развития высшего образования в России в целом, показано влияние изменений, происходивших в государственной политике. Хронологические рамки охватывают досоветский период развития высшего исторического развития в регионе. Нижняя граница определяется датой основания на Дальнем Востоке первого учреждения высшего образования, обеспечивавшего подготовку профессиональных историков — историко-филологического факультета (открыт во Владивостоке в 1918 г.). Верхние хронологические рамки работы связаны с закрытием факультета общественных наук в Государственном Дальневосточном университете. В контексте исторического опыта освоения Дальнего Востока анализируется досоветская модель высшего исторического образования.

Статья представляет интерес для специалистов-историков, исследователей, студентов и всех интересующихся историей высшего образования в России.

*Ключевые слова:* Дальний Восток, история российского Дальнего Востока, высшее историческое образование, Дальневосточный регион, педагогический институт, подготовка профессиональных историков, досоветская модель образования, исторический факультет, педагогические кадры, Государственный Дальневосточный университет, педагогический институт, Дальневосточная республика, советизация образования.

**В** настоящее время состояние научно-образовательного потенциала Российской Федерации во многом определяется его предшествующим периодом, ставшим уже историей. Следовательно, дальнейшее совершенствование системы высшего образования предполагает обязательное изучение ретроспективы данного процесса. Модернизация исторического образовательного пространства, начавшаяся в нашей стране на рубеже XX–XXI веков, требует тщательного исследования имеющегося опыта преподавания истории в высших учебных заведениях, так как творческое применение ценных идей конца XIX — начала XXI в. в современной ситуации является значимым фактором его совершенствования в российских вузах.

Актуальность обращения к истории становления и развития высшего исторического образования обусловлена тем, что Россия сегодня переживает переход к информационному обществу, в котором особую роль играет образование и знание как таковое, в особенности гуманитарное. В эпоху гуманизации и гуманитаризации образования особое значение имеет опыт высшего исторического образования, тесно связанного с поддержанием и развитием образовательных, научных и морально-нравственных традиций и ценностей.

Высшее историческое образование в Дальневосточном регионе весь период своего функционирования переживало многочисленные трудности, осмысление которых может быть полезно для разрешения современных его проблем — политико-идеологических, организационных и финансовых. Прежде всего, речь идёт о непрерывных трансформациях. С одной стороны, они помогают историческому образованию отвечать на вызовы современности, с другой — несут угрозу самому его существованию в отдельных учреждениях, а, значит, ввиду немногочисленности центров исторического образования на российском Дальнем Востоке, фактически, в целом регионе.

Досоветская модель высшего исторического образования на Дальнем Востоке связана с деятельностью в г. Владивостоке историко-филологического факультета (ИФФ), влившегося в состав Государственного Дальневосточного университета (ГДУ) и Государственного Дальневосточного педагогического института им. Ушинского — первых учебных заведений в регионе, которые занимались профессиональной подготовкой историков.

До 1918 года высшее образование на Дальнем Востоке было представлено единственным учебным учреждением — Восточным институтом, созданным в 1899 г. по инициативе государства. Вуз обеспечивал подготовку специалистов — переводчиков-восточников.

Резкие перемены в жизни региона связаны с последствиями революции 1917 г. и охватившей страну гражданской войны. Роль мигрантов, устремившихся во Владивосток, в изменении культурного облика региона, отмечена в публикациях, посвящённых становлению регионального высшего исторического образования (Э. В. Ермакова, О. М. Самигулин, В. Г. Макаренко, Л. С. Мальявина). В силу особенностей, отмеченных авторами (морской порт, близость Китая, изолированность от подконтрольных большевикам территорий), Владивосток стал центром притяжения разных слоёв населения, в том числе — интеллектуальной элиты. Условия жизни во Владивостоке в 1918 г. можно было назвать более благоприятными по сравнению с центральной частью России.

Вопрос необходимости создания в регионе университета не раз поднимался общественностью — в частности, в 1910 и 1916 гг., но все запросы в адрес правительства оставались без ответа [1, с. 288]. Революционная ситуация развязала руки общественности и по ее инициативе в 1918 г. был открыт ряд частных высших учебных учреждений.

Летом 1918 г. инициативная группа образовала Комитет по учреждению историко-филологического факультета, возглавляемый известным этнографом С. М. Широкогоровым. Вошедшие в него 18 человек — профессора Восточного института, руководители учебных заведений города, представители власти, местные предприниматели. Факультет организовывался «...с целью создать хотя бы начало университета в виде историко-филологического факультета, для открытия которого университет смог найти достаточно ученых сил. В задачи факультета входило «...создание кадров преподавателей средней школы <...>, но и также подготовка широко образованных административных и общественных деятелей Дальнего Востока и Сибири» [1].

Комитет начал, пожалуй, несколько запоздалую подготовку к учебному году. В сентябре на первом заседании Совета факультета М. Н. Ершов был избран деканом. 5 сентября Устав факультета был утвержден Владивостокским окружным судом, хотя Советом он был принят спустя месяц — 4 октября — и так и остался временным [2]. Несмотря на спешку, силами Комитета и Совета были подобраны педагогические кадры, собраны средства на нужды факультета, достигнута договорённость с Восточным институтом о помещениях, проведена организация приёма студентов.

В октябре состоялось торжественное открытие факультета, а на следующий день начались занятия. Приём слушателей продолжался весь семестр, за это время было принято на обучение 140 человек (86 действитель-

ных слушателей и 54 вольнослушателя, из них 65 мужчин и 75 женщин), большинство из которых были жителями региона. Факультет включал 12 кафедр (в т.ч. сибиреведения и педагогики) и состоял из исторического и словесного отделений. Отделения объединялись обязательными курсами: введение в философию, история древней философии, введение в языкознание, история, география и др. Многие курсы преподавались с упором на изучение Сибири. По планам Томского и Иркутского историко-филологических факультетов были разработаны учебные планы. Слушателям предлагались специализации: всеобщая или русская история. Обучение было платным: для действительных слушателей — 200 руб., для вольнослушателей из числа студентов Восточного института — 60 руб., остальным — 10 р. за слушание отдельных курсов. Образование должно было продолжаться 4 года и завершаться написанием выпускной работы — кандидатского сочинения [3]. Отметим, что многое в деятельности факультета не соответствовало действующей в те годы нормативно-правовой базе — от самого открытия факультета без достаточного преподавательского состава и реально преподававшихся предметов, необычайно длительного приёма слушателей, в том числе без необходимых документов.

Комитет по учреждению историко-филологического факультета продолжал существовать вплоть до 1920 г. Его целью была организация университета. Рассматривались различные пути, в т.ч. «возбудить вопрос о необходимости разработать проект положения о ГДУ в составе одного историко-филологического факультета», в составе трех факультетов (ИИФ, юридического и восточного) [4]. 6 марта 1919 г. перед Правительством было возбуждено ходатайство о преобразовании ИИФ в однофакультетный государственный университет, для чего С.М. Широкогоров в качестве специального делегата был командирован в Омск [5]. В Омске он получил отказ, однако уже 17 апреля 1920 г. Государственный Дальневосточный университет (ГДУ) всё же был учреждён — постановлением Приморской земской управы [6].

ГДУ был образован в результате объединения Восточного института, историко-филологического, юридического частных факультетов и экономического факультета Владивостокского политехнического института [8]. В его структуру входили три факультета: восточный, историко-филологический и общественных наук (юридическо-экономический). Сотрудники объединившихся учреждений сохранили права и преподаваемые дисциплины.

Правительство Дальневосточной республики (апрель 1920 — ноябрь 1922 гг.) своим лояльным отношением к образованию немало способствовало реализации планов молодого вуза. В то же время частая смена

состава правительства доставляла серьезные неудобства университету. Первым ректором ГДУ Г.В. Подставиним была проделана огромная работа по взаимодействию с властями (сменившимися за время его работы 12 раз).

1 июня 1920 г. состоялось заседание комитета по учреждению ИИФ, на котором было решено «считать, что комитет достиг своей цели и собрать ликвидационное собрание для выработки порядка передачи дел в ГДУ» [8]. Студенты факультета в составе первого и второго курсов перешли в ГДУ, а осенью был проведен новый набор на факультет. В составе ГДУ историко-филологическому факультету под руководством декана А.П. Георгиевского удалось добиться определенных успехов. За 1920 г. количество обучающихся на ИИФ практически удвоилось и составило 27,4% общего числа студентов университета [9], но успехи эти носили временный характер. Численность факультета в 1919–1921 гг. увеличивалась преимущественно за счет женщин-слушателей, а отсев студентов был очень велик. Так, например, в 1921 г. было отчислено 287 слушателей, в 1922 г. с ИИФ выбыло 162 человека, не внесших плату за обучение [10]. Если 1 января 1921 г. ИИФ насчитывал 406 слушателей, то 1 марта 1922 г. их было всего 245. Ухудшавшиеся условия жизни, мобилизации в белую армию и эмиграция приводили к отчислениям студентов, снижению числа поступающих [11].

Те же причины вели к нестабильности в руководящем и преподавательском составе, замещению должностей профессоров и лекторов пришлым элементом, с высокой квалификацией, но плохо знакомым со спецификой региона. Вслед за меняющимся составом преподавателей трансформировалась и структура университета: философско-педагогическое отделение разделилось на философское и педагогическое (без права преподавать историю в средних учебных заведениях) [12].

Несмотря на перечисленные трудности, факультет действовал, поскольку в университете в то время работали такие выдающиеся исследователи, как В.К. Арсеньев, З.Н. Матвеев, Л.А. и А.М. Мерварт и др. В 1922 г. завершилось четырехлетнее обучение первых студентов-историков в регионе, состоялся первый и последний выпуск ИИФ ГДУ — всего 15 студентов [13].

Окончание войны, ликвидация Дальневосточной республики и установление на Дальнем Востоке советской власти осенью 1922 г. сопровождалось очередной волной эмиграции. Угроза расформирования, нависшая над историко-филологическим факультетом, отразилась в протоколе собрания факультета от 18 ноября 1922 г. На нём обсуждался, в частности, вопрос о реорганизации факультета в педагогический [14].

В итоге в составленном плане по отделениям сохранился и четырехлетний курс обучения, и ставшее традиционным деление предметов на обязательные и изучаемые по выбору. По историческому отделению к числу обязательных были отнесены: русская история — 12 ч., всеобщая история (древняя, средняя, новая) — 16 ч., история Византии — 2 ч., история славян — 2 ч., история Востока — 2 ч., русская историография — 2 ч., философия и методология истории — 2 ч., курс по изучению Дальнего Востока — 2 ч., курс по изучению религиозно-общественного движения народных масс — 3 ч., русская литература — 4 ч., латинский автор — 2 ч. Три предмета предлагалось изучать по выбору (по 2 ч.). Предусматривались также практические занятия — 10 ч. по специальности (5 просеминариев) и 6 ч. по педагогическим предметам (3 просеминария). Структура кафедр на тот момент выглядела следующим образом: кафедра всеобщей истории, кафедра русской истории, истории западноевропейской литературы, истории Церкви, теории и истории искусства [15].

Историко-филологический факультет, несмотря на имеющиеся проблемы, стал центром общественной жизни города: издавались «Ученые записки», преподавателями читались публичные лекции для жителей города («Анти-интеллектуальное движение в современной философии» М.Н. Ершова, «Прямая торговля России с Индией» Л.А. Мерварт, «Из религиозной жизни современных индусов» А.М. Мерварт, «Византийские события к современным событиям» Ф.П. Успенского, «Как и чем управляют люди» В.М. Грибовского). В среднем лекции проводились раз в месяц, стоимость посещения была различной — 1, 2, 5 и 8 рублей. Из отчетов о проданных билетах можно судить о количестве присутствовавших на лекциях (порядка двух сотен человек). Собранные средства направлялись «на неотложные нужды слушателей, издание лекций, устройство общежития и покупку книг для библиотеки» [16].

Чтобы удовлетворить потребность в учебной литературе, слушателями был образован издательский комитет, который при содействии преподавателей факультета приступил к выпуску сборников лекций. На это потребовалось около 1400 руб. Несмотря на серьезную загруженность организационной работой, уже в первый год деятельности на факультете было организовано издание «Ученых записок историко-филологического факультета во Владивостоке» под руководством С.М. Широкогорова. На нем, как редакторе, лежала обязанность научной обработки статей, привлечения авторов и проблемно-тематического расширения сферы интересов этого издания. «Ученые записки» имели два основных отдела — научные статьи и научная хроника (данные о деятельности факультета и библиография). «Записки» выходили в печать по мере накопления материала. В первом выпуске были представлены следующие работы: С.М. Широкогоров «Шаманство, как предохранитель от психических заболеваний в роду»,

А.М. Мерварт «Мричакатика» и «Чарудатта», Л.А. Мерварт «Основные элементы фольклора ассамских племен», Е.Н. Широкогорова «Северо-Западная Манчжурия в географическом отношении», М.Н. Ершов «Антиинтеллектуалистические течения в современной философии». За первую половину 1918–1919 академического года вышли из печати первый и второй выпуски [17, с. 101].

Государственный педагогический институт им. Ушинского самостоятельно просуществовал один год (1921/1922 гг.). Он был сформирован на базе учительского института, имел три факультета, один из которых был гуманитарным (отделения словесное и культурно-историческое). Программы были рассчитаны на четыре года обучения. Меняющаяся политическая ситуация в Приморье в 1922 г. вынудила часть преподавателей покинуть страну, другая часть вместе со студентами были влиты в состав реорганизуемого ГДУ [18].

С окончательным установлением в регионе советской власти Государственный Дальневосточный университет затронули процессы советизации, охватившие западную часть страны ещё несколькими годами ранее. В рамках решения задач советского государства осуществлялись структурные преобразования, в ходе которых прервалась преемственность гуманитарной высшей школы.

Таким образом, выделяя в процессе развития высшего исторического образования начальный этап — 1918–1923 гг., мы можем характеризовать его как время зарождения первого центра подготовки историков в высшей школе в регионе, отмеченное чрезвычайно высокой ролью общественности, наличием сектора частных образовательных учреждений, сравнительно либеральным содержанием образования. О последнем свидетельствуют высокая доля независимости учебного заведения, ориентация на местные силы и потребности (отчасти вынужденные), активное взаимодействие профессорского состава и слушателей в их образовательной и научной активности. Существенный вклад в формирование ИИФ принадлежит Восточному институту, с которым факультет разделял не только помещения, но и преподавателей, слушателей. Институт и факультет объединяли также востоковедческая и практическая деятельность, что особенно интересно в отношении подготовки специалистов-историков. Открытие факультета, в определенной степени, спровоцировала гражданская война, которая вызвала миграцию из западных регионов страны, обеспечившую его кадрами, слушателями, и установление на Дальнем Востоке правительственных учреждений, лояльных к идее создания факультета и будущего университета. Стремление к преемственности — от Восточного института к университету, — прослеживается во всей деятельности историков, объединенных целью создания во Владивостоке уникального центра высшего образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. История Дальневосточного государственного университета в документах и материалах. 1899–1929. — Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1999. — С. 288.
2. Самигулин Р. М. Частный историко-филологический факультет: у истоков становления профессионального исторического образования на Дальнем Востоке // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. — 2013. — № 5. — С. 21–24.
3. РГИА ДВ. Ф.176. Оп.1. Д.23. Л.37.
4. РГИА ДВ. Ф.176. Оп.1. Д.10. Л.29.
5. РГИА ДВ. Ф.176. Оп.1. Д.10. Л.170.
6. ГАПК. Ф.117. Оп.4. Ед.хр.б. Л.2.
7. РГИА ДВ. Ф.289. Оп.1. Д.10. Л.82.
8. РГИА ДВ. Ф.176. Оп.1. Д.10. Л.112.
9. Самигулин Р. М. Частный историко-филологический факультет: у истоков становления профессионального исторического образования на Дальнем Востоке. // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. — 2013. — № 5. — С. 21–24.
10. РГИА ДВ. Ф.Р-117. Оп.3. Д.52. Л.1–32.
11. РГИА ДВ. Ф.226. Оп.1. Д.521. Л.44.
12. РГИА ДВ. Ф.Р-289. Оп.1. Д.67. Л.26–28. Л.31. Протокол от 9 августа 1921 г.
13. РГИА ДВ. Ф.Р-289. Оп.1. Д.117. Л.22.
14. РГИА ДВ. Ф.Р-176. Оп.1. Д.23. Л.37.
15. ГАПК Ф.117. Оп.2. Д.19. Л.6.
16. РГИА ДВ. Ф.Р-176. Переписка с профессорами о чтении публичных лекций, программы лекций. Оп.1. Д.3. Л.2,5,8,58,74.
17. Ученые записки историко-филологического факультета Государственного дальневосточного университета. — Владивосток: Прогресс, 1920. — Т. 2, полутом I. — С. 101.
18. Малявина Л. С. Государственный Дальневосточный педагогический институт им. Ушинского (г. Владивосток): восстановленная страница истории региональной высшей школы (1921–1923 гг.). // Общество: философия, история, культура. — 2018. — № 8.
19. Ермакова Э. В. Становление исторического и филологического образования на Дальнем Востоке //85 лет высшему историческому и филологическому образованию на Дальнем Востоке России: материалы научной конференции 4–5 марта 2003 г. Часть 1. — Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2003. — С. 3–13.
20. Троицкая Н. А. Начало историко-филологического факультета на страницах газеты «Приморская жизнь» //85 лет высшему историческому и филологическому образованию на Дальнем Востоке России: материалы научной конференции 4–5 марта 2003 г. Часть 1. — Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2003. — С. 26–30.
21. Макаренко В. Г. Новые возможности высшего образования на Дальнем Востоке России: от Восточного института к Дальневосточному федеральному университету // Известия Восточного института. — Владивосток: Изд-во ДВФУ, 2014. — С. 9–15.

© Карелова Елена Викторовна (elenavk-76@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Владивосток

## ПАРТИЙНО-ГОСУДАРСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ В СФЕРЕ ВНЕДРЕНИЯ НАУЧНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В НЕФТЯНОЕ ХОЗЯЙСТВО В 1920–1930- ГГ.

### PARTY-STATE ADMINISTRATION IN THE SPHERE OF INTRODUCTION OF SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS INTO OIL ECONOMY IN 1920–1930

*V. Krasivskaya*

*Summary.* On the basis of published and archival materials, the insufficiently studied problem of evolution of the party-state administration in the sphere of introduction of scientific and technical achievements into the oil industry in the 1920–30 was investigated. The characteristics of the state policy in the field of technical re-equipment of the oil industry were defined: Giving science a supporting role — serving production, express pragmatism, full government, high degree of centralization and directive, priority of development of sectoral science and extensive growth of its network. This contributed to the creation of its own powerful scientific base of the oil industry. And if in the 1920s for it was purchased, including through oil export, mainly imported equipment, then it was copied and produced mass, in the early 1930s there was a clear course on import substitution, the efficiency of which was to be ensured by a growing network of research institutes, laboratories, etc.

*Keywords:* Party-state administration, oil industry, implementation, scientific and technical achievements.

*Красивская Валерия Николаевна*

*Преподаватель, МИРЭА — Российский  
технологический университет (Москва)  
Krasivskaya93@yandex.ru*

*Аннотация.* На основе опубликованных и архивных материалов исследована недостаточно изученная проблема эволюции партийно-государственного управления в сфере внедрения научно-технических достижений в нефтяную отрасль в 1920–30-е гг. Определены характерные черты государственной политики в сфере технического перевооружения нефтяной промышленности: отведение науке вспомогательной роли — обслуживающей производство, явно выраженный прагматизм, полное огосударствление, высокая степень централизации и директивности, приоритет развития отраслевой науки и экстенсивный рост ее сети. Это способствовало созданию собственной мощной научной базы нефтяной отрасли. И если в 1920-е гг. для нее закупалось, в том числе, за счет нефтяного экспорта, в основном импортное оборудование, затем оно копировалось и выпускалось массово, то в начале 1930-х гг. наметился явный курс на импортозамещение, результативность которого должна была обеспечить растущая сеть научно-исследовательских институтов, лабораторий и т.д.

*Ключевые слова:* Партийно-государственное управление, нефтяная отрасль, внедрение, научно-технические достижения.

**Н**еобходимость осуществления технологического рывка, цифровизации экономики, обеспечения нефтяной промышленности современным, высокотехнологичным оборудованием обуславливает значимость изучения и аккумуляции всего позитивного из исторического опыта. Целый ряд публикаций последних десятилетий посвящен изучению проблемы эволюции нефтяной отрасли в межвоенный период [1,2,3,4]. Однако сюжеты, связанные с трансформацией основных направлений и форм государственной политики в сфере внедрения научных достижений в нефтяную отрасль в исследуемый период, изучены недостаточно. До сих пор остается одним из дискуссионных вопросов правомерность сделанной в те годы ставки на развитие, прежде всего, прикладной науки. Так, Л. Г. Берлявский и Г. А. Лахтин утверждают, что отраслевая наука отличалась недостаточной результативностью [5,6].

Представляется правомерным выделение двух этапов в межвоенный период в развитии государственной

политики в сфере развития советской науки, включая техническое перевооружение нефтяной отрасли. Одновременно является, на наш взгляд, некоторым преувеличением характеристика науки 1920-х гг. как самоуправляемой.

Изученные документы и материалы, включая ранее не опубликованные, позволяют утверждать, что в 1917–1941 гг. советской властью был частично использован дореволюционный опыт государственной управления как при осуществлении индустриализации в целом, так и сфере модернизации нефтяной отрасли [7,8]. Во многом он помог осуществлению плана ГОЭЛРО, разработке основных принципов и направлений научно-технической политики.

Именно с этой целью И. М. Бурдянский, А. К. Гастев, П. М. Керженцев, Е. Ф. Розмирович и другие специалисты командировались за границу для исследования зарубежного опыта в сфере рационализации управления, на-

учной организации труда. Основываясь на зарубежном и дореволюционном опыте, специалисты и ученые сумели реализовать план ГОЭЛРО. [9, С. 64–65].

Основа системы партийно-государственного управления научно-техническим комплексом была создана к началу 1920-х гг., в последующие годы подвергалась значительным реорганизациям, окончательно оформилась на рубеже 1920–30-х гг. Институты, находившиеся в 1923–36 гг. в ведении НТО (затем — НТУ и НИС), осуществляли научные исследования, обеспечивая результатами не только промышленность, но и строительную индустрию, угле- и нефтедобычу, производство минеральных удобрений и т.д. [10, С. 118].

В межвоенный период ограниченность средств превращали обретение технико-экономической независимости в насущную необходимость. Эти же факторы, масштабы, темпы индустриализации обусловили и размах в процессе создания собственной сети научных учреждений, обществ, прежде всего, прикладной науки, ориентированной на решение конкретных задач производства, включая техническое перевооружение нефтяной отрасли, которая обеспечивала, в значительной мере, валютные поступления в страну. В настоящее время рассекреченные протоколы заседания Политбюро ЦК ВКП(б) позволяют точнее представить сложившуюся структуру экспорта по состоянию на декабрь 1930 г.: нефть, лес, продукты химической промышленности, мясопродукты и бекон, хлопковые семена и растительные масла; сахар и свекловичные семена, антикварные ценности, битая птица и яйца. Назначались персонально ответственные за обеспечение запланированных объемов. Одновременно на руководство НКПС возлагалась личная ответственность за «своевременное и первоочередное» продвижение экспортных грузов к границам и советским портам [11]. На доходы от экспорта, часто в кредит, заказывалось оборудование, приборы, в том числе, для нефтяной промышленности и отраслевой науки.

В 1925 г. в рамках НТО ВСНХ был создан в качестве головного в нефтяной отрасли Государственный исследовательский нефтяной институт, который возглавил И. М. Губкин. И. М. Губкин — был, действительно, «красным», боевым профессором. Так, еще в декабре 1920-м гг. им были обозначены важнейшие «боевые» задачи на нефтяном фронте, в числе которых им были названы такие, как обеспечение навигации из Баку; борьба с заводнением скважин. Из-за этого эксплуатировалось лишь 25–30% скважин. Рабочая сила сократилась на 45%, поэтому в качестве «второй боевой задачи» ученым было обозначено решение «рабочего вопроса». Кроме того, требовалась «помощь за границы» для закупки оборудования и одновременно, употребление всех усилий

и средств в деле снабжения нефтяной промышленности собственными силами все необходимыми материалами и предметами механического оборудования. Статью он заканчивал словами: «И потеря времени — смерти подобна!» [12, С. 3–7].

Известный нефтяник В. И. Фролов в этом же, 1920 г. к этим задачам добавлял в сложившихся экономических и технических условиях единственное средство: поставить нефтяную промышленность на «правильный путь» — введение в производство новых земель, что не сделали в свое время ни царское правительство, ни Временное. Одновременно он добавлял, что в нефтяной промышленности есть много особенностей, которые обуславливают государственное хозяйство, которое может положить в основу своих действий интересы страны и будущих поколений. Одновременно В. И. Фролов настаивал на необходимости создания нефтяного треста, объединяющего все отрасли хозяйства, включая транспортировку [13, С. 16–24].

Первые годы после проведения национализации имеющиеся оборудование, технические возможности, специалисты, ввод в эксплуатацию новых нефтеносных территорий обеспечивали рост нефтедобычи с минимальными затратами. Но в 1920/21 хозяйственном году доля нефти, добытой тартанием, составляла 41,4%, а позже она лишь возрастала — в 1922/23 г., составив 56,1% [14]. Между тем, в мировой практике уже широко использовались новые технологии — с помощью глубинных насосов. В этом случае стоимость эксплуатации скважины уменьшалась в 2,5 раза [15, С. 35]. Руководством страны было дано разрешение израсходовать часть средств, получаемых от экспортанефти на закупку оборудования в США. В июне 1923 г. первый глубинный насос был использован в Балахнах. Осенью того же года использовалось уже 7 насосов. С их помощью в 1923 г. удалось добыть 40 тыс. пудов нефти [16 С. 20]. В 1923–1924 гг. в Грозном также было получено 100 насосов для глубокого бурения, часть из них — новейшего типа [17].

Таким образом, по инициативе ученых и специалистов нефтяной отрасли в 1923–1924 гг. были осуществлены грандиозные работы по переходу на механизированные способы добычи нефти — глубиннонасосный и компрессорный. В октябре 1925 г. начался выпуск отечественных глубинных штанговых насосов на заводе им. Ф. Э. Дзержинского в Баку [18, С. 13]. К 1927 г. советская промышленность сумела полностью удовлетворить запросы нефтяной отрасли в таких насосах [19, С. 64]. Это стало своеобразным технологическим переворотом в нефтедобыче, который произошел очень быстро и имел значимые последствия — прежде всего, снижалась себестоимость.

Еще одной составляющей переворота в нефтедобыче в 20-х гг. явились радикальные изменения в технике и технологии бурения: вращательный способ бурения заменил ударный. И хотя станки вращательного бурения появились в России еще в начале XX века, их было очень немного, а к началу реализации НЭПа и они требовали ремонта. Между тем, такой способ обеспечивал повышение скорости проходки, резко сокращался расход металла. Восстановление вращательного бурения произошло и в Баку, и в Грозном в 1922 г. [16, С. 21]. На вырученную валюту удалось закупить и эти станки. В целом импорт нефтебурового оборудования составил в 1923/24–941 тыс. руб., 1924/25–4677; в 1925/26–8260, в 1926/27–10539, в 1927/28–6423 тыс. руб. [20, С. 239]. Но с каждым годом объемы импорта буровых станков снижались: 1925/26 г.— 178 шт., 1926–27 г.— 73 шт., 1927/28 г.— 28 шт. [20, С. 271]. Это обуславливалось быстрым выпуском подобного оборудования советской промышленностью. Техническое перевооружение нефтяной отрасли явилось первым и наиболее быстрым в промышленности СССР. Экономическая эффективность реконструкции была высокой, темпы возможно объяснить также экспортной ориентацией отрасли, получаемыми средствами за счет вывоза нефти и нефтепродуктов.

В 1923 г. была внедрена термическая обработка долот. В 1924 г. инженером М.А. Капелюшниковым был изобретен и испытан одноступенчатый редукторный турбобур. В 1934 г. на острове Артема (Баку) была пробурена первая наклонно-направленная скважина и налажен выпуск буровых станков, станков-качалок, штанг, фонтанной арматуры. Электрификация промыслов не только увеличила производительность, но и снижала расходы нефти на нужды нефтепромыслов. Благодаря технической реконструкции нефтедобычи, удалось резко снизить ее себестоимость: в 1926/27 г. добыча пуда нефти была в 2 раза дешевле, чем в 1913 г. Стоимость метра проходки уменьшилась в 2,5 раза.

Таким образом перестраивалась вся техническая база нефтедобывающей промышленности, но эта перестройка стимулировала и была обеспечена во многом перестройкой других отраслей — машиностроительной, электротехнической, металлургической. Причем, часть оборудования производилась на заводах нефтетрестов. Однако заводы, ориентированные на производство оборудования для отрасли, в основном занимались копированием импортной техники.

В 1927–1930 гг. были построены в Батуме и Туапсе нефтеперерабатывающие предприятия, на которых использовалось в основном импортное оборудование. В строительстве принимали участие компания «Стандарт Ойл» и другие германские и американские компании. Нефтеперерабатывающие предприятия в Грозном и Ярославский НПЗ получали оборудование в основном от немецких фирм [21, р.39].

Но использовались и собственные достижения. В начале 1929 г. началось строительство первой отечественной крекинг-установки, которая стала называться «Советский крекинг». Проект был разработан В.Г. Шуховым и М.А. Капелюшниковым. Согласно данным М.Ф. Мир-Бабаева, в 1929–1931 гг. в Баку построили завод для крекинг-процесса. На этом заводе, оборудованном по проекту В. Шухова, М. Капелюшникова и Ф. Рустамбекова, впервые в СССР, был осуществлен риформинг-процесс [22, С. 54]. Впрочем, исследователи И.Д. Вавицкий и И.А. Петропавловская называют иную дату — 1929–1934 гг. [23, С. 6].

Значительный вклад в перевооружение отрасли, в нефтеразведку, создание собственной научно-технической базы был внесен учеными Академии наук СССР и представителями отраслевой науки. При всей противоречивости государственной политики в сфере науки и техники, отсутствии цельности и системности в ней [24], в сложных социально-экономических условиях к середине 1920-х гг. в стране было создано свыше 70 научных учреждений. Академик Н.П. Горбунов в ряду важнейших задач в работе Академии он обозначил направление, которое было особо выделено на осенней сессии 1935 г.— развитие Урало-Эмбенского нефтеносного бассейна. Институты АН на этой сессии мобилизовывались на разработку вопросов, связанных с организацией новой нефтяной базы на Востоке. Однако, писал Н.П. Горбунов в 1936 г., в Академия «не сумела еще как следует сказать своего веского слова, не сумела организовать как следует научную работу вокруг этой проблемы». Им был поставлен вопрос о необходимости поиска нефти в районе Средней Волги, где были открыты месторождения серы. Академик сетовал, что при разработке нефтяных месторождений не использовались опытные газы; «хищнически» сжигалась нефть, не всегда умели учесть давление подземных газов как фактора для правильной эксплуатации нефтяных месторождений. В качестве важнейших направлений, имеющих и оборонное значение, им назывался поиск заменителей бензина и создание новых «рациональных типов двигателей», способных использовать тяжелое нефтетопливо. Весьма значимым для развития нефтяной отрасли в статье называлась и проблема подземной газификации нефтяных пластов, разработанная Институтом горючих ископаемых под руководством И.М. Губкина. В этом случае термическое воздействие увеличивало отдачу нефти в истощенных и в малодобитных скважинах [25, С. 23–25].

Активно развивалась в стране сеть отраслевых НИИ. В 1926 г. в Москве был создан Государственный нефтяной научно-исследовательский институт. В 1929 г. в Грозном на базе центральной лаборатории заводов — нефтяной научно-исследовательский институт. В 1928 г.— в Баку на основе центральной химической лаборатории —

Азербайджанский нефтяной научно-исследовательский институт. В 1928 г. появился Государственный институт по проектированию сооружений нефтяной промышленности [26, С. 226–227].

Всего в составе Научно-исследовательского сектора ВСНХ в 1931 г. состояло 68 центральных и отраслевых институтов, из них 12 — топливно-энергетических.

Сеть НИИ «Союзнефти» состояла из НГРИ, ГИНИ, АзНИИ, ГРознии, управляемых Научно-исследовательским Сектором «Союзнефти» [27, Л.144]. В январе 1932 г. практически вся сеть научных организаций упраздненного ВСНХ перешла в ведение Наркомата тяжелой промышленности СССР. При Нефтяном секторе Главное Топливного управления НКТП 30 октября 1932 г. создавалось Бюро научно-исследовательских нефтяных институтов для рассмотрения вопросов планирования и координации деятельности научно-исследовательских учреждений нефтяной промышленности [28, Л.13.]. Это обеспечивало не только плановость, координацию и НИР, но и связь с производством.

29 апреля 1933 г. в НКТП был издан приказ о прикреплении каждого из НИИ к определенным стройкам или предприятиям. Так, например, Грозненский нефтяной институт прикреплялся к Грознефти, Майкопнефти [27, Л. 63].

В 1933 г. сессия Бюро нефтяных институтов приняла решение о расширении сети научно-исследовательских лабораторий. Помимо контрольных функций в деятельности заводских и промысловых лабораторий должны были появиться «элементы» научно-исследовательского характера. Нефтяные НИИ должны были обеспечить лаборатории методическими указаниями и придать планированию четкость [27, Л. 76].

Таким образом, в годы первых пятилеток постепенно создавалась отраслевая наука в нефтяной сфере: сеть научно-исследовательских институтов, расположенных в Москве, Ленинграде, Баку, Грозном и занимающихся

проблемами развития нефтедобывающей и нефтеперерабатывающей промышленности, поисками нефтяных месторождений, проектированием сооружений и объектов для нефтяной промышленности. Работы велись в Государственном исследовательском нефтяном институте (ГИНИ), Центральном научно-исследовательском институте авиационных топлив и масел, Нефтяном геологоразведочном институте (НГРИ) и др. Была создана специальная Комиссия по рассмотрению планов НИР всех нефтяных институтов. На ее совещаниях постоянно указывалось на грандиозность задач, стоящих перед нефтяной промышленностью, о необходимости выполнить заявленные партией и правительством цели догнать и перегнать в технико-экономическом отношении передовые капиталистические страны.

Характерными чертами государственной политики в сфере внедрения результатов научно-исследовательской деятельности стали: государственное финансовое обеспечение, отведение науке вспомогательной роли — обслуживающей производство, явно выраженный прагматизм, полное огосударствление, высокая степень централизации и директивности, приоритет развития отраслевой науки и экстенсивный рост ее сети. Это способствовало созданию собственной мощной научной базы. И если в 1920-е гг. закупалось в основном импортное оборудование, затем копировалось, то в начале 30-х гг. наметился явный курс на импортозамещение, что должно было обеспечить растущая сеть научно-исследовательских институтов, лабораторий и т.д. Важнейшими достижениями в области нефтедобычи стали: применение глубинных насосов, турбинное бурение нефтяных скважин, освоение подводного морского бурения, извлечение и предварительная обработка нефти в условиях полной герметизации. В результате более интенсивного освоения месторождений ежегодная отечественная нефтедобыча выросла по сравнению с дореволюционным периодом примерно вдвое. В значительной степени эти прорывы были обеспечены государственной целенаправленной поддержкой и выдающимися советскими учеными. Репрессии в значительной степени разбалансировали эту систему.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Предвестие эры нефти. Проблемы истории нефтяной промышленности России и США во второй половине XIX — начале XX вв. / Под общ. ред. В. Ю. Алекперова. — М., 2003. — 288 с.
2. Евдошенко Ю. В. Очаги ранней газификации: Северное Приазовье // Газ России. — 2014. — № 4. — С. 86–93.
3. Иголкин А. А. Нефтяная промышленность в России-СССР в 1917–1928 гг.: диссертация ... доктора исторических наук. — М., 2000. — 502 с.
4. Славкина М. В. Четыре лика советского нефтяного экспорта: основные тенденции развития в 1922–1990-е годы // Вестник Челябинского государственного университета. — 2012. — № 7 (261). История. Вып. 49. — С. 56–64.
5. Берлявский Л. Г. Власть и отечественная наука: формирование государственной политики: 1917–1941.: диссертация ... доктора исторических наук. — Ростов-на-Дону, 2004. — 552 с.
6. Лахтин Г. А. Организация советской науки: история и современность. — М., 1990. — 217 с.

7. Бодрова Е.В., Калинов В. В., Красивская В. Н., Сергеев С. В. Внедрение научно-технических достижений в нефтяной отрасли российской промышленности во второй половине XIX — начале XX вв. — М., МАОРИ, 2016. — 290 с.
8. Bodrova E., Kalinov V., Krasivskaya V., Sergey S. Selection of Russia Non-Resource Development Model // Helix Vol. 8(4). 2018. 3515–3522.
9. План электрификации РСФСР. 2-е изд. — М., 1955.
10. Курепин А. А. Власть и наука. 1917–1937 гг. (на материалах Петрограда-Ленинграда): диссертация ... доктора исторических наук. — Санкт-Петербург, 2004. — 549 с.
11. РГАСПИ. Ф.17. Оп.162. Д.9 Л.109.
12. Губкин И. М. Боевые задачи на нефтяном фронте. Нефтяное и сланцевое хозяйство. — 1920. — № 9–12. — С. 3–7.
13. Фролов В. И. Из прошлого нефтяной промышленности // Нефтяное и сланцевое хозяйство. — 1920. — № 9–12. — С. 16–24.
14. РГАЭ. Ф.5740. Оп.1. Д.206. Л.257
15. Гинзбург А. М. Проблема капитала в советской нефтяной промышленности. — М., 1925. — 240 с.
16. Амиров А. Д. Прогресс индустрии. — Баку, 1970. — 162 с.
17. РГАЭ. Ф.5740. Оп.1. Д.206. Л.257
18. Бунятов Н. Х. История Бакинского машиностроительного завода им.Ф.Э. Дзержинского (1925–1964 гг.): автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. — Баку, 1973. — 33 с.
19. Промышленность за 10 лет (1917–1927 гг.). — М., 1927.
20. Внешняя торговля СССР за 1918–1940 гг. — М., 1960.
21. Sutton A. C. Western Technology and Soviet Economic Development 1917 to 1930. Stanford, 1970. — 399 p.
22. Мир-Бабаев М. Ф. Краткая история азербайджанской нефти. — Баку, 2010. — 376 с.
23. Вавицкий И. Д., Петропавловская И. А. Инженерная и научная деятельность В.Г. Шухова (краткий очерк) // В. Г. Шухов выдающийся инженер и ученый. Труды объединенной научной секции АН СССР, посвященной научному инженерному творчеству почетного академика В. Г. Шухова / Отв. Ред. И. П. Мельников, Л. Ю. Ишлинский. — М., 1984. — 100 с.
24. Бодрова Е.В., Гусарова М. Н., Калинов В. В., Калинова К. В., Сергеев С. В. Государственная научно-техническая политика в модернизационной стратегии России. Монография. — М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2013 г. — 637 с.
25. Горбунов Н. П. Академия наук на переломе // Вестник Академии наук. — 1936. — № 6. — С. 23–25.
26. Нефтяная промышленность СССР. — М., 1958.
27. РГАЭ. Ф. 7734. Оп.1. Д.86. Л.63,76,144
28. РГАЭ. Ф. 7734. Оп.1. Д. 90. Л.13.

© Красивская Валерия Николаевна ( Krasivskaya93@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# РАБОТА КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РККА СРЕДИ СЕМЕЙ КОМАНДНО-НАЧАЛЬСТВУЮЩЕГО СОСТАВА В 20–30-Е ГОДЫ XX ВЕКА

**Македонский Андрей Викторович**

*К.и.н., доцент, Государственный университет  
по землеустройству  
tav210659@yandex.ru*

## THE WORK OF CULTURAL AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE RED ARMY AMONG FAMILIES OF COMMANDING OFFICERS IN THE 20–30S OF THE XX CENTURY

**A. Makedonsky**

*Summary.* The article is devoted to the analysis of the activities of cultural and educational institutions of the Workers 'and Peasants' Red Army among families of commanding officers in the 20–30s of the XX century. Based on unpublished archival sources, the scale and versatility of this work in the garrisons and units are shown. Means, forms and methods of activity of the Houses of the Red Army and the Red Army clubs in this direction, the identification of achievements and shortcomings are considered. It was emphasized that significant work was carried out with the children of the commanding and commanding staff, including the organization of various events. The conclusion noted that the work of the army cultural enlightenment institutions among the families of the Red Army soldiers in the interwar period leaves a contradictory impression. Along with successes in the process of its implementation, certain shortcomings were observed that affected the final results.

*Keywords:* Workers 'and Peasants' Red Army, cultural and educational institutions, commanding officers, Red Army houses, Red Army clubs.

*Аннотация.* Статья посвящена анализу деятельности культурно-просветительных учреждений Рабоче-Крестьянской Красной Армии среди семей командно-начальствующего состава в 20–30-е годы XX века. На основе неопубликованных архивных источников показаны масштаб и многогранность данной работы в гарнизонах и частях. Рассмотрены средства, формы и методы деятельности Домов Красной Армии и красноармейских клубов в этом направлении, выявлены достижения и недостатки. Подчёркнуто, что проводилась значительная работа с детьми командно-начальствующего состава, включая организацию различных мероприятий. В выводе отмечено, что работа армейских культпросветучреждений среди семей военнослужащих РККА в межвоенный период оставляет противоречивое впечатление, т.к. наряду с успехами в процессе её проведения наблюдались определённые недочёты, сказавшиеся на итоговых результатах.

*Ключевые слова:* Рабоче-Крестьянская Красная Армия, культурно-просветительные учреждения, командно-начальствующий состав, Дома Красной Армии, красноармейские клубы.

**О**дним из ключевых направлений деятельности армейских культурно-просветительных учреждений в 20–30-е годы XX века была работа среди семей командно-начальствующего состава Рабоче-Крестьянской Красной Армии (РККА). Проводили её преимущественно Дома Красной Армии (ДКА), а также красноармейские клубы.

Надо сказать, что и в наши дни эта сфера деятельности военных учреждений культуры Вооружённых Сил Российской Федерации остаётся крайне актуальной. Подавляющее число офицеров и военнослужащих-контрактников имеют семьи, члены которых нуждаются в качественном культурном обслуживании и досуге в своих частях и гарнизонах.

Дома Красной Армии являлись главным очагом работы среди семей комначсостава в гарнизонах. Так, в «Положении о Домах Красной Армии и Флота», объявлен-

ном приказом Революционного военного Совета (РВС) № 1290 от 15 октября 1924 года, отмечалось: «В своей работе Дома Красной Армии и Флота учитывают потребности и запросы как красноармейского (военно-морского), так и кадрового состава армии и флота и их семей» [3, л. 924 об.]. А в «Нормальном уставе Домов Красной Армии», введённом приказом РВС № 440 от 13 августа 1927 года и отменившем приказ № 1290, говорилось следующее: «Дома Красной Армии ведут работу в первую очередь с начальствующим составом (кадровым, переменным и запасным) и их семьями, а также с курсантами ВУЗ (военно-учебных заведений — прим. А.М.) и наиболее развитыми красноармейцами и краснофлотцами, удовлетворяя их запросы и потребности в области: а) общественно-политической и военно-научной; б) повышения профессиональной квалификации; в) повышения культурного уровня; г) отдыха и заполнения досуга разумными развлечениями и товарищеским общением; д) внедрения элементов нового быта; е) содействия под-

готовке военнослужащих к повседневной служебной работе» [4, л. 278].

Члены семей комначсостава РККА могли стать членами ДКА, начиная с 18 лет. В частности, для них организовывались курсы политграмоты, стенографии, кройки и шитья, машинописи, по охране материнства и младенчества и т.д. Так, в «Отчёте Наркомата по военным и морским делам за 1924–1925 гг.» говорилось, что к концу года в наиболее крупных гарнизонах функционировало 12 Домов Красной Армии, деятельность которых направлялась в том числе по линии охвата военно-научной и политико-просветительной работой начсостава и членов его семей [2, л. 271].

Аналогичная работа, хотя и в гораздо меньшем объёме, проводилась в красноармейских клубах РККА. Так, в «Нормальном уставе клубов и ленинских уголков частей, учреждений и заведений сухопутных, морских и воздушных сил РККА», введённом приказом РВС СССР № 353 от 6 июля 1927 года, говорилось, что одной из задач клуба полка (корабля, отдельной части) является «содействие в организации свободного времени начальствующего состава и его семей и удовлетворение их культурно-политических запросов» [4, л. 90].

Конечно, в деятельности Домов Красной Армии и красноармейских клубов имелись определённые сложности. Так, в сводке Политического управления (ПУ) РККА «Культурное обслуживание начальствующего состава» за 1927 год говорилось, что постановка работы в ДКА ещё далеко не удовлетворительна. Особо было отмечено, что начсостав не проявлял достаточной активности и инициативности в деле организации обслуживания своих запросов, а правления ДКА и клубов работали слабо, не сумев сосредоточить вокруг себя сколько-нибудь широкого актива [8, л. 18 об.].

Итоги работы культпросветучреждений Красной Армии с семьями комначсостава были, на наш взгляд, неоднозначными. Можно с достаточным основанием утверждать, что к концу 1920-х годов были достигнуты значительные успехи в этом направлении. В то же время, мы располагаем сведениями о невысокой результативности данной работы. В упомянутой ранее сводке ПУ РККА «Культурное обслуживание начальствующего состава» говорилось, к примеру, что число читателей полковых библиотек из семей комначсостава составляло лишь 52% от общего количества [8, л. 18].

В 1930-е годы государственных и общественных организации в частях и подразделениях Красной Армии продолжали активно использовать культурно-просветительные учреждения для работы среди семей командно-начальствующего состава. Это направление остава-

лось одним из важнейших участков деятельности ДКА и красноармейских клубов.

В «Нормальном уставе Дома Красной Армии», введённом приказом РВС № 300 от 26 сентября 1929 года и отменившем приказ № 440, говорилось следующее: «Дом Красной Армии, ведя в основном работу с начальствующим составом действительной службы, запаса и их семьями, содействует работе политико-просветительных и общественных организаций войсковых частей и вузов гарнизона, обслуживает своей массовой работой красноармейцев рядового состава (в том числе курсантов), обеспечивая всей своей работой тесное сплочение начсостава и красноармейцев рядового состава» [5, л. 677 об.].

Как и раньше, членами ДКА могли быть члены семей начсостава, достигшие 18 лет. А одной из обязанностей членов ДКА являлась работа по вовлечению военнослужащих и членов их семей в члены ДКА [5, л. 678].

В 1931 году 15 апреля приказом РВС № 61 было введено «Положение о Домах Красной Армии», а также отменён приказ № 300. По сравнению с предыдущим документом в нём необходимо отметить упразднение членства в ДКА (кроме центрального ДКА). В документе, в частности, говорилось, что одной из целей работы ДКА является содействие перестройке быта начсостава и его семей на коллективных основах, организация для них разумного отдыха и вовлечение членов семей начсостава в активную работу по строительству социализма [6, л. 109 об.].

В дальнейшем работа ДКА более конкретизировалась согласно подготовленной ПУ РККА и введённой в действие в 1937 году новой редакции «Положения о Домах Красной Армии». В нём отмечалось следующее: «Дом Красной Армии является центром массовой партийно-политической, военной, спортивной и культурной работы в гарнизоне и в основном обслуживает командный и начальствующий состав РККА и членов их семей» [12, л. 322].

ДКА организовывали курсы по изучению иностранных языков, политические и специальные кружки, общеобразовательные группы для командного и начальствующего состава и их семей, утренники для школьников и дошкольников, детские клубы. В летний период организовывались детские городки. Интересной в этом плане является справка «Командно-массовая работа» за 1935 год. В ней представлен весь размах работы в данном направлении. Так, за первое полугодие 1935 года ДКА было организовано свыше 18000 художественных вечеров, дней отдыха и прочих мероприятий для начсостава и их семей; за год количество читательниц

в библиотеках ДКА и частей увеличилось с 72903 человек до 102496, по одним только ДКА за зимний период проведено около 1000 собраний жён начсостава, охвативших около 100000 человек [13, л. 157, 160]. Большое внимание уделялось детям начсостава. В очень многих Домах Красной Армии были организованы пионерские комнаты, зачастую перераставшие в детские клубы, детские театры и музыкальные школы для детей. Так, ряд прекрасных детских клубов был создан при Ленинградском, Харьковском, Одесском и других ДКА; детские театры были созданы во Владивостоке, Киеве, Севастополе; музыкальная школа была создана в Ейске, в ней училось свыше 200 детей комначсостава авиашколы [7, л. 203].

Определённую работу с семьями командно-начальствующего состава проводили в 1930-е годы и красноармейские клубы. Так, в «Положении о красноармейских клубах» от 19 февраля 1935 года было, в частности, отмечено: «Клуб организует культурный отдых и развлечения бойцов и начсостава, способствует развёртыванию физкультурной работы, помогает проведению культурной работы с женами и детьми начсостава» [14, л. 25].

В 1937 году была введена в действие новая редакция «Положения о красноармейском клубе», где говорилось следующее: «Красноармейский клуб является центром проведения массовой партийно-политической, военной, спортивной и культурной работы в части и своей работой обслуживает весь личный состав части и членов семей командного и начальствующего состава» [12, л. 329].

Клубы организовывали совместно с полковым учителем для красноармейцев, командиров и членов семей начсостава общеобразовательные кружки. Проводилась значительная работа с детьми, включавшая организацию утренников, детских праздников, киносеансов, ёлок, кружков, соревнований, игр и пр. Создавались детские вечерние комнаты. О размахе работы клубов с семьями военнослужащих свидетельствует, к примеру, донесение: «О работе среди семей начсостава» начальника одного из отделов ПУ РККА бригадного комиссара Шабалина от 5 июня 1939 года. В нём, в частности, говорилось: «Большую партийно-политическую и культурно-массовую работу проводят клуб НКО (Народного комиссариата обороны — прим. А.М.) и клуб в Покровско-Стрешнево. При клубе НКО имеется драмкружок с охватом членов семей начсостава — 20 человек, хоровой с охватом 35 человек, коллектив танцев — 15 человек, созданы и работают курсы: чертёжно-конструкторские с охватом 12 человек, киномехаников — 15 человек, художественной вышивки — 12 человек, стенографии — 10 человек, планово-экономические — 10 человек, кройки и шитья — 18 человек. В клубе Покровско-Стрешнево организованы и работают в свою очередь ряд кружков и коллективов,

в частности: драматический, хоровой, фото, шахматный и др. Большую работу проводят клубы в целях создания культурного отдыха командиру и его семье. Клуб НКО и Покровско-Стрешнево систематически проводят вечера с просмотром своей самодеятельности и артистов г. Москвы, просмотр новейших кинофильмов, экскурсии в музеи и др. В крупных общежитиях (Потаповское, Тишинское и др.) при помощи кинопередвижек клубом НКО два-три раза в месяц даются киносеансы. Для детей начсостава клубом НКО систематически, два раза в шестидневку проводятся утренники. Перед революционными праздниками Отдел ПУ РККА для начсостава ЦУ НКО и членов их семей проводит ряд семейных вечеров в зале ЦДКА, клубе НКО, организуя одновременно коллективные посещения театров гор. Москвы. В целях направления работы в общежитиях нами систематически проводятся совещания организаторов по работе с семьями» [9, л.42–43].

В то же время, по свидетельству многих документов, в работе ДКА и красноармейских клубов были определённые трудности. Так, в докладе заместителя начальника Политуправления РККА Осепяна Наркому Обороны К.Е. Ворошилову «Материалы о состоянии военно-политической работы в РККА за 1935–1936 гг.» говорилось, в частности, что в клубах и ДКА слабо удовлетворяется живой и жадный интерес бойцов и командиров, а также членов их семей к общеобразовательным знаниям [7, л. 185]. А вот что было сказано про деятельность окружного ДКА в одном из политдонесений политуправления Уральского военного округа: «Резкой критике была подвергнута работа Свердловского ДКА за слабую помощь частям, плохую организацию и слабое вовлечение женского актива в работу. Работники ДКА недостаточно уделяли внимание этому участку работы. Кроме того, большой помехой является отсутствие помещения для ДКА.» [11, л. 157].

Если говорить о результатах проводимой работы с семьями комначсостава, то они были неоднозначными. С одной стороны, многочисленные данные свидетельствуют, что в этом направлении были достигнуты значительные успехи. Так, в упомянутом ранее докладе заместителя начальника ПУ РККА Осепяна Наркому Обороны К.Е. Ворошилову, в частности, говорилось: «Повышается и общий культурный уровень жён. На первое июня 1936 года библиотеки Красной Армии насчитывали 107 тысяч читательниц жён командиров. Из них 25 тысяч жён прочло полностью рекомендованный ПУ РККА минимум художественной литературы... За последние 3 года 20 тысяч жён командиров закончило начальную, неполную и полную среднюю школу. 9 тысяч — ликвидировали свою неграмотность и малограмотность... Большое количество жён командиров получило в Красной Армии специальное образование и приобрело квалифи-

кацию. Полторы тысячи женщин стали машинистками, 400 — химиками-лаборантами, 2000 — библиотекарями, 3000 — детскими работниками, 5000 — швейницами, 5000 — работниками прилавка, 600 — связистками, 3000 — получили другие специальности. Всего за последние 3 года до 30 тысяч жён командиров обучились и приобрели квалификацию в Красной Армии (по данным 11 округов)» [7, л. 200–201]. В докладе начальника Политического управления Белорусского фронта дивизионного комиссара Иванова об опыте партийно-политической работы в период боевых действий в Западной Белоруссии приводился такой факт: «Жена заместителя политрука Мария Александрова во время боевых действий научилась в стрелковом кружке хорошо стрелять из винтовки. Из 50 возможных она выбивала 43» [10, л. 802]. С другой стороны, в нашем распоряжении имеются свидетельства низкой результативности данной работы. Так, в упомянутом ранее донесении начальника одного из отделов ПУ РККА бригадного комиссара Шабалина говорилось: «Несмотря на большую работу, проделанную парторганизациями и Отделом ПУ РККА среди семей командиров в целом её состояние остаётся ещё неудовлетворительным» [9, л. 45].

Таким образом, работа Домов Красной Армии и красноармейских клубов среди семей командно-начальствующего состава РККА в 20–30-е годы XX века оставляет противоречивое впечатление. С одной стороны, в документах РВС СССР и ПУ РККА были поставлены чёткие задачи по проведению данной работы. В соответствии с этим в частях и гарнизонах была организована активная деятельность по их выполнению. В то же время в процессе реализации наблюдались некоторые недостатки, сказавшиеся на конечных результатах. В целом

данную работу можно охарактеризовать как удовлетворительную.

Представляется, что в современных условиях опыт работы культпросветучреждений РККА может представлять определённый интерес. Так, в «Положении о Домах офицеров и офицерских клубах Вооружённых Сил Российской Федерации» говорится, что в области культурно-творческой и культурно-досуговой работы эти культурные учреждения «организуют культурное обслуживание и досуг военнослужащих и гражданского персонала Вооружённых Сил, членов их семей, эффективно используя в этих целях средства культуры и искусства, литературу, кино, радио, телевидение, печать, массовые и индивидуальные формы отдыха; внедряют средствами культурно-досуговой работы в служебную деятельность, труд и быт военнослужащих, гражданского персонала Вооружённых Сил, членов их семей высокую культуру; создают условия для развития самодеятельного художественного творчества военнослужащих и гражданского персонала Вооружённых Сил, членов их семей, организуют работу коллективов художественной самодеятельности и принимают участие в проведении смотров и фестивалей самодеятельного художественного творчества... поддерживают деловые связи с органами местного самоуправления, местными учреждениями культуры, творческими союзами, религиозными конфессиями и другими общественными объединениями в целях привлечения их сил и средств к культурному обслуживанию военнослужащих и гражданского персонала Вооружённых Сил, членов их семей, развитию культурно-шефской работы в войсках» [1, С. 28]. Очевидно, что многие слагаемые деятельности армейских учреждений культуры среди семей командно-начальствующего состава РККА в межвоенный период сохраняют свою жизненность и по сей день.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Культурно-досуговая работа в части (на корабле). Документы (Справочник) I часть (2-й раздел). М.: 2006, — 64с.
2. Российский государственный военный архив (РГВА), ф.4, оп.1, д. 335.
3. РГВА, ф.4, оп.3, д. 2163.
4. РГВА, ф.4, оп.3, д. 2959.
5. РГВА, ф.4, оп.3, д. 3173.
6. РГВА, ф.4, оп.3, д. 3257.
7. РГВА, ф.4, оп.14, д. 1647.
8. РГВА, ф.9, оп.26, д. 399.
9. РГВА, ф.9, оп.29, д. 499.
10. РГВА, ф.9, оп.29, д. 505.
11. РГВА, ф.9, оп.36, ч. 1, д. 1769.
12. РГВА, ф.9, оп.36, ч. 2, д. 2332.
13. РГВА, ф.9, оп.36, ч. 3, д. 4225.
14. РГВА, ф.9, оп.40, д. 49.

## ОБРАЗ ЛАТИНЯН И ЛАТИНСТВА В «ХОЖДЕНИИ ИГУМЕНА ДАНИИЛА В СВЯТУЮ ЗЕМЛЮ»

### THE IMAGE OF THE LATINS AND LATINISM IN "WALKING ABBOT DANIEL IN THE HOLY LAND"

*A. Melnikov*

*Summary.* The article deals with the problems of perception of the image of Latins and Latins in the "Walking of Abbot Daniel in the Holy Land." "The walk of Abbot Daniel" is considered within the framework of the General perception of Latinism and Latins in the intellectual tradition of Ancient Russia of the XII century. Civilizational and hermeneutical-phenomenological approach, as well as methods of imagology and content analysis are used in writing. The task set in the article is realized by the method of content analysis of all references in the work about the Western European peoples and representatives of the elite of the Kingdom of Jerusalem, who can be considered Latins. In addition to direct indications of events related to the participation of "Latins", the General context of Daniel's pilgrimage is investigated. It is established that the "walking" of Daniel was not only a personal pilgrimage, but had the character of a diplomatic action aimed at establishing contacts between Russian princes and political forces of the crusaders. Participation in the "journey" took in addition to Abbot other notable persons from the various Rus principalities, Abbot also remembers the names of all the Russian princes, which is indicative of an all-Russian character of his mission. Abbot Daniel does not use a dualistic approach either when referring to Latins or when referring to Muslim Gentiles, noting that the political groups of crusaders and Muslims who were in a state of struggle did not cause any danger to his group. The perception of Latins and Latinism was favourably influenced by the cordial reception given to pilgrims by the authorities of the Kingdom of Jerusalem, at the same time some features of a negative attitude to the Catholic religion were noted, it was noted that the worship of Catholics is recognized as having no grace-giving power. In General, if we compare the image of the Latins in the "Walk of Abbot Daniel" with the Chronicles and polemic works of the first half of the XII century, it will be more complete and positive.

*Keywords:* Latins, Abbot Daniel, the Holy Land, Jerusalem, Baldwin I, fryagi.

**Мельников Антон Валерьевич**

*Аспирант, Нижегородский Государственный  
Университет имени Н. И. Лобачевского, Нижний  
Новгород, Россия  
ioa1372@yandex.ru*

*Аннотация.* В статье рассматривается проблематика восприятия образа латинства и латинян в «Хождении игумена Даниила в Святую Землю». «Хождение игумена Даниила» рассматривается в рамках общего восприятия латинства и латинян в интеллектуальной традиции Древней Руси XII века. При написании используются цивилизационный и герменевтико-феноменологический подход, а также методы имагологии и контент-анализа. Задача, поставленная в статье, реализуется методом контент-анализа всех упоминаний в сочинении о западноевропейских народах и представителей элиты Иерусалимского королевства, которые могут считаться латинянами. Помимо прямых указаний на события, связанные с участием «латинян» исследуется общий контекст паломничества Даниила. Установлено, что «хождение» Даниила не было только личной паломнической акцией, но имело характер дипломатического действия, направленного на установление контактов русских князей и политических сил крестоносцев. Участие в «хождении» принимали помимо игумена другие знатные лица из различных княжеств Руси, также игумен поминает имена всех известных ему русских князей, что свидетельствует об общерусском характере его дипломатической миссии. Игумен Даниила не использует дуалистический подход ни при упоминании латинян, ни при упоминании мусульманских иноверцев, отмечая, что находившиеся в состоянии борьбы политические группировки крестоносцев и мусульман не причиняли никакой опасности его группе. На восприятие латинян и латинства оказывали благоприятное воздействие радушный приём, оказанный паломникам со стороны властей Иерусалимского королевства, в то же время отмечены некоторые черты негативного отношения к католической религии, отмечено, что богослужение католиков признаётся не имеющим благодатной силы. В целом, если сопоставить образ латинян в «Хождении игумена Даниила» с летописными и полемическими сочинениями периода первой половины XII в., то он будет более полным и позитивным.

*Ключевые слова:* латиняне, игумен Даниила, Святая Земля, Иерусалим, Балдуин I, фряги.

**Ж**анр «хождений» — путевых очерков — относится к одному из жанров древнерусской литературы, который наименее был связан с великокняжеской или официальной церковной политикой. Первым из подобного рода произведений было «Хождение игумена Даниила в Святую Землю». Хронологически оно датируется 1104–1107 гг., что определяется по составу лиц, с кем беседовал участник паломничества. Автор «Хождения...» игумен Даниила был современ-

ником Нестора, создавшего одну из редакций «Повести временных лет» в 1111 г. или 1118 г. В «Хождении...» географические сведения, имеющиеся в летописи, получают дополнение. Автор «Повести временных лет» мало общался с иноземцами и латинянами. В «Хождении...» можно найти гораздо больше персонажей и сюжетов, связанных с европейцами. Поскольку после завоевания Иерусалима прошло незначительное время, представители знати Иерусалимского королевства и другие фео-

дали новых крестоносных государств Палестины ещё в полной мере могут считаться «латинянами», идентичными, жившим в то время в Западной Европе.

В рассматриваемый нами период XII–XIII вв. «хождения» создавались авторами, имеющими отношение к Церкви. Их маршруты совпадали с основными направлениями странствий паломников из Руси. Наибольшей популярностью пользовался Константинополь. Паломничество в Святую Землю было гораздо более опасным и длительным. Игумен Даниил, в начале XII в. посетивший Иерусалимское королевство, ничего не написал про первую часть своего странствия, а именно, путь из Руси до Царьграда, т.е. этот маршрут, по его мнению, был хорошо известен и не нуждался в описании.

Целью нашего исследования будет изучение образа «латинян» — представителей Западной Европы, католиков по вероисповеданию и «латинства» — комплекса политических и религиозно-культурных особенностей представителей Западной Европы в лице крестоносцев. Для оценки коннотативной нагрузки образа «латинства», субъективного видения «латинян» необходимо провести анализ всех фрагментов, в которых упоминаются западноевропейские народы или отдельные представители латинян. Отношение автора «Хождения...» к латинянам и латинству складывалось под влиянием услышанного и увиденного во время путешествия и личного взаимодействия с ними. Отправляясь в странствие, игумен Даниил уже имел некоторое знание о католической «латинской» вере и народах Западной Европы. Он не оставил никаких философских заметок или рассуждений на этот счёт, поэтому мы не можем с точностью судить об образе латинян и латинства, который был у игумена Даниила до его паломничества. Можно предположить, что он был нейтрально-негативным, как у летописцев, типичным представителем которых был автор рассказа о выборе вер в «Повести временных лет».

Однако если летописцы сталкивались с инородцами и иноверцами опосредованно и больше полагались на свидетельства других, то игумен Даниил в своём труде описывал личные наблюдения. И если летописец в своих суждениях был достаточно осторожен, сверяя идеологическую корректность летописи с запросами светских и церковных властей, то игумен Даниил мог писать более открыто, как лицо, не входящее в круг политической элиты.

Сведения о личности игумена Даниила очень скудны. На основании топографических наблюдений автора: сравнения реки Иордан с рекой Сновь, упоминаний о карпе как рыбе, сходной с той, что по сюжету Евангелия, отловили апостолы, Б.А. Рыбаков считает Даниила выходцем из Черниговского княжества[1]. Кроме того, Рыбаков считает его автором «Повести о Шаруканском

походе 1111 года», которая была использована последним из редакторов «Повести временных лет». Н.М. Карамзин полагал, что игумен Даниил впоследствии стал епископом города Юрьев в одном из южных княжеств Руси и служил в этом сане в 1113–1122 гг.

Игумен Даниил посетил Святую Землю непосредственно сразу после завоевания Палестины крестоносцами. В ходе своего паломничества он выступал не только как частное лицо, но и как представитель русского духовенства. Паломничество игумена Даниила имело достаточно очевидный политический контекст. Он прямо указывает имена своих спутников — представителей политической элиты Киева и Новгорода, которые на момент паломничества уже фактически не имели единого управления. Однако тот факт, что группа во главе с Даниилом была составлена из представителей разных княжеств, свидетельствует о том, что в предприятии были заинтересованы едва ли не все княжества Руси. При упоминании своих действий в ходе паломничества Даниил отмечает, что приносил молитвы у Гроба Господня за князей Русской земли, не делая какого-либо исключения.

Несмотря на то, что первые Крестовые походы фактически были проигнорированы русскими летописцами и от 1096–1099 гг. не сохранилось известий о Крестовом походе и взятии Иерусалима крестоносцами, в русских княжествах, конечно, было известно о военно-политических изменениях на Святой земле.

Вероятно, миссия игумена Даниила заключалась, во-первых, в ознакомлении с Палестиной и христианскими святынями, а, во-вторых, в представлении русских интересов в регионе. Даниил должен был оговорить с новыми европейскими и оставшимися на некоторых территориях старыми арабскими властителями свободу и безопасность посещения Святой Земли русскими паломниками.

Исследование «Хождения игумена Даниила» не прекращалось на протяжении всего процесса развития российской и советской историографии. В разное время произведение исследовали Н.М. Карамзин, С.М. Соловьёв, В.О. Ключевский, В.М. Истрин, Б.А. Рыбаков и многие другие. Первым исследователем, впервые изучившим «Хождение игумена Даниила» в научной исторической точке зрения был И.П. Сахаров [2]. Следует отметить, что вследствие сомнений относительно корректности его принципов работы, исследования «Хождения» игумена Даниила, проведённые автором, остались неволевыми. Полноценное издание «Хождения...», выполненное с учётом всех археографических требований было выполнено в 1880-е гг. под редакцией М.А. Веневитинова.[3] Также в это период было проведено новое источниковедческое исследование «Хождения...»

А. И. Пономарёвым [4]. Наиболее крупным современным специалистом в тематике ранних русских «Хождений...» является Е. И. Малето [5]. Как в имперский, так и в советский период изучение «Хождения...» игумена Даниила заключалось преимущественно в исследовании историко-географической и литературной значимости этого текста. Вопросы историко-герменевтического плана в силу неразвитости методологии не ставились.

Методология, используемая нами в работе, основывается на комплексе общегуманитарных и исторических методов. Целесообразно полагать, что именно в контексте истории ментальности и «лингвистического поворота» изучение «Хождения игумена Даниила» приобретает ещё более важное значение. Это произведение даёт колоссальный материал для изучения пространственно-временных и исторических представлений древнерусских писателей. Прежде всего, «Хождение...» предоставляло отличную возможность для сравнительно-исторических исследований в области взаимоотношений России и Запада, что в своей статье отлично продемонстрировал А. С. Демин [6]. С точки зрения изучения представлений о времени в древнерусской литературе «Хождение игумена Даниила» рассмотрела в своей статье Е. В. Иванова [7]. Ментальный аспект изучения этого текста представила в своей работе О. В. Коржовская [8]. Текстологические исследования и анализ влияния различного рода библейских, и, особенно, апокрифических текстов представлены в исследовании Фёдоровой И. В. [9]

Комплексное изучение «Хождения игумена Даниила» ещё далеко не окончено. В нашем исследовании это произведение важно прежде всего тем, что в нём образы латинян представлены гораздо более подробно и достоверно, чем в «Повести временных лет», автор которой, как и его предшественники, не имели аналогичного опыта взаимодействия с представителями латинской Европы. Если в «Повести временных лет» мы не видим ни одного персонифицированного представителя «немцев» или «латинян», то в «Хождении игумена Даниила» представлены сразу несколько персонажей европейцев, прежде всего, король Иерусалима Балдуин I. Кроме того, «Хождение...» является важным источником по истории политико-дипломатических отношений Руси. Так через некоторые замечания автора можно удостовериться в том, что его миссия имела помимо религиозного дипломатический характер и должна была способствовать установлению отношений русских князей с крестоносцами как новыми владельцами Святой Земли. Характерно, что игумен Даниил пишет, что был принят достаточно благосклонно, и выполнение порученной ему дипломатической миссии не вызвало каких-либо затруднений.

Вместе с «Повестью временных лет» и «Стяжанием с латиною» митрополита Георгия «Хождение игумена

Даниила» образуют комплекс источников, представляющих целостную картину восприятия латинства в древнерусской интеллектуальной среде первой половины XII в.

Игумен Даниил не был первым русским, совешившим столь отдалённое путешествие. Так С. Раффенспергер [10]<sup>10</sup> полагает, что в Древней Руси были известны многие торговые маршруты, причём ещё в догосударственную эпоху VIII–IX вв. были хорошо налажены контакты с исламским миром через земли Хазарского каганата. Распад единого Халифата и Хазарского каганата, вторжения кочевников и установление более тесных контактов с варягами и Византией привели к переориентации русской торговли на Европу. Вместе с тем, не были утрачены и представления о странах Востока.

В своём «Хождении...» игумен Даниил акцентирует внимание, прежде всего, на географии святых мест. Благодаря его произведению на Древнюю Русь могли попасть многие ветхозаветные библейские сюжеты, которые не были ещё переведены на древнерусский язык в богослужебных текстах. В целом, в «Хождении игумена Даниила» использован большой круг источников: библейские сюжеты, сведения из апокрифических произведений, устные предания и легенды, которые в ходе паломничества были рассказаны ему и его спутникам проводниками.

Паломничество игумена Даниила осуществлялось от лица всей Руси, поэтому паломники позиционировали себя не только как богомольцы, но и как представители дипломатической миссии. При этом очевидно, что они старались сохранять подчёркнутый нейтралитет по отношению ко всем действующим сторонам конфликта: благожелательные отношения поддерживались со всеми местными властями, которые в обмен обеспечивали безопасность паломников от разного рода случайных набегов и грабежей со стороны сарацин, которые постоянно происходили в ряде местностей.

Большая часть упоминаний о латинянах связана с географическим и политическим контекстом. Впервые представители Запада упоминаются при описании интерьера храма Воскресения Христова в Иерусалиме.

«Вверху же над пещеркой сделан красиво теремец на изящных столбах, верх его кругл, покрыт серебряными чешуями, позолоченными. Наверху этого теремца возвышается изваяние Христа, сделанное из серебра в рост человека и даже более, и это сделали франки, латиняне.»<sup>1</sup> Таким образом, игумен Даниил, который живо интересовался церковным убранством и, по-видимому, неплохо разбирался в вопросах архитектуры и храмово-

<sup>1</sup> Здесь и далее цитаты приводятся из книги «Книга хожений. Записки русских путешественников XI–XV вв. М. Советская Россия. 1984».

го зодчества, отметил высокий уровень мастерства западных мастеров. Причём для него тот факт, что статуя Христа была сделана руками не православных, а католических мастеров, нисколько не умалял достоинства самого произведения искусства. Даже сама скульптура как форма почитания игуменом не осуждается.

Латиняне вскользь упоминаются в описании города Акра и Капернаум. В другом месте Акра упоминается как укрепленный форпост латинян. Капернаум, который был осуждён Христом в Евангелии, был оставлен латинянами.

Кроме того, упоминается «католический монастырь» на горе Фавор. В этом монастыре Преображения паломники из Руси были встречены радушно. «В монастыре Преображения нас гостеприимно приняли...».

Из латинян упоминается король Иерусалима Балдуин I. При этом игумен Даниил тесно взаимодействовал с ним несколько раз: во время его похода на Дамаск, а также во время схождения благодатного огня в Иерусалим. «Пошел иерусалимский князь Балдуин I со своими крестоносцами на войну к Дамаску... Тогда князь с радостью великой повелел мне пойти с собой и нарядил меня к своей личной охране» (о Галилее и озере Тивериадском). Очевидно, король Балдуин I предпринял некий военный поход против мусульманских сил в округе Дамаска, но это не остановило игумена Даниила, который счёл вполне нормальным совершить паломничество по местам в районе Тивериадского озера вместе со свитой иерусалимского короля. При этом спутники Даниила, по-видимому, не высказали протестов на этот счёт, хотя как люди влиятельные и объединённые лишь в рамках паломнической миссии, они вполне могли это сделать. В свою очередь, король Иерусалима Балдуин I был заинтересован в росте своего международного престижа и признании своего высокого статуса во всём христианском мире, поэтому оказывал паломникам из Руси подчёркнуто дружественный приём. Впрочем, Даниил ничего не написал касательно того, что в походе делали король и его спутники, поскольку описывал только то, что видел сам.

Второй раз встреча игумена Даниила и короля Иерусалима состоялась в Иерусалиме в Страстную пятницу накануне схождения благодатного огня. Игумен Даниил обратился к королю с целью зажечь лампаду благодатным огнём «от лица Русской земли». «Он же, увидев меня, худого, подозвал к себе с любовью и спросил: «Что хочешь, игумен русский?» Он хорошо знал меня и очень любил, был он человеком добродетельным, очень скромным и ничуть не гордился. Я же сказал ему: «Князь мой, господин мой, прошу тебя ради Бога и князей русских, разреши, чтобы я поставил свое кадило на святом гробе от всей Русской земли». Тогда он милостиво и любовно разрешил мне поставить кадило на гробе Господнем...».

На следующий день, в Великую Субботу игумен Даниил в числе многочисленных паломников был свидетелем схождения благодатного огня в Иерусалиме, причём он был одним из первых очевидцев, начиная с IX в., кто оставил письменные свидетельства об обстоятельствах этого чуда. При описании процесса схождения огня Даниил не мог не описать действия короля, который являлся непосредственным участником процесса. «Тут и сам король Балдуин стоит со страхом и великим смирением, из глаз его чудно проливаются слезы. Также и воины его стоят около самого гроба, близ великого алтаря, стоят со смирением». Как мы видим, для игумена Даниила основным показателем набожности является благочестие человека, а не принадлежность его к той или иной церкви.

«Тогда и он поклонился игумену и всем монахам и повелел игумену монастыря Саввы и мне, худому, близ себя пойти, а другим игуменам и всем монахам повелел перед собой пойти, а войскам своим повелел сзади пойти. И пришли в церковь Воскресения к западным дверям. И множество людей обступили двери церковные, и не могли тогда в церковь войти...». Несмотря на то, что Иерусалим находился под властью католиков, те допускали присутствие православных клириков, которые в свою очередь, не считали зазорным присутствовать на католическом богослужении.

«Католические попы в великом алтаре стояли. И как наступил восьмой час дня, начали вечернюю службу вверху гроба попы православные, были тут и все духовные мужи, и многие пустынножители. Католики в великом алтаре начали верещать по-своему». Описываемые Даниилом события уникальны, поскольку сохранилось очень немного свидетельств о проведении параллельной службы католиками и православными в пределах одного храма. В более поздние времена подобное действие было просто невыносимо.

«Зажглись тогда и три кадила, как сообщил нам эконо и ключарь. Оба они сказали: «Только три кадила тогда зажглись, а пять кадил, висящих над гробом, зажглись позже». Свет этих кадил не такой, как трех кадил нижних, которые светились изрядно и чудно». В этом отрывке игумен Даниил подчёркивает, что благодатный огонь сходит, прежде всего, на кадила православных церковей и уже потом — на кадила католиков. В этом сюжете, возможно, скрыта аллегория на притчу о десяти девах, встречавших Жениха (Мф. 25:1–13). Чуть выше игумен писал, что католические кадила не загорелись вовсе, теперь он отмечает, что кадила всё же затеплились, но позже и не таким огнём, как у православных. Выражение, что «попы заверещали по-своему» говорит о том, что молитвы католиков безблагодатны. Впрочем, ни в этом отрывке, ни в каком-либо другом месте игумен Даниил не называет католиков еретиками или иными словами в негативном контексте.

Некоторый намёк на антилатинскую полемику можно встретить и в сюжете, посвящённом описанию места, где произошла встреча Авраама и Мелхиседека, описанная в Книге Бытия и Псалтири (Быт. 14:18, Пс. 109:4). «Мелхиседек вышел, вынес хлеб и вино, устроил жертвенник в пещере, сотворил хлебом и вином жертву, и тотчас же жертва была взята на небо к Богу... С этого и началась служба хлебом и вином, а не пресным хлебом. Об этом пророк говорит: «Ты священник на века по установленному Мелхиседеком порядку» (о пещере Мелхиседека). Пояснение, что со времён Мелхиседека началась служба не на опресноках, а на хлебе и вине очень гармонично согласуется с одним из главных обвинительных тезисов византийской полемики против латинян, где им в вину ставится служение на опресноках. Скорее всего, соответствующий комментарий был записан игуменом Даниилом со слов их проводника, который придерживался византийской точки зрения по вопросу о порядках богослужения.

Вся Святая Земля, Палестина предстаёт в «Хождении игумена Даниила» как местность, не имеющая чёткой политической системы управления, где одни поселения принадлежат латинянам, франкам, фрягам (у игумена Даниила эти понятия синонимичны), другие заняты иноверцами-мусульманами. Ряд территорий опасны для посещения из-за ведущихся боевых действий или частых грабежей. Иногда для предотвращения нападения сарацинских грабителей игумену Даниилу предоставляли охрану даже мусульманские князьки. Во всяком случае, ни в одном поселении отряд из Руси не подвергся нападению или какому-либо иному негативному воздействию.

История последующих веков представлена очень скупо: отмечается, что ряд городов, которыми раньше владели сарацины, были отбиты латинянами. Кроме того, упоминается, что собор Вознесения Христова — мечеть Омара, была построена арабским правителем Омаром. Сложность для автора представлял географический рельеф местности — засушливые территории, крутые и каменистые горы, которые были непривычны для русских паломников.

Подводя итог своим наблюдениям, игумен Даниил пишет, что «не видели нигде ни поганых, ни лютых зверей и никакого зла» (о Иерусалиме).

В заключение, необходимо вывести основные черты образа латинян в «хождении игумена Даниила». 1) Близость к православным. Латиняне признаются членами христианской семьи народов, хотя неоднократно отмечается их принадлежность к чуждой церкви, не имеющей благодати Божией. 2) наличие четкой политической организации. Так, при описании мусульман не упоминается титулатура, а при описании латинян описывается структура Иерусалимского королевства, впервые в древнерусском языке появляется понятие «король». 3) Готовность к сотрудничеству. В «Хождении...» латиняне предстают как открытые к взаимодействию люди, с которыми можно вести продуктивный диалог в интересах русских паломников и княжеств в целом.

«Хождение игумена Даниила» раскрывает образ латинян с точки зрения непосредственного наблюдателя, что особенно важно для исторической науки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Рыбаков Б. А. Древняя Русь. Сказания. Былины. Летописи. 1963, С. 121–124
2. Сахаров И. П. Путешествие игум. Даниила по святым местам в начале XII столетия // Путешествия рус. людей в чужие земли. СПб., 1837. Ч. 1. С. I–XIX.;
3. Памятники литературы Древней Руси. XII век. Житье и хоженье Даниила Руськыя Земли игумена. 1106–1108 гг. Под ред. М. А. Веневитинова. — Православный палестинский сборник, т. I, вып. 3, кн. 3. СПб., 1883; т. III, вып. 3, кн. 9. СПб., 1885, с некоторыми исправлениями по изданию: М., 1980.
4. Пономарёв А. И. К истории древнерусской письменности и литературы: Игум. Даниил и его «Хождение» в Св. землю // Странник. 1880. Дек. С. 467–492.
5. Малето Е. И. Даниил Паломник // Новая российская энциклопедия. М.: Энциклопедия, 2008. — Т. V. Ч. 1. — С. 435.;
6. Демин А. С. Хождение игумена Даниила в Иерусалим (опыт комментария на тему «Россия и Запад»)/Герменевтика древнерусской литературы. 1995. № 8. С. 62–69.
7. Иванова Е. В. Наименования расстояний в «Хождении игумена Даниила» и «Хождении за три моря» Афанасия Никитина.//Проблемы истории, филологии, культуры. 2011. № 3. С. 388–392.
8. Коржовская О. В. Формы выражения авторского сознания в «Хождении игумена Даниила» В сборнике: Славянские языки и литературы в синхронии и диахронии Материалы международной научной конференции. 2013. С. 179–181.
9. Федорова И. В. К вопросу об апокрифах в «Хождения игумена Даниила»//Slověne. 2015. Т. IV. № 1. С. 526–540.
10. Raffenperger C. Reimagining Europe: Kievan Rus in the Medieval World. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. London, England, 2012. 318 p.

© Мельников Антон Валерьевич (ioa1372@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## «БУРЖУАЗНЫЕ» ИСТОРИКИ И ИСТОРИЧЕСКАЯ НАУКА В СОВЕТСКИХ РЕАЛИЯХ 1920-Х ГОДОВ

### “BOURGEOIS” HISTORIANS AND HISTORICAL SCIENCE IN THE SOVIET REALITIES OF THE 1920S

*N. Pepelina*

*Summary.* the article raises the problem of the specifics of interaction between pre-revolutionary historians and Soviet reality in the 1920s, including the example of changes in archaeology that occurred after the October revolution of 1917. The issues raised are as peaceful cooperation, and the subsequent harassment and repression of “bourgeois” scientists from representatives of the new authorities and historians-Marxists.

*Keywords:* archaeology, Soviet historical science, “bourgeois” historians, transformation, Soviet power, ideology, historical concept.

*Пепелина Наталья Игоревна*

*К.и.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии — МВА им. К. И. Скрябина»  
referatpep@yandex.ru*

*Аннотация.* в статье поставлена проблема специфики взаимодействия до-революционных ученых-историков и советской действительности в 1920-е годы, в том числе, на примере изменений в археологии, произошедших после Октябрьской революции 1917 года. Затронуты вопросы как мирного сотрудничества, так и последующих нападок и репрессий «буржуазных» ученых со стороны представителей новой власти и историков-марксистов.

*Ключевые слова:* археология, советская историческая наука, «буржуазные» историки, трансформация, советская власть, идеология, историческая концепция.

**Н**ельзя назвать в России ни одной области общественного бытия, которая не испытала бы на себе кардинальные перемены, принесенные революционным вихрем в октябре 1917 года. Приход к власти большевиков обеспечил значительные преобразования в политической, социально-экономической и культурной сферах. Несмотря на тяжелейшие обстоятельства, в которых находилось молодое советское государство, большевистское правительство решительно сокрушало прежние институты в соответствии с провозглашенной идеей разрушения «старого мира до основания» и постройки «нашего нового мира». Такая же работа проходила в области исторической науки. История — дисциплина наиболее политизированная, зависимая от внешней и внутренней позиции государства, способствующая патриотическому воспитанию граждан и играющая важную роль в формировании массового сознания, где своеобразным рычагом этого процесса является историческое образование. Поэтому в тех трудных условиях и требовался пересмотр функционирования исторических институтов, которые нужно было подчинить современным реалиям и потребностям социалистической страны.

Необходимые изменения осуществлялись созданным после революции Народным Комиссариатом Просвещения (НКП)<sup>1</sup>. Во-первых, отказались от специального пре-

подавания истории в образовательных учреждениях. В вузах исторические факультеты заменили факультетами общественных наук (ФОН), а в школах преподавание истории сменилось обществоведением в рамках введения комплексной системы обучения<sup>2</sup>. Во-вторых, происходило формирование новой советской исторической концепции, основанной на марксистской методологии и получившей воплощение в трудах М.Н. Покровского [17]. Этого ученого можно назвать главой советской исторической науки в 1920-е годы, и именно при его активном участии создавались новые исторические учреждения<sup>3</sup>, готовившие молодые кадры историков-марк-

ский. Главные задачи, поставленные перед комиссариатом, заключались в следующем: руководство школьным делом в стране, наукой и научными учреждениями, искусством и всеми вопросами культуры; социальной, воспитательной и политико-просветительской работой среди населения. С 1920 года после ликвидации Государственной комиссии по просвещению. НКП стал единственным органом в стране, осуществлявшим руководство народным просвещением и вопросами культуры. (См.: Сборник декретов и постановлений РКП по народному образованию. Вып. I–II. — М., 1918–1920).

<sup>2</sup> Комплексное изучение общественных дисциплин должно было обеспечить связь изучаемого предмета (в данном случае, истории) с жизнью. Только тогда, согласно линии НКП, он становился важным и значимым для учащихся в современных условиях. Современность требовала, чтобы все без исключения отвечало ее нуждам и потребностям. Изучаться должно то, что ценно для современных граждан, а ценно то, что связано с действительностью и ее идеалами. Позиция вполне понятна: таким образом проще приспособить что бы то ни было к пропаганде, поставить на службу идеологическим интересам, наполнить определенным политическим смыслом.

<sup>3</sup> Социалистическая (с 19 г.— Коммунистическая) Академия (1918–1936), Институт красной профессуры (1921–1936), ИМЭЛ (1922–1991??), Испарт (1920–1928) и проч.

<sup>1</sup> В ноябре 1917 года на заседании II Всероссийского съезда советов был создан Народный комиссариат просвещения РСФСР, возглавил который А.В. Луначарский, его заместителем был назначен историк М.Н. Покров-

стов, которые должны были прийти на смену поколению «буржуазных» историков, тех, которые остались в стране и вынуждены были приспособляться к сложившимся условиям. Дореволюционные ученые-историки сохраняли свои места в институтах Академии наук, на университетских кафедрах, в музеях, сформированные и функционировавшие до революции. Некоторые учреждения продолжили работы, другие прекратили свое существование или были преобразованы.

Так, например, основными центрами изучения археологии в дореволюционной России были:

- ◆ Императорская археологическая комиссия в СПб (возникла в 1859 г.), а при ней — Русское археологическое общество (просуществовало до 1924 г.). После революции, в 1918 году Императорская Археологическая комиссия была преобразована в Российскую Археологическую комиссию, а в 1919 году — в Российскую академию истории материальной культуры (с 1926 года — Государственная — ГАИМК), возглавил которую языковед академик Н.Я. Марр. Она просуществовала до 1937 года, когда была переименована в Институт истории материальной культуры и слита с АН СССР. ГАИМК как ведущая археологическая организация объединила научные силы, в первую очередь, Ленинграда [12, с. 5].
- ◆ Археологические институты Москвы и Петербурга, где велось преподавание археологии (просуществовали до 1922 года). После ликвидации истфаков археологию преподавали на упомянутых выше Факультетах общественных наук. В 1926 году ФОНы были упразднены, в МГУ трансформированы в этнологическое отделение; в ЛГУ в факультет языка и материальной культуры; на периферии их не стало вовсе. Просуществовали они до 1931 года, а в 1934 году вновь были открыты исторические факультеты.
- ◆ Российский государственный музей в Москве (создан в 1872), исследовательские археологические работы велись там и далее. При музее — Московское археологическое общество (просуществовало до 1923 г.).

В середине 1921 г. по инициативе СНК «Наркомпрос принял решение об организации научно-исследовательского Исторического института» при ФОН МГУ. Особенностью вновь созданного учреждения было привлечение к работе старых специалистов с целью использования их знаний, а также определенного контроля и внедрения среди них марксистской методологии: «партия смело привлекала к работе буржуазную профессуру, постепенно усиливая влияние марксистов» [7, с. 233]. Чуть позднее указанная организация была несколько трансформирована и переименована в Россий-

скую ассоциацию научно-исследовательских институтов общественных наук (РАНИОН).

Одной из задач РАНИОН была научно-исследовательская работа в области археологии, сосредоточенная в соответствующей научной секции и сохранявшая в большой степени черты, присущие ей в дореволюционный период. «До середины 20-х годов исследования, как правило, велись в соответствии с личными планами отдельных ученых и являлись главным образом продолжением ранее начатых трудов» [7, с. 253].

Поэтому в Москве основные силы археологии сосредоточились в РАНИОН. Соответствующую секцию возглавлял В.А. Городцов — крупнейшая фигура в научном мире в 1920-е годы, во многом благодаря его труду удалось сохранить наследие и преемственность русской археологической мысли. Обладая талантами организаторской и административной деятельности, он оказался задействован в советском строительстве (вероятно, этому способствовало и его критическое отношение к прежней власти). В 1918 г. он был назначен членом Всероссийской коллегии Отдела по делам музеев и охране памятников искусства, старины и природы, созданным при НКП РСФСР [5, с. 38–39]. Много преподавал, активно участвовал в научной и административной работе Исторического музея. «В 1920-е годы В.А. Городцов, как представитель Музейного отдела Наркомпроса, участвовал во всех наиболее значимых встречах археологов, музейных деятелей, краеведов» [5, с. 46–47].

Таким образом, в 1920-е годы работа археологов — как исследовательская, так и образовательная — не прекращалась, а продолжала свое развитие. Были сформированы две сильные археологические школы в Москве и Петрограде-Ленинграде, обучение молодых археологов стало систематизированным и подчиненным методологической основе. «В СССР впервые начали подготавливать кадры настоящих, профессиональных археологов, с хорошей практической и теоретической подготовкой на базе цикла наук исторического факультета. Уже со времени аспирантуры будущие археологи специализировались на определенном археологическом периоде или на археологии какой-нибудь области» [9, с. 41]. Новые учреждения стремились к упорядочиванию исследовательской деятельности ученых, возобновленные раскопки носили систематизированный и отчетный характер, выходили научные монографии и периодические издания<sup>1</sup>, проходили научные съезды,

<sup>1</sup> В первую очередь периодические издания выпускала ГАИМК в Ленинграде: «Известия ГАИМК» (1921–1935 гг.), «Сообщения ГАИМК» и т.д., а также в 1926–1930 гг. вышло несколько выпусков «Трудов секции археологии РАНИОН» в Москве. Свое издание было в Казанском университете: «Известия общества археологии, истории и этнографии при Казанском университете» 1919–1929 гг.

было множество археологических работ на местах, отведенных под новое строительство [15].

Важным условием развития археологической науки в Москве было установление и поддержание контактов с областными краеведческими организациями. Это позволяло ученым при подобном сотрудничестве получать дополнительную полезную информацию [9, с. 38]. Так, у В. А. Городцова преподавательская, административная и музейная деятельность «была неотъемлема от участия в краеведческом движении... С большинством краеведов В.А. состоял в переписке» [5, с. 46–47].

Краеведение, в котором участвовали как профессионалы, так и любители, в 1920-е годы переживало небывалый подъем. Зародившись еще в императорской России, после революции оно получило новый импульс развития, возникший на волне пропаганды этнической самобытности населения страны. Во многом этому способствовала позиция Наркомпроса, поддерживающая возросший интерес к истории родного края.

В 1922 г. при Академии наук было создано Центральное бюро краеведения (ЦБК). Выступая с докладом на I-й Всероссийской конференции научных обществ по изучению местного края нарком просвещения А. В. Луначарский сказал: «Наша гигантская, необъятная страна была плохо изучена и еще теперь мало известна ее подлинному хозяину, трудовому народу. Нужно эту работу поставить как можно тщательнее во всех областях» [6, с. 1]. Через два года ЦБК отделилось от Академии наук и превратилось в самостоятельный орган, находившийся в ведении Главнауки Наркомпроса. В последующие десять лет краеведческое движение получило небывалый размах. Краеведческие организации возникали повсеместно, особенно сильными они были в черноземных районах — Воронежской, Курской, орловской областях и т.п. Центральным бюро краеведения издавались журналы «Краеведение» (1923–1929 годы), «Известия Центрального бюро краеведения» (1925–1929 годы). Но, несмотря на призыв НКП и подведомственных учреждений к «изучению в краеведческих организациях местных природных богатств, промышленности и пр., краеведческие организации развивались исключительно в качестве археологических» [9, с. 37].

Поддержка интереса к истории родного края, его самобытности нашла отражение в подходе к созданию учебных программ для общеобразовательной школы при изучении обществознания. В 1920-е годы кардинальные перемены преподавания истории в школе и переход к комплексным программам повлекли пересмотр содержания школьных учебников и принципы их составления. Как и в преподавании, в вопросе создания учебника приветствовалось новаторство. Стабильные

учебники были отвергнуты и заменены так называемыми рабочими книгами. Выбранную линию поддерживал НКП, который стоял на позиции ненужности и даже вредности стабильных учебников, что приветствовалось большинством революционно настроенных работников образования.

Рабочие книги должны были составляться на местах учителями, активистами и самими учащимися, иметь краеведческий характер. ГУС<sup>1</sup> сформулировал принцип создания новых «рабочих книг» следующим образом: «Наша книга — районная, краеведческая и создать ее могут только места... Рядовой просвещенец самой жизнью призван творить учебник для школы своего края» [8, с. 26]. Такие рабочие книги включали в себя задания, материалы для работ школьников, инструкции, расположенные в порядке комплексов и согласованные с сезонными изменениями в природе. Содержание книги охватывало сразу несколько изучаемых предметов: природоведение, трудоведение, обществоведение. Отчасти с помощью книги учащиеся должны были овладеть определенными навыками. Каждая тема такого «учебника» состояла из четырех частей:

- ◆ материала, стимулирующего интерес к данной теме;
- ◆ трудового задания по данной теме;
- ◆ справочного материала для данного задания;
- ◆ обобщения.

Причем предполагалось, что содержание рабочих книг будет меняться вместе с жизнью, книга не должна быть стабильна. Только созданная подобным образом книга могла, по мнению органов народного просвещения, выполнить требование современной жизни — учить ребенка настоящему. Такой подход к учебнику соответствовал принципу комплексных программ.

Результат нововведений оказался не столь позитивным, как на то рассчитывали их разработчики. Предложенные идеи воплотить в жизнь не удалось. Учебные программы ежегодно изменялись, а вслед за ними и учебные книги, что привело в итоге к общему низкому показателю уровня подготовки школьников. Были нарушены принципы научности, последовательности и преемственности в обучении, что негативно отразилось на знаниях школьников. В дальнейшем практически все новшества 1920-х годов были отвергнуты [11].

Но мирный ход сотрудничества советской власти с «буржуазными» историками был прекращен в конце

<sup>1</sup> Государственный ученый совет — руководящий научно-методический орган НКП РСФСР. Осуществлял политику государства в областях науки, искусства, образования и социального воспитания. Возглавлял М. Н. Покровский. Упразднен в 1933 г.

1920-х годов. Ею был предпринят ряд шагов, направленных на установление контроля над теми научными учреждениями, где работали в большинстве своем буржуазные историки. Видимо, не последнюю роль здесь сыграли как раз идеологическая и политическая составляющие исторической дисциплины.

В 1927 году СНК СССР утвердил новый (первый советский) устав Академии Наук СССР, который был подготовлен специально созданной комиссией Совнаркома и ориентирован на включение АН в общую систему советских учреждений, подконтрольных партии и правительству. Тем более, на тот момент в академии преобладали «буржуазные» специалисты и перед органами Советской власти стояла задача введения в состав академии ученых — марксистов.

В конце 1928 г.— начале 1929 г. прошла Всесоюзная конференция историков-марксистов, отметившая прогресс в развитии советской исторической науки. «Успехи, достигнутые советской исторической наукой, позволили ей перейти в решительное наступление на буржуазную историографию» [16, с. 152]. В частности, в 1929 г. на выборы в Академию наук были представлены несколько ученых-коммунистов<sup>1</sup>, трое из которых по результатам голосования не прошли в члены академии<sup>2</sup>. Закономерно, что это событие вызвало бурю негодования у историков — марксистов. Вполне вероятно, оно и стало одним из поводов начала активного непримиримого наступления на буржуазную науку на фоне общих изменений в стране. Итогами событий стали: появление печально знаменитого «Академического дела» по которому были осуждены крупнейшие дореволюционные русские историки, занимавшиеся совершенно разными научными вопросами [3]; безжалостный разгром краеведческого движения, прекращения деятельности краеведческих организаций, аресты краеведов [1], [2], [18]; нападкам на археологию, в результате которых ведущие археологи страны подверглись жесткой критике, нашедшей отражение в различных периодических статьях. Так, в статье археолога В. И. Равдоникаса говорилось: «Крайняя идеологическая слабость истории материальной культуры и археологии. И не пора ли превратить эти науки из убежища для чуждых или враждебных марксизму идеологий в цитадель и рассадник подлинно марксистской мысли?» [13, с. 94]. Многие ученики отреклись от своих учителей. В научной сфере появились люди, ориентированные на идеологическую работу в исследовательской среде, но не оставившими следа в самой науке [15, с. 55].

<sup>1</sup> Большинство руководящих должностей в учреждениях, возникших до революции и продолживших свое существование после нее, преобладали «буржуазные» ученые. Марксистские кадры сосредоточились в новых учебных и научных заведениях, возглавляемых в основном М. Н. Покровского.

<sup>2</sup> Н. М. Лукин (1885–1940), А. М. Деборин (1881–1963), В. М. Фриче (1870–1929).

Например, историк С. Н. Быковский — один из пропагандистов идей Н. Я. Марра, активный участник травли «буржуазных» историков, а также ученых, не принимавших его новое учение о языке, писал: «История материальной культуры, как известно, представляет собою один из наиболее неблагоприятных участков нашего фронта. Марксистских сил здесь особенно мало... «Старый дух» там, где он действительно имеется, надо выколачивать до конца, не взирая на лица. Наука, которая должна быть наконец поставлена на службу социалистического строительства, от этого не проиграет» [4, с. 20–22]. Причем сам С. Н. Быковский вместе со многими другими историками-марксистами позже попадет под маховик репрессий и будет расстрелян в 1936 году обвиненный по печально известной 58 статье.

В. А. Городцов не был репрессирован как «буржуазный» ученый, но в 1929 году уволен из Музейного отдела НКП и ГИМа, удален из ГУСа, освобожден от должности председателя археологического сектора в ГАИСе и РАНИОНе. После закрытия кафедры археологии 1 МГУ остался фактически без работы [5, с. 56].

После революции и в первой половине 1920-х годов зарождавшаяся советская историческая наука, только возникшая, практически не имела ресурсов, которые только предполагалось создать. Сотрудничество ее с «буржуазными» историками было неизбежно для того, чтобы продолжались научно-исследовательские и образовательные процессы. К тому же восстановление страны, эпоха НЭПа, внутривластная борьба, широкие изменения во всех областях предполагали определенную долю демократизма в преобразовательной деятельности. Но понятно, что подобное продолжалось только до определенного момента. Такой идеологически важный участок просто не мог не подвергнуться самому пристальному вниманию пропагандистов и агитаторов новой власти и не быть перестроен в соответствии с новыми идеалами победившего коммунизма. Постепенно укрепилось руководство страной, развивались научные учреждения, созданные советской властью и отвечавшие за формирования марксистской исторической науки, накапливался опыт исследовательской работы, выросло новое поколение историков-марксистов — выпускников большевистских вузов. К концу 1920-х годов появилась возможность постепенно выживать из научного процесса «буржуазных» историков, чуждых марксистским установкам в науке и методологии и не стремящихся овладеть ими.

Большую роль в изменившемся отношении к «буржуазным» историкам сыграли политические причины. «Вторая половина 1920-х — начало 1930-х годов — период острой классовой борьбы в стране, проходившей в сложных международных условиях и находившей отра-

жение в борьбе идеологической» [16, с. 152]. В 1928 году в СССР начались принципиально новые процессы: шло сворачивание политики НЭПа, в 1929 году («год великого перелома») был принят правительством пятилетний план развития народного хозяйства на основе «опыта строительства социализма в отдельно взятой стране», форсированные коллективизация и индустриализация. В декабре 1929 года в стране широко праздновалось 50-летие Сталина, к этому моменту бесспорного вождя ВКП(б) и Коминтерна. 16 съезд ВКП(б) был назван съездом «развернутого наступления социализма по всему фронту». Оппозиция, сочувствующие, а также подозреваемые в неприятии советской власти во всех областях должны были быть окончательно вытеснены.

В конце 1920-х — начале 1930-х годов воинственно настроенные, выращенные «красным профессором» Покровским историки-марксисты активно боролись за ис-

ключение «буржуазных» ученых из исторической науки. Обвинительные процессы были закончены ссылками, увольнениями, лишениями возможностей вести преподавательскую и научную деятельность крупнейших ученых историков страны.

Историческая наука вместе с археологией были полностью «переведены на марксистские рельсы». Но уже совсем скоро, поставленные под контроль правительства бывшие осужденные ученые были привлечены Сталиным и его сподвижниками к участию в создании новой исторической концепции, значительно отличавшейся от той, что в 1920-е годы предложили М. Н. Покровский и его ученики. Во второй половине 1930-х годов моховик репрессий настиг тех, кто в 1929–1931 гг. так яростно нападал на «буржуазных» историков. Теперь уже историки-марксисты предстали перед судом, и их постигла во многом еще более печальная и трагичная участь.

## ЛИТЕРАТУРА

- Акиншин А. Н. Трагедия краеведов: (По следам архива КГБ) // Русская провинция. Воронеж, 1992. С. 208
- Акиншин А. Н. Судьба краеведов (конец 20-х — начало 30-х годов) // Вопросы истории. 1992. № 6–7. С. 173
- Брачев В. С. Травля русских историков. М., 2006. — 320 с.
- Быковский С. Н. Какие цели преследуются некоторыми археологическими исследованиями? // Сообщения ГАИМК №№ 4–5. 1931. С. 20
- Городцов В. А. Дневники 1928–1944. М., 2015. — 687 с.
- Государственный архив Российской Федерации. Ф. 2307. Оп. 2. Д. 33. Л. 1
- Иванова Л. В. Российская ассоциация научно-исследовательских институтов общественных наук // Очерки истории исторической науки в СССР. Т. 4. М., 1966. — 856 с.
- Мальцев А. К. Советской школе — высококачественный стабильный учебник // Коммунистическое просвещение. — 1930. — № 1. С. 25
- Миллер М. А. Археология в СССР. Мюнхен, 1954. — 159 с.
- Очерки истории исторической науки в СССР. М., 1966. — 856 с.
- Пепелина Н. И. Эволюционные процессы в советском школьном историческом образовании // Диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук. М., 2011. — 216 с.
- Платонова Н. И. Российская Академия истории материальной культуры. Этапы становления (1918–1919 гг.) // Советская археология, 1989. № 4. С. 5
- Равдоникас В. И. За марксистскую теорию материальной культуры. Известия ГАИМК, Т. 7, выпуск 3–4. 1930. — 94 с.
- Сборник декретов и постановлений РКП по народному образованию. Вып. I — II. — М., 1918–1920. — 204 с.
- Формозов А. А. Русские археологи в период тоталитаризма. М., 2004. — 344 с.
- Черепнин Л. В. Борьба за марксизм против философских и методологических принципов буржуазной и мелкобуржуазной историографии во второй половине 1920-х — начале 1930-х годов // Очерки истории исторической науки в СССР. Т. 4. М., 1966. — 856 с.
- Чернобаев А. А. «Профессор с пикой» или три жизни историка М. Н. Покровского. — М., 1992. — 234 с.
- Щавелев С. П. «Дело краеведов ЦЧО» 1930–1931 годы (Курский «филиал»). — Курск, 2007. — 271 с.

© Пепелина Наталья Игоревна (referatper@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## НА ПОРОГЕ РИМСКОГО ДОМА: ПУБЛИЧНОЕ И ЧАСТНОЕ В САКРАЛЬНОЙ ТОПОГРАФИИ ЖИЛОГО ПРОСТРАНСТВА

**Федченко Оксана Владимировна**

Учитель истории, МБОУ «Школа № 25» г. Балашиха  
tiberis30@yandex.ru

### AT THE THRESHOLD OF THE ROMAN HOUSE: PUBLIC AND PRIVATE IN THE SACRAL TOPOGRAPHY OF THE LIVING SPACE

**O. Fedchenko**

*Summary.* Roman house threshold space was one of the most important sacral components within the confines of the *sacra privata* during religious festival or sacrifice. The present study examined the life cycle rites and characterize the gods-protectors who was also associated with defense of the home territory. Special status of the threshold was connected with the house architecture in sacred topography context, since it was a boundary between the public and private. Family rituals in relation to threshold, above all was apotropaic nature based on this analysis. In addition, of course, the threshold, with its security qualities was protection, in all senses, to the ancient romans, because they believed they would create their own private place behind it.

*Keywords:* roman house, threshold, public sphere, *sacra privata*, *pater familias*, Janus, rite.

*Аннотация.* Пороговое пространство римского дома являлось одним из важнейших сакральных компонентов ритуальной практики членов семьи, когда совершались религиозные празднества и жертвоприношения. В статье рассмотрены ритуалы жизненного цикла и дана характеристика богов — защитников, связанных с порогом. В контексте сакральной топографии особый статус порога был связан с архитектурной структурой дома, ведь именно здесь проходила граница публичного и частного пространства. На основании этого были сделаны выводы о том, что ритуальная практика фамилии относительно порога носила, прежде всего, апотропеический характер. Кроме того, порог как преграда служил защитой для древних римлян во всех смыслах этого слова, поскольку они пытались создать вокруг себя замкнутую среду обитания.

*Ключевые слова:* римский дом, порог, публичная сфера, *sacra privata*, *pater familias*, Янус, ритуал.

**Р**имская религия, как частная, так и публичная, тесно связана с понятием сакрального пространства (*templum*) и его пределов (*finis*), что особенно подчеркнуто в легенде об основании Рима. Организация внутреннего пространства римского дома также не была лишена сакрального смысла, и это проявлялось в определенной символике его частей и в ритуальной практике членов семьи (*familia*). В статье рассматривается порог римского дома не только как архитектурный компонент жилища, но и как элемент сакральной топографии дома. Выбор темы связан с тем, что пороговое пространство дома играло большую роль в отправлении ритуалов, так как являлось местом, где соприкасались две сферы жизни: частная и публичная. Исследование построено на сопоставительном анализе письменных источников и данных помпейской археологии.

Историки, начиная со второй половины XIX в., указывали на особый священный статус римского жилища, что не может исключить порог из числа важнейших локаций дома. Немецкий историк К.-Йо. Марквардт в книге «Частная жизнь римлян» обращается к структуре дома и называет его религиозным центром [15]. Подобную

позицию высказывали Ю. Гольштейн, В. Фоулер, Г. Скаллард, Р. Тёркан [10, 8, 9, 22, 27]. Пороговое пространство становилось тем местом в доме, где взаимодействовали одновременно элементы публичной и частной жизни. В частности, Дж. Маккигроссо в своей статье «Религия и политика: были ли сомнения у римлян относительно расположения их храмов?» выделяет черты публичности в определенных частях дома римлянина, среди которых находится пороговое пространство [19, с. 181–182].

Непосредственно порогу римского дома в историографии не уделялось достаточно внимания. В основном он рассматривается либо как архитектурный компонент дома, практически вне ритуальной практики, либо в рамках семейных культов, но без особого акцента. Первое крупное исследование, посвященное изучению порога, как священного элемента архитектурной структуры дома вышло в свет в 1896 г. Его автор З. Трамбл дает достаточно обширное перечисление обычаев различных народов, которые связаны с порогом. Римский материал изложен весьма фрагментарно, но в выводах автор называет порог «алтарём» и указывает на схожие черты с этим сакральным объектом [25, с. 3]. Ин-

тересное наблюдение делает А. Махон. Он считает, что дверь и дверное пространство имеют схожие мотивы с гробницей и подобные двери встречаются во многих частях Италии. Таким образом, символизм порогового пространства, по мнению автора, связан с контекстом смерти [14, с. 65]. А. Махон указывает, что не только Янус, но и Меркурий, Геркулес, Минерва, Юнона и Вакх нашли локализацию у порога, так как их изображения можно увидеть у входа на стенах некоторых римских домов [14, с. 67]. Исследователь выступает против тезиса, что все ритуалы, проводимые у порога, можно связать с концепцией А. ван Геннепа и В. Тёрнера, т.е. интерпретировать их как ритуалы перехода. А. Махон считает, что они могли иметь и свое индивидуальное, особое значение, так как римское сообщество создавало необходимость публичности в проведении некоторых ритуалов, и двери становилась такой локацией [14, с. 68]. М. Б. Огл в статье «Дверной порог в римской религии и фольклоре» указывает на важную роль, которую порог и двери дома играют в религии разных народов, и пытается найти точки соприкосновения в отношении греков и римлян к порогу. Самым сильным убеждением, как греков, так и римлян, по мнению автора, было то, что духи достаточно часто посещают пороговое пространство и локализуются рядом с ним, поэтому порог и дверной проем играли в ритуальной практике этих двух народов важную роль [20, с. 250].

Вход в жилище римлянина разграничивал частное и публичное пространство. Однако, если хозяин дома открывал двери, он приоткрывал границы между двумя сферами жизни, что подтверждает анализ домов в Помпеях и Геркулануме. Планировка внутреннего пространства позволяла прохожему с улицы увидеть через дверной проем вестибюль, атриум и перистиль. Особенно высокую степень публичности имели дома, если они находились рядом с форумом или другим часто посещаемым местом, например, здания, расположенные рядом со знаменитой улицей Изобилия в Помпеях. В таком случае дом и его придомовое пространство находились в эпицентре социальной активности, где границы публичного и частного не так резко обозначены, как, например, на загородной вилле [6, с. 101–102]. Пороговое пространство дома связывало домочадцев с общиной, делало их общественной и частную жизнь взаимосвязанной, особенно в той ситуации, когда двери жилища могли быть открыты в течение всего дня.

Двери римского городского дома были открыты, по крайней мере, какую-то часть дня [6, с. 39], например, во время приветствия (*salutatio*) или днем в какие-то определенные часы, во время праздников, например, лектистерний. Все это делало порог в отличие от домашнего очага более публичным местом в рамках сакральной топографии римского дома. Но публич-

ность порога делала его в глазах семьи уязвимым местом, которое нуждалось в применении различных мер безопасности. Многие пороговые пространства получили архитектурное оформление, целью которого была защита дома. В частности, на упомянутой выше улице Изобилия можно было увидеть терракотовые мемориальные доски с изображением фаллоса, которые помещали снаружи дверных проемов [18]. Известна черно-белая напольная мозаика в Доме Менандра с фаллосами в качестве апотропеического символа. Фаллический символ, помещенный на пороге, имел цель воспрепятствовать враждебным силам, пытающимся проникнуть в дом [3, с. 41].

В доме Трагического поэта на пороге изображена собака и сделана надпись «*Cave Canem*» («Берегись собаки»). Вероятнее всего, мозаика служила сигналом для входящего в дом, предупреждением о присутствии собаки или являлась эстетическим дополнением входного пространства. Неясно, сколько семей, имеющих подобные мозаики и другие виды изображений, на самом деле были владельцами собак. Останки собак были обнаружены в помпейских домах в саду, а в целле Дома Пакувия скелет собаки был обнаружен прямо под кроватью [6, с. 108]. Но, учитывая статус порога, его сакральный характер, хозяева дома могли придавать изображению собаки особый смысл.

Собака в римской иконографии является спутницей некоторых божеств, например, Ларов. В римском доме культ Ларов локализуется у очага, где члены семьи совершают ряд ритуалов, направленных на поклонение этим богам. Лары имели отношение и к порогу римского дома. Плутарх задает вопрос: «Почему перед теми Ларами, которых особо называют “преститами”, должна лежать собака и сами изображения закутывают в собачьи шкуры?» (*Plut. QR. 51*). Плутарх не дает однозначного ответа, но говорит, что «преститы» — это «предстоящие», возможно, предстоящие перед дверьми, поэтому роль Ларов и домашнего пса идентична, и, следовательно, обязанности будут одни и те же: «охранять дом, пугать чужих и быть ласковым с домашними» (*Plut. QR. 51*). Слово «*praesto*» в латинском языке имеет несколько значений: «стоять впереди или выше, далее, быть лучше, выделяться, превосходить, соблюдать, сохранять, хранить, исполнять, выполнять, удерживать, отвечать, гарантировать» и т.д. [1, с. 612]. В указанных глаголах можно выделить главное смысловое значение, и оно будет иметь положительный охранительно-исполнительный оттенок, что в целом согласуется с особенностями культа Ларов. Плутарх указывает на идентичные функции Ларов и собаки, реализация которых могла осуществляться у порога дома. В этом случае изображение собаки у входа могло быть дальним отголоском её связи с культом Ларов и их функцией — охрана границ.

Б. Уилкенс, помимо практического использования собаки в домашнем хозяйстве, устанавливает сакральную связь между собакой и ее функцией защиты дома. Исследовательница утверждает, что это животное присутствовало в ритуальной практике, которая могла осуществляться в рамках городского дома, деревенской усадьбы или на поле [29, с. 135]. Возможно, римская семья, закладывая фундамент, совершала на пороге дома ритуал жертвоприношения собаки, который уже не был характерен для периода Республики. Фест, описывая ритуал *augurium Canarium*, сообщает, что, возможно, у двери проводились жертвоприношения собак (*Fest.* 39L). У Плутарха сказано: «Только как трапезу для Гекаты подземной их приносили на перекрестке, и эта жертва служит отвращению или искуплению зла...» (*Plut.* QR. 111). Автор пишет о жертвоприношении собаки с целью «отвращения зла», речь идет о перекрестке, который связан с частной сферой, его функции во многом близки с порогом римского дома, что может являться косвенным свидетельством возможного жертвоприношения собаки на территории жилого пространства [16]. В римском культе встречается жертвоприношение животного у порога. Например, Колумелла сообщает, что, когда овцы заболевают, одну из них закапывают живой под порогом, чтобы остальные смогли выздороветь (*Colum.* RR. VII. 5. 17).

Во время проведения Компиталий, праздника, имеющего отношение к Ларам, на пороге дома вывешивали шерстяные куклы и шары, которые могли быть заменителями человеческих жертв духам загробного мира (*Fest.* 273L). Х. Скуллард предполагает, что шерстяные шары (*præae*) на дверях дома и на перекрестке являются просьбой об очищении членов семьи перед началом работ или просьбой, обращенной к *nixen* (мистическая сила) Ларов, которые бы передали эту силу куклам (*maniae*) и их дарителям [16, с. 59]. Таким образом, порог стал местом символического жертвоприношения и обращения к силам Ларов, культ которых отправлялся не только на перекрестке, но и на пороге дома. Вероятно, данный ритуал связан с женской частью *familia*. Ткацкие работы или вышивание, являлись важнейшей составляющей помпейского домохозяйства, и, видимо, именно в обязанности *mater familias* и ее дочерей входило изготовление шерстяных фигур.

Лары связаны с *iugum* (ярмо), его использовали как перекладину, которая поддерживалась двумя стойками, что внешне было похоже на ворота или дверной проем (*Pers.* Sat. IV. 26–32). Эта конструкция была подобна греческому символу Диоскуров с двумя стойками и перемычкой наверху (докана), где стойки — это Диоскуры, а перемычки — символы их братской любви, пространство же под перемычками — проход, который разделял два противоположенных мира. М. Вейтс отмечала связь

Диоскуров с римскими Ларами, называя братьев-близнецов стражами меж двух миров: с одной стороны порога — они защитники живых, с другой — спутники мертвых. Таким образом, автор придает пороговому пространству особое значение и отмечает, что в Помпеях можно увидеть конструкции из двух стоек и перекладки с изображением Ларов по бокам [24, с. 251–252].

Овидий сообщает: «В каждой двери ведь есть и одна сторона, и другая,/Та сторона на народ, эта на Ларов глядит,/Так что и в доме привратник, у самого сидя порога,/ Видит того, кто вошел, видит того, кто уйдет./ Точно так же и я, привратник двери небесной/Видеть могу и Восток, видеть и Запад могу (*Ovid.* Fast. I. 135–140). В данном пассаже Овидий называет Ларов «привратниками у самого порога», он разделяет пороговое пространство на две сферы ответственности: одна из которых (внутренняя часть) принадлежит Ларам. М. Смит считает, что Лары начинали как боги — защитники определенного места и только потом стали понемногу идентифицировать себя с определенным родом, что позволило им локализоваться у домашнего очага, местом отправления родового культа [23, с. 57–58]. Лары являются хтоническими божествами [7, 11, 21], поэтому охранительная функция, осуществляемая ими в рамках порогового пространства, не противоречит их природе.

Порог римского дома также был связан с почитанием Януса в разных ипостасях: Янус *Patulcius* заведовал открытием дверей, Янус *Clusivius* — закрытием (*Cic.* ND. II. 67; *Ovid.* Fast. I. 133–134; *Macr.* Sat. I. 9. 2; 7). Со временем порог стал ассоциироваться с Лиментином (*Limentinus*), дверные петли с Кардеей (*Cardea*) и Форкулом (*Forculus*) — защитником двери (*Aug.* De Civ. IV. 8) [22, с. 17]. Этот пантеон божеств помогал Янусу правильно исполнять его функции и управлял культовым местом. В частности, в Риме была достаточно высокой детская смертность, 30–40% детей умирали на первом году жизни [17]. Поэтому в этот период было достаточно важно защитить неокрепшего младенца от злых сил, например, от стриг (*striges* или *strigae*) — женщин, которые превращались в птиц и наводили ужас на людей. Кардея могла помочь младенцу и его семье спастись от коварных птиц, она совершала ритуал на пороге дома: «Тотчас же, трижды она земляничником тронувши двери,/Трижды листвою его тронула также порог;/ Вход окропляет водой (а в воде этой было и зелье)» (*Ovid.* Fast. VI. 155–157). Далее Овидий рассказывает о жертвоприношении двухмесячной свиньи, которая предлагается стригам (*Ovid.* Fast. VI. 158–163). В данном ритуале важен еще один аспект: участники ритуала находятся на улице и совершают его, видимо, где-то, совсем рядом с жилым помещением, на дворе. Переступив через порог, они не должны на него оглядываться, потому что там находилась злая сила, не имеющая возможности подобраться к ребенку.

Кардея сумела защитить порог рядом ритуальных действий, наделив его, таким образом, особым сакральным статусом. Как считает Ch. M. McDonough, власть над порогом и дверными проемами является основным фактором в способности Кардеи отогнать стриг [17, с. 330].

Не только стриги угрожали новорожденному. Сильван мог проникнуть в дом и причинить вред ребенку. Ритуал, совершавшийся во время рождения ребенка, описан Августином со ссылкой на Варрона: «Варрон упоминает, однако, что к женщине после родов приставляются три бога-хранителя, чтобы не подходил к ней ночью и не мучил ее бог Сильван» (*Aug. Civ. Dei. VI. 9*). Ритуал совершают три человека, они выходят ночью на порог, первый ударяет о порог топором, второй использует пестик, которым прикасается к порогу, а третий подметает порог метлой. Н. Д. Клёнышева трактует данный ритуал как защитный и ставит вопрос, какое «зло» имеется в виду, и что следует понимать под «*ne vexet*» (*Aug. Civ. Dei. VI. 9*). Глагол *vexare* переводится как «швырять, колебать, беспокоить, угнетать, мучить, разрушать, портить». Возможно, ритуал должен был помешать Сильвану мучить мать и ребенка, и римляне пытались это сделать с помощью ритуалов, совершаемых на пороге дома. Н. Д. Клёнышева отмечает, что «злу» преграждали дорогу предметами человеческого мира, «домашнему» противопоставлены те злые силы, над которыми человек не властен и которые являются извне [2, с. 267].

Очевидно, что в рамках частной сферы особенно показательными в отношении римлян к пороговому пространству являлись ритуалы жизненного цикла. Не только рождение, но и свадьба и похороны сопровождалась ритуальной практикой с использованием порога. Во время свадебной церемонии невеста, прибыв в дом мужа, смазывала дверные косяки маслом и украшала их шерстяными повязками (*Serv. Ad Aen. IV. 458*). Плутарх сообщает: «Ведь когда невесту вводят в дом, ей под ноги стелят овчину, сама она вносит прялку и веретено, а дверь мужнина дома украшает венками из шерсти» (*Plut. QR. 31*). Исидор Севильский пишет: «Ведь был древний обычай, в соответствии с которым невесты, как только подходили к порогу дома мужа, прежде чем переступить его, украшали косяки шерстяными лентами» (*Isidor. Etimol. VI. 12*). Шерстяные повязки (*vitta*) на двери свидетельствовали о принятии домом нового члена, а сам факт их привязывания, вероятно, символизировал освящение порогового пространства, которое должно было защитить невесту не только как нового члена семьи, но и как хозяйку дома и будущую мать. Согласно Сервию, невеста смазывала дверные косяки волчьим жиром (*unguine lupino*) (*Serv. Ad Aen. IV. 458*). Вполне возможно связать жир с апотропеической функцией волка-собаки, что в целом характерно для религиозных представлений древних римлян (*Plut. QR. 31; Plin. NH.*

*XXVIII. 135; 142*). Также не стоит исключать возможность того, что невеста могла использовать жир свиньи, которую приносили в жертву на свадьбе, учитывая связь этого животного с плодородием (*Varro. RR. II. 4. 10*).

А в это время жених ожидал молодую жену в дверях, чтобы совершить ритуальный перенос ее через порог, что было связано с запретом невесты переступить через него. В преддверии римского жилища мог находиться домашний очаг, т.е. практически у самого порога (*Serv. Ad Aen. II. 469*). Опираясь на Нония, Сервий сообщает: «Возле самых сеней на пороге преддверие, которое является священным местом Весты, и поэтому замужние девушки не могут коснуться порога, войдя в дом» (*Serv. Ad Aen. II. 469*). Варрон также связывает этот обычай с опасением нарушить святость порога, так как он посвящался богине Весте (*Serv. Ad Ecl. VIII. 29*). В указании Исидора Севильского о запрете невесты прикасаться к порогу сказано: «им (невестам — О.Ф.) потому запрещалось наступать на порог, что в этом месте двери и смыкаются, и размыкаются» (*Isidor. Etimol. VI. 12*). В этом сообщении можно понять только общий контекст фразы, в котором Исидор указывает на явную сакральность порога. Сопровождающие могли помочь перенести невесту через порог своего нового дома (*Plut. QR. 29; Serv. Ad Ecl. VIII. 29*), или она могла самостоятельно перейти через него: «Легонько, новобрачная, переступай ступеньку. Иди! Счастливый путь тебе!» (*Plaut. Cas. 818–819*). Проходя через порог, невеста окончательно превращалась в молодую хозяйку и приобщалась к новому очагу и соответственно новому родовому культу. Для этого совершался следующий ритуал, проводимый, по-видимому, при входе в дом прямо у порога: новобрачную заставляли прикасаться к огню и воде (*Plut. QR. 1*). Фест указывает, что невесту окропляли (*aspergebatur*) водой, и объясняет причину: тем самым жена разделяет огонь и воду с мужем, иными словами, вступает в права хозяйки (*Fest. P. 87M*). Согласно Варрону, огонь и вода — это причина рождений, и огонь символизирует мужчину, а вода — женщину, потому и то, и другое применяется на пороге во время свадьбы (*Varro. LL. V. 61*). Похожее сообщение есть у Сервия (*Ad Aen. IV. 103*). Возможно, невеста, стоя у порога, могла обратиться к богине Cardea (*Ovid. Fast. VI. 155–166*), которой была свойственна функция очищения (*Ovid. Fast. VI. 155–160*). Неизвестно, что делал в этот момент жених. Возможно, он наблюдал за действиями невесты или выполнял некоторые обряды вместе с ней, например, держал дверь или касался угла дверного проема, становясь более активным участником данного обряда.

Дверной проём был входом в дом не только для людей, но и для проклятий и болезней (*Plin. NH. 32. 44; 28. 86*). Поэтому к предкам обращались с просьбой защитить членов семьи, но при этом сами члены семьи пы-

тались защититься и от самих умерших родственников. Родственники покойного на пороге дома устанавливали ветку кипариса — символ смерти, предупреждая жрецов о мертвом теле в доме. После этого его клали на ложе в преддверии дома так, чтобы ноги были ближе к порогу: это означало, что человек совершает свое последнее путешествие (*Gell. XVI. 5; Suet. Tib. 70. 3*). После захоронения умершего члена семьи необходимо было очистить дом от скверны смерти. Фест пишет о эверриаторе — наследнике умершего, который проводил ритуал очищения дома, выметая мусор с пола за порог (*Fest. P. 68*). Вероятно, *everriator* очищает или защищает границы домашнего пространства от смерти [13], обрызгивая и подметая порог.

21 февраля римляне проводили Фералии: «...будто тогда из могил появились / Предки и стали стенать, плача в ночной темноте, / А по дорогам везде городским и полям завывали / Толпы бесплотных теней и ужасающих душ» (*Ovid. Fast. II. 551–554*). В этот день проводился ритуал, направленный на умилостивление предков, главная роль в нем, отводилась не домашнему очагу: «Пусть фимиам не дымит и не горят очаги» (*Ovid. Fast. II. 564*), а порогу, где пожилая женщина «ладан кладет под порог, тремя его пальцами взявши» (*Ovid. Fast. II. 573*), держа во рту при этом семь черных бобов (*Ovid. Fast. II. 576*). На празднике Лемурии, которые имеют отношение к изгнанию духов умерших, глава семейства также использует бобы, он очищает свой дом и придомовое пространство от смерти, устанавливая границы недоступные злым силам, олицетворяющих умерших предков (*Ovid. Fast. V. 436–439*). В указанных случаях фигурируют бобовые и пороговое пространство, в этих ритуалах

происходит изгнание злых сил, связанных с миром мертвых, обряд очищения направлен на защиту границ дома и совершается в разных ситуациях разными членами семьи или приглашенным лицом. В рамках порогового пространства римского дома происходила локализация тех сил, которые могли быть враждебны человеку, рядом с порогом совершались ритуалы, целью которых было остановить действие этих сил, которым нет места в доме у священного очага.

Таким образом, порог, являясь важнейшим элементом в сакральной топографии римского дома, был связан не только с частной сферой, но и с публичной. Пороговое пространство демонстрировало римской общине статусные позиции главы дома, а его публичность влияла на характер ритуальной практики членов семьи. Ритуалы, совершаемые в рамках порогового пространства, были направлены на защиту от злых сил не только самого дома как места сферы частной жизни и частных священнодействий, но и каждого члена семьи в отдельности. Ритуальная практика придавала порогу особый статус, он становился своеобразным «алтарём» (*Val. Max. II. 10. 2b*) в рамках *sacra privata*, где члены *familia* устанавливали отношения с богами-защитниками порога. Таким образом, ритуальная практика фамилии в рамках порога носила апотропеический характер и в целом была направлена на формирование безопасной, в определенном значении замкнутой, среды обитания членов римской семьи. Значение порогового пространства еще раз подтверждает тот факт, что установление пространственных отношений было характерной чертой римской религии, без которых невозможны надлежащие отношения римлян с богами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. М.: Русский язык, 1986. 840 с.
2. Клёнышева Н. Д. Рождение ребенка в древнеримской семье: боги и ритуалы // Диалог со временем: Альманах интеллектуальной истории. Вып. 33. История, религия, культура. М.: ИВИ РАН, 2010. С. 260–274.
3. Киньяр П. Секс и страх: Эссе. Пер. с фр. М.: Текст, 2000. 170 с.
4. Сергеенко М. Е. Помпеи. М.: Эксмо, 2004. 298 с.
5. Bergmann V. The Roman House as Memory Theater: The House of the Tragic Poet in Pompeii // *The Art Bulletin*. 1994. Vol. 76. № 2. P. 225–256.
6. Conzémus M. Private Security in Ancient Rome. Pétange: Lycee Technique Mathias — Adam, 2013. 173 p.
7. Dorsey P. F. The Cult of Silvanus: A Study in Roman Folk Religion. Leiden: Brill Academic Publishers, 1992. 209 p.
8. Fowler W. W. Roman festivals of the period of the Republic. London: Macmillan, 1908. 373 p.
9. Fowler W. W. The Religious Experience of the Roman People from the Earliest Times to the Ages of Augustus. London: Macmillan, 1911. 532 p.
10. Holsetin J. F. Rites and ritual acts as prescribed by roman religion according to commentary of Servius Vergil's Aeneid. New York: New York University, 1916. 56 p.
11. Laurence R. Roman Pompeii: Space and Society. London; New York: Psychology Press, 1996. 172 p.
12. Lennon J. J. Pollution and Religion in Ancient Rome. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 229 p.
13. Lux J. Examination of the Lemures and the Lemuria. Florida: The University of Florida, 2004. 72 p.
14. Mahon A. M. The realm of Janus: Doorways in the Roman World // Proceedings of the Twelfth Annual Theoretical Roman Archaeology Conference, Kent. Oxford: Oxbow Books, 2002. P. 58–73.
15. Marquardt J., Mau A. Das Privatleben der Römer. Leipzig: Hirzel, 1879. 928 S.
16. Mazzorin G. L'uso dei cani nel mondo antico nei riti di fondazione, purificazione e passaggio. Salento: Universita del Salento, 2008. 81 p.

17. McDonough Ch. M. Carna, Proca and the Strix on the Kalends of June // Transactions of the American Philological Association. 1974. Vol. 127. P. 315–344.
18. Moser C. Naked Power: The Phallus as an Apotropaic Symbol in the Images and Texts of Roman Italy. Philadelphia: University of Pennsylvania Scholarly Commons, 2006. 132 p.
19. Muccigrosso J. Religion and politics: did the Romans scruple about the placement of their temples? // Religion in Roman Italy in the Mid- and Late Republican Eras. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. P. 181–206.
20. Ogle M. B. The House-Door in Greek and Roman Religion and Folk-Lore // The American Journal of Philology. 1911. Vol. 32. № 3. P. 251–271.
21. Palmer R. Private religion and compita at Ostia // JRA. 1996. Vol. 9. P. 381–385.
22. Scullard H. H. Festivals and Ceremonies of the Roman Republic. Ithaca; London: Cornell UP, 1981. 288 p.
23. Smith M. To seek the boundaries of the Roman Lares: interaction and evolution. Lawrence: University of Kansas, 2009. 62 p.
24. Taylor R. Watching the skies: Janus, auspication and the shrine in the roman forum // Memoirs of the American Academy in Rome. Vol. 45. Cambridge: Harvard University, 2000. P. 1–40.
25. Trumbull H. The threshold covenant: or the beginning of religious rites. New York: Charles Scribner's Sons, 1896. 336 p.
26. Trentin S. Space in Transition: Public and Private in the Pompeian Domestic Peristyle. New York: New York University, 2012. 25 p.
27. Turcan R. The Gods of Ancient Rome: religion in everyday life from archaic to imperial times. New York: Routledge, 2000. 180 p.
28. Waites M. C. The Nature of the Lares and Their Representation in Roman Art // American Journal of Archaeology. 1920. Vol. 24. № 3. P. 241–261.
29. Wilkens B. The Sacrifice of Dogs in Ancient Italy // Dogs and People in Social, Working, Economic or Symbolic Interaction. Oxford: Oxbow Books, 2006. P. 131–136.

© Федченко Оксана Владимировна ( tiberis30@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Балашиха

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN STUDENTS IN STUDIES IN EXTERNAL ACTIVITIES

**U. Abdulkadirov**

*Summary.* The article actualizes the problems of the formation of creative abilities of children of primary school age. The author considers this problem on the basis of a tendency towards a decrease in children's creative activity and an insufficient level of formation of skills for creative activity. The article discusses the conditions for the development of creative abilities of younger students in extracurricular activities. The main aspects of the creative development of primary school students are revealed.

*Keywords:* primary school students, extracurricular activities, creativity, development, the role of the teacher.

**Абдулкадилов Умар Халович**

Аспирант, Чеченский государственный педагогический университет; Директор, МБОУ «Корен–Беноевская СШ» Курчалоевского муниципального района Чеченской Республики

*Аннотация.* В статье актуализируется проблематика формирования творческих способностей детей младшего школьного возраста. Автор рассматривает эту проблему, исходя из тенденции снижения творческой активности детей, недостаточного уровня сформированности навыков к творческой деятельности. В статье рассмотрены условия развития творческих способностей младших школьников во внеурочной деятельности. Выявлены основные аспекты творческого развития младших школьников.

*Ключевые слова:* младшие школьники, внеурочная деятельность, творческие способности, развитие, роль педагога.

**С**овременный этап развития начального школьного образования, ориентированный на ФГОС НО, является не только этапом смены ведущего типа деятельности младшего школьника, но и периодом учета особых потребностей обучающихся, заключающихся в развитии творческого интереса и творческой культуры ребенка [2].

Тем не менее, научное педагогическое сообщество заостряет внимание на недостаточном уровне сформированности творческих способностей детей, что обусловлено проблемами социализации и адаптации будущих школьников в социуме.

Так, ученые отмечают снижение уровня следующих показателей творческой культуры и способностей детей к моменту поступления в школу:

- ♦ снижение уровня творческого воображения и фантазии ребенка, причиной которых становится мощное вхождение в жизнедеятельность социума клипового мышления (по данным ученых таким видом мышления обладают около 70% детей к моменту поступления в школу) [1; 5];

- ♦ низкий уровень развития творческой любознательности и низкий уровень мотивации к творческой деятельности, ориентиром которой должна служить познавательная мотивация как основной фактор успешного обучения (снижение уровня мотивации к творческой деятельности, по данным различных образовательных учреждений дошкольного и общего школьного образования, диагностируют у 45–65% обучающихся) [4];
- ♦ формирование творческих действий и, как следствие, становление деятельностного (открытческого или эвристического) мировоззрения обучающихся (несмотря на то что ребенок по своей природе является открытчиком, которого интересует устройство окружающего его мира, в последнее время диагностируют снижение опосредующих данное качество свойств и особенностей личности, что говорит о необходимости пересмотра образовательной концепции для успешной последующей самоактуализации личности ребенка в социуме) и т.п. [3].

Данная проблема, являясь проблемой формирования инновационных подходов к формированию личности младшего школьника на основе новопарадигмальных концептов, сложившихся в современной системе образования, представляет собой широкий научный поиск путей и дидактико-методологических инструментов формирования творческих способностей младших школьников. Актуализация этих вопросов связана, прежде всего, с тем, что развитие творческих способностей сопровождается развитием творческого воображения и мышления, которые определяют отход личности от сформированных и устоявшихся шаблонов поведения, а также сохранения изначальной творческой природы ребенка, данной ему при рождении [6].

Развитие творческих способностей детей очень сильно связано с их мотивацией, которая характеризуется не просто любопытством и проявлением познавательного интереса к деятельности. Во многом этот спектр способностей обусловлен отношениями, которых складываются между ребенком и взрослым. Это объясняется тем, что в возрастной природе дошкольника и младшего школьника заложено быть полезным и интересным для взрослого, показывая тем самым нужность своей личности, ее значимости для окружающих.

Необходимо отметить, что очень важная роль при формировании мотивации к творческой деятельности младших школьников отводится именно внеурочной деятельности, в рамках которой, помимо освоения детьми творческого потенциала различных видов деятельности идет активное усвоение того социального опыта общения и взаимодействия с учителем, который составляет основу развития творческих способностей ученика.

Определяя мотивацию как основной фактор успешного развития творческих способностей детей, необходимо, конечно же, учитывать предрасположенность младших школьников к тому или иному виду внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность в рамках школьного образования на сегодняшний день предлагает достаточно обширный спектр дополнительных занятий, в которых каждый школьник может креативно проявить и выразить себя.

В процессе исследовательской деятельности было отмечено, что зачастую младшие школьники (особенно мальчики) уделяют повышенное внимание таким видам внеурочной деятельности как игры и физкультурно-спортивная деятельность, включающая и мини-путешествия, экологические походы выходного дня, экскурсии и пр. (34%). Достаточно активно младшие школьники откликаются на театрализованную кружковую деятельность (29%). Нравится учащимся и занятия робототехникой, компьютерным моделированием и т.п. (37%).

Девочки в большинстве выбирают такие занятия как изобразительное искусство и лепка (работа по авторской программе «Юный скульптор»), а также кружковую деятельность, ориентированную на ручной труд и ручное творчество (изонить, гротаж, квиллинг, скрапбукинг и т.д. Такая творческая деятельность оказалась интересна 47% девочек, обучающихся в младших классах. С удовольствием откликаются девочки на активные виды внеурочной деятельности такие как сценическое, вокальное и танцевальное искусство (45%).

Необходимо отметить, что удержать интерес ребенка к внеурочной деятельности является не простой задачей для педагога. В любом виде деятельности нужно суметь сохранить склонности младшего школьника к исследованиям и открытиям. Ребенок, который по своей природе рождается исследователем, только тогда разовьется творчески, когда познавательный его интерес будет испытывать неуклонную тенденцию к совершенствованию.

Направляя ребенка в его маленьких исследованиях, признавая его небольшие открытия и обеспечивая возможности самореализации, педагог активно будет способствовать прогрессивному развитию его творческих способностей и самоопережающему обучению. Приобретаемые ребенком навыки исследовательской деятельности во внеурочное время будут автоматически экстраполироваться в образовательный процесс: научившись открывать знание, ребенок безостановочно будет применять этот навык при любых возможных обстоятельствах. А грамотно направляющая роль педагога обеспечить уникальность его индивидуальной траектории развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Добровольский, Ю. А. / Ю. А. Добровольский, О. А. Иванова, Е. А. Токарева, А. А. Токарева // Психология: традиции и инновации: материалы II Международ. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. — С. 3–15.
2. Жакун, В. В. Внеурочная деятельность как средство развития творческих способностей кадет в рамках реализации ФГОС / В. В. Жакун // Молодой ученый. — 2016. — № 8. — С. 948–950.

3. Касимова, А. М. Развитие творческой активности дошкольников как психолого-педагогическая проблема / А. М. Касимова // Вестник университета. — 2013. — № 21. — С. 265–270.
4. Кондакова, Н. В. Проблема мотивации детей на занятиях в Доме детского творчества [Электронный ресурс] / Н. В. Кондакова. — 2017. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/09/17/problema-motivatsii-u-detey-na-zanyatiyah-v-dome-detskogo-tvorchestva>
5. Медведева, Е. А. Дополнительное образование художественного направления как ресурс социокультурного развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Медведева // Казанский педагогический журнал. — 2017. — № 3 (122). — С. 132–138.
6. Шаталов, А. А. Л. Н. Толстой о природе и природосообразном воспитании / А. А. Шаталов // Социально-экологические технологии. — 2013. — № 2. — С. 42–49.

© Абдулкадиров Умар Халович.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Чеченский государственный педагогический университет

## ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

### FEATURES OF LANGUAGE ADAPTATION IN THE PRACTICE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

**T. Bodrova  
I. Krivchenkova**

*Summary.* The article considers the lexical aspect of language adaptation carried out by a teacher in the learning process, in particular, the question of forming the vocabulary of foreign students at the initial stage of studying the Russian language, taking into account the use of knowledge of the lexical minimum, as well as the role of synonymy in studying the scientific style of speech.

*Keywords:* adaptation, vocabulary, lexical minimum, synonymy, scientific style of speech.

Рассматривая обширный пласт проблемных вопросов, касающихся адаптации иностранных студентов в незнакомом социуме, мы считаем необходимым отметить, что сама данность иноязычной обучающей среды и сферы общения ставит феномен *социально-психической адаптации* на первое место в процессе погружения учащихся в новую жизнь, вынуждая их активно приспосабливаться к характерным нюансам «заморской» учёбы. В своём диссертационном исследовании А.И. Сурыгин также отмечал существование понятия *дидактической или академической адаптации*, определяемой наукой именно как вхождение в иную систему обучения [3]. Психика человека функционирует на фоне постоянно изменяющейся реальности, особенно в условиях стремительного развития технологий и бесконечного потока поступающей к нему информации об окружающем мире. Тем больше трудностей это вызывает у индивидуума в контексте перманентной потребности понимать и быть понятым, когда мы говорим об изучении иностранного, в данном случае — русского, языка. Значительную часть времени студент проводит в стенах выбранного университета, получая там всю необходимую информацию и активно взаимодействуя с окружением, поэтому адаптация к вузу имеет для него первостепенное значение. В свете вышеупомянутых адаптивных процессов студентов-иностранцев мы приходим к выводу, что их результаты сводятся к пониманию или непониманию языка актуальной среды. Человек, при условии его гармоничного формирования, мыслит словами, фразами, то есть речью — языком. Психосоциальные процессы оказываются тождественны

**Бодрова Татьяна Юрьевна**  
К.п.н., старший преподаватель, ФГАОУ ВО Российский университет дружбы народов, г. Москва  
**Кривченкова Ирина Владимировна**  
Ассистент, преподаватель, ФГАОУ ВО Российский университет дружбы народов, г. Москва  
tuvidaloca@yandex.ru

*Аннотация.* В статье рассматривается лексический аспект языковой адаптации, осуществляемой преподавателем в процессе обучения, в частности, вопрос формирования словарного запаса студентов-иностранцев на начальном этапе изучения русского языка с учётом использования знаний о лексическом минимуме, а также роль синонимии при изучении научного стиля речи.

*Ключевые слова:* адаптация, лексика, лексический минимум, синонимия, научный стиль речи.

процессам речевым, которые, находясь в чужеродном окружении, должны или успешно слиться с ним, или войти в прямой и непримиримый конфликт, порождая так называемый языковой протест. Становится очевидным следующее: чтобы этого избежать и сделать максимально успешной *внутреннюю (психическую) адаптацию* учащегося, преподаватель, работающий с иностранцами, в течение всего учебного процесса, особенно на начальном этапе изучения языка, может и, мы полагаем, должен осуществлять *внешнюю (учебную) адаптацию*, то есть разумное упрощение учебно-научного материала, который он предъявляет своим студентам.

Мы рассматриваем учебную адаптацию как совокупность методов и приёмов анализа записанной или звучащей речи, по этому принципу подразделяемых нами на два основных вида — *языковой (лингвистический) и речевой (моментальный)*. Обе разновидности представляют несомненную ценность на каждом из этапов обучения любому иностранному языку и осуществляются с обязательным учётом текущего уровня владения студентов изучаемым языком. В данной статье мы подробно остановимся на типе лингвистической адаптации и непосредственно на её языковых аспектах, то есть на работе преподавателя с формой текста и конкретно с образующей его лексикой. Опыт взаимодействия с иностранными студентами в учебном процессе демонстрирует важность языковых аспектов адаптации, поскольку успешная формальная трансформация текста, каковой, безусловно, является лексико-грамматическая и в частности лексическая адаптация, служит для уча-

щихся основой его понимания и ключом к грамотной работе над содержанием, с другой стороны, облегчая преподавателю дальнейшую обработку коммуникативных аспектов. «Лингводидактический энциклопедический словарь» А. Н. Щукина трактует адаптацию письменной продукции, или *языковую (лингвистическую) адаптацию*, как упрощение или усложнение текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся [5, с. 23]. На наш взгляд, гораздо целесообразнее говорить об упрощении, осуществляемом для малоподготовленного читателя, только начинающего изучать иностранный язык. Изменение текста с целью облегчения его понимания и адекватного восприятия носителями иной языковой культуры — комплексный процесс, в котором нам в первую очередь необходимо учитывать языковые аспекты, отражающие работу над формой текста. К языковым аспектам создания учебного текста относятся *грамматическая и лексическая адаптации*. Грамматическая адаптация заключается в упрощении синтаксических и грамматических конструкций с целью достижения понимания структуры текста и его смысла, идентичного замыслу автора. При адаптации лексической автор заменяет сложные, редко употребляемые или устаревшие слова и выражения на более простые, входящие в обязательный словарный запас студента на данном этапе обучения, гарантируя ему понимание каждой отдельной части текста. Здесь основой трансформации для преподавателя становится синонимия, которая в русском языке особенно обширна. Исследуя механизмы второго типа адаптации, мы замечаем, что успех этого трудоёмкого процесса во многом зависит от уверенного оперирования знаниями о группах слов, входящих в лексический минимум.

Когда студент начинает изучать новый язык, в нашем случае русский, он в первую очередь усваивает фонетические частицы или звуки, а затем слышит и видит полноценные лексические единицы, слова, позднее многократно повторяющиеся в разных контекстах и ситуациях и образующие учебно-научные тексты разной степени сложности. С течением времени они закрепляются в лексиконе учащегося, образуя необходимые ему для дальнейшего обучения *активный и пассивный словари*, базирующиеся на рекомендуемом для каждого из этапов освоения языка лексическом минимуме. Давая определение данному понятию, мы считаем более логичным двигаться от общего к частному. Исходя из общеязыковых концепций, *лексический минимум* — это минимальное количество слов, которое даёт возможность пользоваться языком как практическим средством общения. Любой минимум является универсальным средством коммуникации и должен соответствовать специфике определённого вида речевой деятельности или необходимых языковых действий. В описываемой нами ситуации изучения русского языка как иностранного

существует конкретный перечень лексических единиц для каждого уровня владения языком, установленный Министерством образования и науки РФ и относящийся к российской государственной системе тестирования иностранных граждан. Знание официального лексического минимума обязательно для деятельности тестировщиков и рецензентов, принимающих экзамены в формате TORFL (ТРКИ), во избежание неточностей при оценке, например, субтестов «Письмо» и «Говорение». На каждом этапе обучения студент оперирует словами, входящими в лексический минимум, использование которых и оценивается экзаменаторами, в остальной же лексике, если она была использована, по правилам экзамена ошибки не учитываются, так как в соответствующий минимум эти слова не входят. Помимо необходимости осуществлять грамотный контроль усвоения знаний учащимися, преподавателю РКИ, по нашему мнению, нужно использовать лексические минимумы уровней владения для большей успешности процесса обучения, в частности, для соблюдения правильной последовательности предъявления новых слов в устной и письменной речи, а также для создания тренировочных упражнений и ситуационных мини-словарей. Очевидно, что просто заменить более сложное слово продвинутого уровня более лёгким лексического минимума элементарного уровня недостаточно, необходимо учитывать принципы подбора и распределения лексических единиц.

Словарь любого языка с точки зрения науки и здравого смысла не может представлять собой однородную массу, поскольку входящая в него лексика обладает различными признаками. Исходя из этого, слова рассматриваемого нами русского языка сочетаются, например, по частям речи, по морфологическому составу, по общности корня или аффиксов. Если в основу классификации положена общность словообразовательных морфем, и прежде всего корня, то, при условии ясности внутренней формы слова, получаются так называемые словарные «гнезда» (например, «дружба — дружеский — дружить» для общего владения и «закон — законный — узаконить» для научного стиля речи). Также большое значение для теории и методики РКИ имеет сочетание лексических единиц по семантическим связям, а именно обширная синонимия русского языка и его антонимия, деление на исконную и заимствованную лексику и стилистико-тематическая дифференциация. Специфика преподавания иностранного языка предполагает дополнительную иллюстративность изучаемого материала как основу адаптивности, поэтому целесообразно предлагать студентам деление слов, входящих в лексический минимум, на тематические группы по мере их ситуационного предъявления (например, «семья», «еда», «мебель»), постепенно добавляя семантическую градацию синонимов и антонимов, что актуально при изучении разных частей речи. После этого на основе

составленных списков преподавателем оформляются дополнительные адаптированные тексты, содержащие конкретные лексические единицы, и позднее — тренировочные предэкзаменационные тесты. Успешно работает и обратная последовательность действий, заключающаяся в том, что студенты вначале читают текст, а затем вычлняют из него нужную им лексику, самостоятельно или с помощью подсказок преподавателя формируя группы слов для повторения и закрепления. Полезно менять слова местами и составлять новые списки, исходя из конкретных учебно-бытовых ситуаций.

Особого внимания, по нашему мнению, заслуживает заимствованная лексика, являющаяся значительным резервом при формировании *потенциального словаря* иностранных учащихся. Потенциальным словарём принято называть слова, которые студент ещё не знает, но может понять, используя активный и пассивный словари, а также языковую догадку. Активный же и пассивный словарные запасы базируются, как было отмечено выше, именно на лексическом минимуме, содержащемся в учебных пособиях и составляющемся, как мы также отметили ранее, исходя из официальных требований и государственных стандартов образования. Понятие потенциального словаря очень важно, также, как важно соответствие используемых слов установленным лексическим минимумам на каждом этапе обучения. Потенциальный словарь учащегося формируется на основе уже изученных им лексических единиц с учётом постоянной работы с различными контекстами, и интернациональные слова, по большей части заимствованные для русского языка, здесь играют далеко не последнюю роль. «Обрусевшая» лексика, как пишет З.Б. Тажева в своей статье «Резервы потенциального словаря для профессионально ориентированного чтения текстов делового общения» [4, с. 81], совпадает с первоисточником по внешней форме, полностью или частично совпадает по смыслу, выражает понятия международного характера и функционирует в разных языках. Большинство студентов-иностранцев владеет хотя бы одним европейским языком германской или романской группы, что, безусловно, значительно облегчает понимание текстов на русском языке и конкретно таких слов, как «нормально», «проблемный» или «транспортировать». Активное использование данного пласта лексики в рамках конкретного лексического минимума оказывает неоценимую помощь, особенно на начальном этапе обучения, служа своеобразным мостиком между родным и изучаемым языками (например, при соотношении слов «колледж» и «училище», «социология» и «обществознание») и существенно облегчая студентам преодоление языкового барьера.

Работа с лексикой, общего владения и особенно научного стиля речи, при изучении русского языка как

иностранного, а также при необходимой адаптации учебно-научных текстов в процессе обучения, с нашей точки зрения, основывается на постоянном учёте семантических связей слов. В качестве ещё одного примера приведём материалы пособия С.Е. Барановой и В.И. Полянской «Русский язык в учебно-профессиональной сфере. Юридический профиль» [1]. Согласно концепции Е.П. Никитина, выдвинутой в его монографии, главной функцией науки должна стать именно расшифровка незнакомых понятий и реалий [2]. Добавим к этому, что особенное значение приведённый факт приобретает при обучении языку студентов-иностранцев, когда без понимания ими содержания учебной дисциплины невозможно дальнейшее продвижение вперёд и совершенствование с приобретением комплексной системы знаний, умений и навыков. Говоря о понятном и доступном объяснении, мы, несомненно, должны исходить из обширных синонимических пластов русского языка и их применения в практике преподавания в качестве его первого принципа. При введении ранее не встречавшейся учащемуся лексики на уроках НСР целесообразно использовать приём объяснения, ядром которого является синонимический ряд, то есть опираться на уже известные студентам лексические единицы. Словарный запас, полученный учащимися на уроках по грамматике к моменту прохождения новой научной темы, как правило, представляет собой нейтрально-бытовой и позволяет лучше усвоить семантику непонятных и трудных слов профессиональной лексики определённой специальности. В нашем случае рассматривается юридическая терминология. При подобном подходе происходит постепенное наращивание смысловых пластов по принципу возрастающей сложности (аналогично предъявлению нового материала в преподавании грамматики), и ядром такой цепочки будет уже выученное нейтральное слово, не вызывающее проблем его идентификации. Например, студенты рано изучают глагол «делать», поэтому, представив данный глагол как базис синонимического ряда, мы можем на основе элементарного значения раскрыть постепенно возникающие в текстах и упражнениях вышеуказанного пособия специальные глаголы «изготавливать», «производить», «создавать», «формировать», «совершать», а также глаголы с несколько иным оттенком значения «осуществлять», «исполнять», «выполнять», «реализовывать». Таким образом, постепенно выстраивается цепь близких по значению лексических единиц, помогающая учащимся лучше понять, запомнить и усвоить нужную им информацию.

Аналогичным образом должна проходить работа по введению и объяснению существительных и прилагательных. И здесь снова важно отметить, что задача преподавателя значительно упрощается благодаря синонимичному словарному составу русского языка, реализуемому в его корневой системе. При предъявлении

нии сложных слов достаточно расшифровать базисный корень и закрепить его значение в ряду близких по семантике лексических единиц. Описанная методика даёт возможность не только продемонстрировать доступный синонимический ряд, но и достаточно рано ввести и начать использовать словарь терминов с определениями, которые призваны помочь студентам ещё лучше усвоить весь объём «свежей» лексики. Например, учащиеся успешно запоминают понятия «право» и «закон», трактуемые как «правила для всех людей» и «правила для государства», и на основе этого ядра происходит презентация значительной части однокоренных слов, с одновременным составлением небольшого терминологического словаря. Дальнейшая ситуация предполагает синонимичное объяснение прилагательных, как подкрепление запоминания базисных значений слов, и составление словаря с последующим чтением, повторным разбором уже самими учащимися и введением изучаемой темы урока «Система разделения властей», что не представляет для студентов сложности после проделанной работы. Следует отметить, что на занятиях по научному языку грамматическая адаптация обычно выполняется преподавателем и студентами устно, с учётом ранее осознанной лексической системы, однако мы считаем возможным выполнение упражнений на письменное упрощение с целью проверки понимания, запоминания и усвоения учащимися полученных знаний. Например, изучение форм организации общества предполагает способность свободно ориентироваться в системе общественных формаций и их последовательности. Поэтому на уроках, посвящённых этой теме, презентуются конструкции «что сменяет что», «что уступает место чему», «что предшествует чему» и «что следует за чем». После расшифровки значений студентам предлагается адаптировать небольшой текст, содержащий эти конструкции. В результате проделанной трансформации письменной продукции они должны представить вместо наличествующих примеров варианты «что приходит», «что уходит», «что идёт сначала», «что идёт потом». Попутно происхо-

дит объяснение такого феномена, как метафоризация русского языка и наличие даже в системе научного стиля речи переносных значений. Ярким примером, подтверждающим этот факт, является использование в тексте учебного пособия фразы «родовой строй не знал аппарата управления».

Описанные выше основные принципы языковой адаптации доказывают свою состоятельность на практике, помогая учащимся быстрее и успешнее осваивать предложенную программу и, что немаловажно, преодолевать страх перед изучением специальной научной лексики и языка вообще. Отдельно отметим, что синонимичное употребление трудных слов и словосочетаний при описании бытовых ситуаций, в качестве шутки или оценочного комментария сразу после введения лексической единицы, помогает снять боязнь их использования. Хорошим примером может стать название канцелярских принадлежностей студентов «орудиями труда» или их «частной собственностью», после чего студенты начинают активно пользоваться ранее казавшейся непосильной для произнесения, непонятной и сложной лексикой. Осуществление лексической адаптации, как уже было сказано, подготавливает и облегчает реализацию адаптации грамматической, с трансформацией громоздких, тяжеловесных конструкций в аналогичные упрощённые. Обыгрывание слов и умелое варьирование их в разных контекстах принесёт участникам образовательного процесса ощутимую пользу, существенно ускоряя процесс запоминания и усвоения учебно-научного материала. Данная статья призвана осветить и подчеркнуть важность лексического аспекта языковой адаптации в практической деятельности преподавателей РКИ, поскольку мы глубоко убеждены в том, что краеугольным камнем всего процесса обучения иностранному языку, в частности русскому языку как иностранному, является тщательная, скрупулёзная работа с лексикой на каждом этапе его изучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова С.Е., Полянская В. И. Русский язык в учебно-профессиональной сфере. Юридический профиль. — М., 2000. — 186 с.
2. Никитин Е. П. Объяснение — функция науки. — М., 1970. — 280 с.
3. Сурыгин А. И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях: диссертация доктора педагогических наук. — СПб., 2000. — 278 с.
4. Тажева З. Б. Резервы потенциального словаря для профессионально ориентированного чтения текстов делового общения // Мир русского слова. Вып. 1. — М., 2012. — С. 81–85.
5. Щукин А. Н. Лингвометодический энциклопедический словарь. — М., 2008. — С. 23–24.

© Бодрова Татьяна Юрьевна, Кривченкова Ирина Владимировна ( tuvidaloca@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### SKETCH FOR THE PORTRAIT OF THE FUTURE MANAGER OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES

**L. Vostriakov**  
**L. Polagutina**

*Summary.* The article deals with the first stages of acquaintance with the profession of students of the direction “social and cultural activities” of the St. Petersburg State University of Culture — future managers of the social and cultural sphere. The results of empirical research aimed to identify the structure of interests and level of social activity of first-year full-time students, the degree of their involvement and ways of involvement in the socio-cultural activities of the Institute, self-assessment of feelings from the first stage of acquaintance with the cultural and educational space of the University. Analyzing the mechanisms of adaptation of first-year students to the practice of educational and extracurricular activities at the Institute, the authors draw attention to the need to create a favorable cultural environment for students and involve them in the practical life of cultural institutions.

Since nowadays socio-cultural activity get the status of tools of the State cultural policy, technologies of designing of social and cultural communications and actions, creative industries, leisure, thus one of the most important criteria of efficiency of preparation of graduates of direction of “social-cultural activity” should be their preparedness to effectively solve the urgent problems of the state cultural policy in the process of organizing socio-cultural activities, not formally, but in a value-interested way. Thus the results of a survey of graduate students of the profile “management of socio-cultural activity”, which allow us to analyze the awareness of respondents about the activities of the Ministry of culture of the Russian Federation, the activities that they conducted, the frequency of access to the website of the Ministry of culture, the cultural activities requiring support in terms of new models of state cultural policy.

*Keywords:* Saint-Petersburg State University of Culture, Department of Social and Cultural Activities, social and cultural education, manager of social and cultural activities, State cultural policy.

**Востряков Лев Евгеньевич**

Санкт-Петербургский государственный институт  
культуры  
lev-vostriakov@yandex.ru

**Полагутина Людмила Викторовна**

Санкт-Петербургский государственный институт  
культуры  
polagutina.l@mail.ru

*Аннотация.* В статье рассматриваются первые этапы «погружения в профессию» будущих менеджеров социально-культурной сферы, в настоящее время — студентов направления «социально-культурная деятельность» Санкт-Петербургского государственного института культуры. Приводятся результаты эмпирического исследования, направленного на выявление структуры увлечений и уровня общественной активности студентов-первокурсников очной формы обучения, степени их включенности и способов вовлечения в социально-культурную деятельность, самооценку ощущений от первого этапа вхождения в культурно-образовательное пространство вуза. Анализируя механизмы адаптации студентов первого курса к практике учебной и внеучебной деятельности в институте, авторы обращают внимание на необходимость создания для студентов благоприятной культурной среды и вовлечения их в практическую жизнь учреждений культуры.

Поскольку в современных условиях социально-культурная деятельность обретает статус инструментария государственной культурной политики, технологий проектирования социокультурных коммуникаций и акций, творческих индустрий досуга, одним из важнейших критериев результативности подготовки выпускников направления «социально-культурная деятельность» должна стать их готовность эффективно решать актуальные задачи государственной культурной политики, не формально, а ценностно заинтересовано. Именно поэтому представляют интерес результаты опроса студентов выпускных курсов профиля «менеджмент социально-культурной деятельности», позволяющие проанализировать информированность респондентов о деятельности министерства культуры РФ, мероприятиях, которые им проводятся, частоту обращения к сайту Минкультуры, направлениях культурной деятельности, нуждающихся в поддержке в условиях новой модели государственной культурной политики.

*Ключевые слова:* Санкт-Петербургский государственный институт культуры, кафедра социально-культурной деятельности, социокультурное образование, менеджер социально-культурной деятельности, государственная культурная политика.

**В** настоящее время практически каждый восьмой студент Петербургского института культуры обучается на направлении «социально-культурная деятельность», а профиль подготовки — менеджер социально-культурной деятельности — один из наиболее востребованных. Всего же за шесть десятилетий с небольшим, а именно столько насчитывает история современной кафедры социально-культурной деятельности и ее предшественницы — кафедры культурно-просветительской работы, в институте было подготовлено более 15 тысяч организаторов культурно-просветительской работы / менеджеров социально-культурной деятельности — специалистов, бакалавров, магистров, которые осуществляют свою профессиональную деятельность практически во всех регионах России, в целом ряде стран Европы и мира.

Проводившиеся за эти годы исследования педагогов кафедры способствовали обоснованию концепции социально-культурной деятельности «как совокупности технологий организации досуга различных социальных групп», «самостоятельной отрасли научного знания и социальной практики» [5, с. 100, 97]. Теоретико-методологическое оформление этой концепции завершилось в 2016 году принятием Межпарламентской ассамблеей Содружества Независимых Государств модельного закона о социально-культурной деятельности. Активное внедрение в социокультурную практику цифровых технологий, существенное обновление социокультурных практик, таких как хакатон-менеджмент, технологии шрейн-конов и краудфандиговых платформ, геолокации, мультитулов и др. определяют горизонты нового технологического мышления и понимания сущности социокультурных процессов в современных условиях [5, с. 99].

Современный специалист социально-культурной сферы, несомненно, должен овладеть самой совершенной технологией профессионально-трудовой деятельности. Общеобразовательные и общегуманитарные знания менеджера социально-культурной деятельности должны стимулировать формирование духовности, способность профессионально оценивать социально-культурную ситуацию, готовность принять на себя роль лидера в духовной жизни определенной общности или конкретного региона и проявлять общекультурную мобильность. Сферой профессиональной деятельности выпускника, освоившего программу бакалавриата, как нацеливают новые федеральные государственные образовательные стандарты, должна стать «сфера реализации государственной культурной политики» [7]. А потому одним из важнейших критериев результативности подготовки выпускников направления «социально-культурная деятельность» должна стать их готовность в процессе организации социально-культурной деятельности

эффективно решать актуальные задачи государственной культурной политики, не формально, а ценностно заинтересовано.

В этой ситуации несомненный интерес представляет набросок к портрету студента направления «социально-культурная деятельность», будущих менеджеров культуры, на плечи которых достаточно скоро (через какие-то 10–15 лет) ляжет ответственность за развитие всей нашей страны, всего общества. Важными индикаторами при этом выступают среди прочего такие параметры, как структура интересов и уровень общественной активности студентов-первокурсников очной формы обучения, степень их включенности и способы вовлечения в социально-культурную деятельность института, самооценка ощущений от первого этапа вхождения в вузовскую среду и др. Проведенное нами в 2017–2019 годах эмпирическое исследование, которым были охвачены 418 респондентов — студентов направления «социально-культурная деятельность» СПбГИ, дает достаточно пищи для размышлений.

Социально-демографические характеристики, с которых традиционно начинается подобное портретирование, свидетельствуют, что подавляющая часть студентов первого курса очной формы обучения направления «социально-культурная деятельность» — молодые люди, не достигшие еще двадцати лет, недавние выпускники средних школ и образовательных учреждений среднего профессионального образования. Абсолютное большинство среди обучающихся составляют девушки, нередко встречаются исключительно «женские» группы, и уж просто большая удача, когда доля юношей на курсе составляет более 5% обучающихся. Подобная гендерная асимметрия во многом повторяет положение дел среди работников досуговой сферы нашей страны в целом.

Как правило, каждый третий среди студентов-дневников направления «социально-культурная деятельность» Санкт-Петербургского института культуры — это житель города на Неве, каждый второй приехал из других, помимо СЗФО, регионов Российской Федерации. При этом иные, кроме Санкт-Петербурга, субъекты Северо-Западного Федерального округа представляет каждый седьмой из иногородних; практически на каждом курсе есть студенты, которые прибыли из государств ближнего зарубежья. Не менее 80% будущих менеджеров социально-культурной деятельности происходят из городской среды (заметим, что четверо из каждой пятерки таких студентов являются жителями крупных городов), остальные представляют сельские поселения.

Достаточно интересны показатели активности первокурсников кафедры социально-культурной деятельности до того, как они поступили в вуз на обучение. Жители

Санкт-Петербурга чаще, чем иногородние, занимались общественной работой в школе, спортом, участвовали в деятельности театральных и танцевальных студий, посещали Дворцы и дома творчества, клубы по интересам. Что особенно впечатляет: доля петербуржцев, увлекавшихся занятиями литературным творчеством, в два раза превосходят аналогичные показатели иногородних. С другой стороны, студенты, приехавшие из регионов, более активно посещали музыкальные и художественные школы, более увлечены живописью. Значительно больше их интересует фотография и живопись, с большим, чем петербуржцы, удовольствием, они бы занимались подготовкой газетных и журнальных статей, чаще готовы сами выступить создателем какого-либо клуба. При этом по таким показателям, как наличие наград за общественную активность, успехи в творческой и научной деятельности, спортивные достижения параметры петербуржцев и иногородних студентов примерно равны.

Проведенное нами исследование свидетельствует о самых широких интересах в сфере социально-культурной деятельности студентов, обучающихся на очном отделении одноименной программы подготовки бакалавров: при этом и жители мегаполиса, и приезжие демонстрируют примерно одинаковые показатели участия в социально-культурной деятельности, где наибольшую частотность составляют музыка, чтение, танец и театр. У петербуржцев в топ-перечень интересов входят также кино, литературное творчество и общение с друзьями, а для приезжих приоритет представляет фотография.

В свободное от учебы время будущие менеджеры хотели бы посещать театральные постановки, выставки и кинотеатры, музеи и концертные залы. При этом студенты-петербуржцы проявляют большую заинтересованность в посещении кинотеатров, выставок и музеев. Скорее всего, это связано с культурными традициями петербуржцев, сформировавшимися в городе с колоссальным историко-культурным потенциалом, не случайно считающимся культурной столицей России. Жители мегаполиса демонстрируют также высокую, по сравнению с иногородними студентами, заинтересованность в занятиях спортом, при этом доля петербуржцев, предпочитающих индивидуальные занятия в тренажерном зале, вдвое превышает аналогичную группу среди приезжих.

Большинство студентов уже в течение первого семестра оказываются вовлечены в социально-культурную деятельность, и это не случайно, поскольку Петербургский институт культуры отличает развитая социально-культурная среда, многочисленные художественные коллективы, достойно представляющие институт не только в России, но и за рубежом, хороший уровень

студенческого самоуправления. Интересно, что на высшей позиции среди возможных занятий оказалось участие в деятельности органов студенческого самоуправления, далее следуют спортивные секции, менее всего задействованы кружки по интересам, хотя и в их деятельность включен каждый пятый из первокурсников.

Симптоматично, что каждый десятый студент первого курса сторонится участия в социально-культурной деятельности, причинами чего выступают «нехватка времени», «отсутствие желания», невозможность «найти себе что-либо по вкусу» и т.п. Впрочем, на нехватку времени указывают каждые два из пяти первокурсников, а среди студентов-жителей мегаполиса — каждый второй. Аналогичное обстоятельство — отсутствие свободного времени — становится решающим мотивом также для неучастия в деятельности органов студенческого самоуправления. Нельзя не отметить и то, что среди иногородних студентов каждый четвертый довольно конкретно заявил, что просто не желает этой деятельностью заниматься. Отметим, что ведущим мотивом участия в общественной деятельности выступает интерес к ней самой, вторую позицию занимает стремление к коммуникации. Петербуржцы настаивают также на том, что привычка заниматься подобной работой сформировалась у них еще за время обучения в школе, иногородние, напротив, довольно прагматично указывают на ожидания того, что опыт общественной деятельности должен помочь «во взрослой жизни».

Преобладающей характеристикой ощущений студентов от первого этапа вхождения в институтскую среду выступает индикатор «лучше, чем в школе». Нельзя, однако, не отметить негативные состояния тревожности и фрустрации, которые переживает определенная доля первокурсников; уточним, что в большей степени подобные ощущения отличают студентов-петербуржцев. Интересно, что в «довузовский» период жизни представителей этой группы чаще, чем студентов курса в целом, награждали за участие в общественной жизни школы, здесь больше любителей театра, чтения и прогулок, важным для них является общение с друзьями. С другой стороны, среди неустойчивых к фрустрации больше тех, кто винит себя за неумение планировать свое свободное время, тех, кто лишь частично удовлетворен выбранной профессией и, наоборот, почти вдвое меньше тех, кого выбранная профессия вполне устраивает.

Подчеркнем, что среди студентов первого курса только лишь каждый второй удовлетворен выбранной профессией, Первый год обучения — это, несомненно, время ознакомления со средой вуза, перестройки стиля жизни, прежде всего — для иногородних студентов (а они составляют большинство в институте культуры), именно в это время происходит поляризацией самоо-

щущения — от чувства восторга до страха и неприятия. Нельзя не учитывать также и остроту недавних дискуссий о легитимности самого понятия «социально-культурная деятельность», некую неопределенность предметного поля научной дисциплины, которая у некоторых исследователей «оказывается безразмерной, предельно широкой» [8, с. 378], что, в результате затрудняет «будущим менеджерам СКД понять специфику их профессиональной деятельности» [3, с. 93].

Именно поэтому вопросы «погружения в специальность», активизации познавательно-творческой деятельности студентов, включения их в созидательное культурное творчество, адаптации к культурно-образовательному пространству вуза находятся в центре постоянного внимания кафедры социально-культурной деятельности Петербургского института культуры. Это осуществляется на аудиторных занятиях; ознакомительной, учебной, производственной и преддипломной практике; в процессе выполнения контрольных, курсовых и выпускных квалификационных работ. Существенное место в работе кафедры по «погружению» в специальность занимает деятельность, направленная на создание студентам благоприятной культурной среды и вовлечение их в практическую жизнь учреждений культуры. Начиная с ознакомительной практики, кафедра стремится, чтобы студенты сохраняли постоянную связь с библиотеками, с театрами, музеями, филармонией, капеллой, цирком, дворцами культуры, центрами досуга; вовлекались в клубные объединения, принимали на себя функции организаторов досуга школьников и студентов колледжей. В целом кафедре, за редким исключением, удается достичь того, что каждый студент за период обучения неоднократно побывал в Эрмитаже, Русском музее, Петергофе, Царском селе и других музейных учреждениях; посетил оперный и балетный спектакль в Мариинском или Михайловском театре, побывал в Александринском и Малом драматическом театре, на концерте в Филармонии и Капелле; готовился к семинарам и иным занятиям в Национальной библиотеке.

Мероприятия по «погружению в специальность» будущих менеджеров кафедра осуществляет уже на стадии формирования контингента и проведения профессионально-ориентационных мероприятий для абитуриентов. Особой популярностью пользуются специальные «Дни открытых дверей», в рамках которых заинтересованные абитуриенты получают необходимую информационную помощь в профессиональном самоопределении, знакомятся с образовательными программами, реализуемыми кафедрой, условиями приема документов и прохождения вступительных испытаний, а также порядком зачисления в институт. Возможно, еще более востребован творческий конкурс социально-культурных проектов «Преобразуем мир», к участию в котором

приглашаются школьники, учащиеся колледжей культуры и музыкальных училищ. Лауреаты конкурса получают дополнительные баллы за индивидуальные достижения при поступлении.

Следует отметить, процесс «погружения» в специальность на кафедре имеет многолетние и добрые традиции. Только восторг у выпускников вызывал праздник «Посвящение в студенты», который в течение двух десятилетий проводился в Большом зале Екатерининского дворца с музея-заповедника «Царское Село» или Зале Александра III в Государственном этнографическом музее. Участники подобных знаменательных событий не только присутствовали на торжествах, но и знакомились с музейными экспозициями и выставками, что еще больше закрепляло в их памяти факт, что начало их профессиональной биографии связано с выдающимся объектом историко-культурного наследия России. Подобная работа не может не приносить плоды. И, совсем не случайно, что по мере перехода с курса на курс уровень удовлетворенности выбранной профессией у студентов направления «социально-культурная деятельность» возрастает.

Еще больший интерес представляют, на наш взгляд, результаты опроса, проводившегося среди студентов старших курсов того же направления подготовки и позволяющие подвергнуть анализу реальные ценности становящихся субъектов культурной политики, какими непременно должны стать выпускники профиля «менеджмент социально-культурной деятельности» Санкт-Петербургского института культуры. Отметим в этой связи, что в начале XXI века каждый одиннадцатый из руководителей региональных органов культуры — председателей комитетов, начальников управлений — был выпускником кафедры социально-культурной деятельности СПбГУКИ / ЛГИК, здесь получила профильное образование значительная часть сотрудников региональных органов культуры Северо-Запада, а, если говорить о руководителях муниципальных органов культуры СЗФО — то почти каждый второй из них был обладателем подобного диплома.

Начнем с парадоксальной ситуации: демонстрируя достаточно высокую информированность о мероприятиях, которые под эгидой министерства культуры РФ проводятся в общероссийском масштабе (не менее 60%), ровно столько же респондентов (60%) либо оценивают свои знания о деятельности Минкультуры РФ как неудовлетворительные, либо уклонились от ответа. Более высокую осведомленность студенты продемонстрировали о подобных мероприятиях, что проводятся в Санкт-Петербурге, а также регионах, из которых студенты прибыли. Нельзя не отметить меньшую информированность респондентов о мероприятиях, которые под

эгидой министерства культуры РФ проводятся в столице. Тем не менее каждому третьему, а то и двоим из пяти такие мероприятия известны.

Анализ частоты обращения респондентов к сайту министерства культуры Российской Федерации показал, что среди студентов направления «социально-культурная деятельность» Петербургского института культуры лишь редкие одиночки не посещали сайт Минкультуры. Осведомленность о мероприятиях, обращение к сайту министерства культуры, дают основания предположить, что отраслевому Министерству следует и далее уделять серьезное внимание насыщению своих сайтов соответствующей информацией. Показательна, на мой взгляд, оценка студентами рисков, наиболее опасных для развития культуры нашей страны. Согласно их мнению, наибольшую опасность представляют фальсификация мировой истории, попытки пересмотра роли и места России в мировой истории (80%), мировоззренческие установки массовой культуры (74%), распространение ложного представления об исторической отсталости России (72%), информационная агрессия, направленная против культурного суверенитета России (70%).

Признавая эти опасности, студенты, однако, не рассматривают телеканал «Культура» как инструмент противодействия существующим рискам. Отвечая на вопрос «часто ли смотрят передачи канала “Культура”», подавляющее большинство дипломатично отметили, что лишь изредка проявляют к нему интерес. При этом от 4 до 30% респондентов либо уклонились от ответа, либо заявили, что передачи канала «Культура» не представляют для них никакого интереса. Значительно больший интерес студенты проявляют к передачам «Первого канала» и телеканала «Россия», а также канала «Дождь». В том же ряду находятся интересующие студентов каналы TNT, СТС, Ю, Пятница и Дискавери. Все они получили более высокие оценки, чем канал «Культура».

Зададимся вопросом: как будущие субъекты культурной политики воспринимают сегодняшние реалии. Еще в ту пору, когда проект Основ государственной культурной политики РФ еще только обсуждался, с достаточно интересным докладом в Совете Федерации выступал С. С. Сулакшин, акцентировавший внимание на неуклонной деградации массовых нравственно-психологических характеристик россиян, в частности, усилении таких негативных качеств, как алчность, меркантильность, цинизм и пр. на фоне ослабления и исчезновения качеств, связанных с межличностными отношениями (готовность к сотрудничеству, верность товарищам, взаимное доверие, бескорыстие и др.) (см.: [6]). Студенты направления «социально-культурная деятельность» не поддержали позицию отечественного политика относительно роста у россиян в XXI веке таких качеств, как враждебность

и ксенофобия. Еще более решительно они не согласились с утверждением, что наши соотечественники теряют образованность, инициативность, способность к сотрудничеству, патриотизм, доброжелательность, душевность, верность товарищам. Хотя, и это нельзя не отметить, студенты вынуждены были согласиться с тем, что бескорыстия, честности и искренности в нашем обществе становится все меньше.

Возможно, наиболее показательны представления наших респондентов относительно того, какие направления культурной деятельности в условиях новой доктрины государственной культурной политики должны получить приоритетную поддержку государства. На первом месте — система подготовки творческих кадров (69%), далее следуют необходимость поддержки проектов международного культурного сотрудничества (49–64%) и креативных индустрий (43–51%). Не меньшее внимание уделяется предложениям о приоритетной поддержке русского языка (до 47%), а также семьи и семейных ценностей (от 36 до 47% респондентов настаивают на этом). В то же время в оценках студентов явно занижена необходимость поддержки клубных учреждений (14–27%), народного творчества (20–29%), изобразительного искусства (11–16%).

Можно предположить, что будущее социально-культурной сферы сегодняшние студенты связывают с поддержкой креативных индустрий и проектов международного культурного сотрудничества. Именно здесь они видят главный фактор развития в условиях вызовов XXI в., именно здесь ощущают стратегическое конкурентное преимущество социально-культурной сферы, поскольку в сфере творческих индустрий пересекаются творческий труд, культурная ценность и интеллектуальная собственность — главные ресурсы экономики будущего. Но ведь именно на то же нацеливают Основы государственной культурной политики, когда в VI разделе подчеркивают важность задачи «создания условий для развития творческих индустрий» [4].

\*\*\*

Профессор, член-корреспондента РАО, заслуженный работник культуры Российской Федерации М. А. Ариарский, четверть века заведовавший кафедрой социально-культурной деятельности Санкт-Петербургского государственного института культуры, утверждал, что менеджеров социально-культурной деятельности в XXI века должны будут отличать такие профессиональные качества, как: «философская, культурологическая и социально-педагогическая эрудиция; фундаментальность, динамизм и адаптивность профессиональных умений и навыков; профессиональная устойчивость, мобильность, уверенность в своих силах; способность

интегрировать в себе требования культуры, экономики, политики, права, нравственности, эстетики, экологии, технических возможностей социально-культурной деятельности; открытость для всего нового, прогрессивного, перспективного» [1].

В настоящее время социально-культурная деятельность обретает статус инструментария государственной культурной политики, технологий проектирования социокультурных коммуникаций и акций, творческих индустрий, сохранения и трансляции аксиологических и антропологических ресурсов отечественной культуры, защиты культурно-информационного пространства России, обеспечиваемых соответствующими институтами и практиками.

Это означает, что приоритет при подготовке выпускников направления «социально-культурная деятельность» в Санкт-Петербургском институте культуры должны получить: обоснование и реализация социально-культурных практик, ориентированных на возвыше-

ние духовных потребностей и интеллектуального потенциала населения (формирование соответствующих ценностей при таком подходе не менее важная задача, чем получение комплекса знаний); «формирование “человека культуры”, воспитание его сопричастности, “родственности” миру, гармоничном единении с человеческим сообществом, в осознании взаимосвязи общечеловеческих ценностей с глубинным содержанием национальной культуры; в сохранении собственной целостности и уникальности» [2, с. 143]; развитие межкультурной коммуникации; формирование системы ценностных ориентаций, базирующихся на взаимосвязи общечеловеческих ценностей с глубинным содержанием национальной культуры.

Для решения этих задач кафедра социально-культурной деятельности Санкт-Петербургского государственного института культуры обладает в настоящее время достаточным научным потенциалом и необходимым кадровым ресурсом профессорско-преподавательского состава.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ариарский М. А., Ивлиева И. А. Общекультурное развитие личности в системе непрерывного профессионального образования: монография. — Казань: Данис, 2007. — 155 с.
2. Ивлиева И. А., Полагутина Л. В. Социальное партнерство вуза и работодателя как условие повышения качества подготовки менеджеров социально-культурной деятельности // Вестник МГУКИ. — 2016. — № 2. — С. 142–148.
3. Литвинцева Г. Ю. Исследовательское пространство социально-культурной деятельности // Вестник СПбГУКИ. — 2012. — № 1. — С. 90–102.
4. Основы государственной культурной политики: утв. Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808 // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2014. — № 52, ч. 1. — Ст. 775.
5. Сукало А. А. Информационно-технологический ресурс модернизации современных социокультурных практик // Вестник СПбГИК. — 2018. — № 3. — С. 96–100.
6. Сулакшин С. С. О проблеме государственной культурной политики и проекте «Основы государственной культурной политики» [Электронный ресурс] // Центр Сулакшина. Доклады центра. 2014. 7 июля. URL: <http://rusrand.ru/docconf/o-probleme-gosudarstvennoj-kulturnoj-politiki-i-proekte-osnovy-gosudarstvennoj-kulturnoj-politiki> (дата обращения: 7 сентября 2019 г.)
7. ФГОС 51.03.03 Социально-культурная деятельность (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2016 г. № 995) // URL: <http://fgosvo.ru/news/3/1920> (дата обращения: 7 сентября 2019 г.)
8. Ярошенко Н. Н. История и методология теории социально-культурной деятельности: учебник. — 2-е изд. — М.: МГУКИ, 2013. — 456 с.

© Востряков Лев Евгеньевич (lev-vostriakov@yandex.ru), Полагутина Людмила Викторовна (polagutina.l@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СПЕЦИФИКА КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРИ ИГРЕ В ВОЛЕЙБОЛ

### THE SPECIFICS OF COORDINATION ABILITIES WHEN PLAYING VOLLEYBALL

**S. Garbuzov**  
**N. Satosova**  
**Yu. Nikiforov**  
**S. Salischeva**

*Summary.* In modern conditions of complex development of volleyball as a team activity is constantly increasing the number of fans of the sport. The game of volleyball is characterized by the use of certain tactics and strategies, as well as various techniques that must be performed in a rapidly changing environment. The presented circumstances confirm the relevance of the development of coordination abilities in the implementation of gaming activities in the game of volleyball, taking into account the fact that without proper coordination of movements of the players will not be effective. The specifics of the development of these qualities is considered in this article.

*Keywords:* volleyball, coordination of movements, development of coordination, coordination abilities, specifics of coordination of volleyball players. volleyball, coordination of movements, development of coordination, coordination abilities, specifics of coordination of volleyball players.

**П**ри игре в волейбол, организации основных процессов как тренировочного, так и соревновательного этапов осуществления жизнедеятельности волейболистов большое внимание должно быть уделено вопросам развития координации движений волейболистов. При этом является важным общее понимание, как теоретической основы развития координации, так и практики применения основных алгоритмов и тестов для общего понимания уровня развитости координационных способностей в основных процессах подготовки современного спортсмена данного игрового вида спорта.

Координация движений представляет собой умение достаточно быстро и технически правильно выполнять необходимые для развития и совершенствования различных навыков и умений у волейболиста, в том числе, совершая достаточно сложные движения. Качественная координация движений имеет достаточно существен-

**Гарбузов Сергей Петрович**

*К.п.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет*  
garbuzow.sergey2017@yandex.ru

**Сатосова Наталья Леонидовна**

*К.б.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет*  
natalis-74@yandex.ru

**Никифоров Юрий Борисович**

*К.п.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет*  
nfagu@yandex.ru

**Салищева Снежана Александровна**

*Преподаватель, Армавирский государственный педагогический университет*

*Аннотация.* В современных условиях осуществления комплексного развития игра в волейбол как командная деятельность постоянно увеличивает количество поклонников данного вида спорта. Игра в волейбол отличается использованием определенной тактики и стратегии, а также различных технических приемов, которые необходимо выполнять в достаточно быстро изменяющихся условиях. Представленные обстоятельства подтверждают актуальность развития координационных способностей при осуществлении игровой деятельности при игре в волейбол с учетом того, что без правильной координации движений действия игроков не будут носить результативный характер. Специфика развития данных качеств и рассмотрена в данной статье.

*Ключевые слова:* волейбол, координация движений, развитие координации, координационные способности, специфика координации волейболистов.

ные отличия в наличии комплексного подхода и согласованности действий, которые совершаются различными частями тела волейболиста, а также применения на практике умения осуществлять управление мышечными усилиями и умениями распределять внимание при игровой деятельности в волейболе. Данный момент является значимым при организации основных процессов при тактической и стратегической его подготовке к соревновательному процессу и игровой деятельности. Достаточно высокий уровень развития координационных способностей представляет собой основу для овладения новыми, более сложными видами двигательных действий при осуществлении различных видов деятельности.

Цель развития координационных способностей волейболиста состоит в оптимизации двигательной (в том числе координационной) подготовленности его для будущих спортивных достижений, в возможности приме-

нять на практике данные способности при увеличении нагрузки, как во время тренировок, так и при соревновательной деятельности при игре в волейбол.

Общими задачами развития координационных способностей являются: систематическое освоение новых двигательных действий (обще- и специально-подготовительные координационные упражнения), совершенствование и адекватное применение их в различных условиях с целью всестороннего развития волейболистов.

Выполнение комплекса необходимых для развития волейболиста сложных технических действий, а также осуществление активных тактических взаимодействий на высоких скоростях в условиях силового прессинга, для реализации возможности с целью удержания высокой интенсивности игры до последних секунд работы с волейбольным мячом предъясвляет повышенные требования к уровню развития физических качеств современных волейболистов [1].

Значимыми физическими качествами для развития современного спортсмена необходимо называть врожденные качества, которые представляют собой генетически унаследованные. Они выстраиваются на основании активизации морфофункциональных качеств, благодаря которым была бы возможна физическая, максимально материально выраженная, активность спортсмена, получая при этом свое достаточно полное проявление в целесообразной двигательной деятельности. К физическим качествам можно отнести такие качества, как гибкость, выносливость, силовые, скоростные и координационные способности [2].

Координационные способности должны быть обусловлены осуществлением нервных воздействий (имеющимися психофизиологическими механизмами регулирования). К ним необходимо отнести наличие способности спортсменов — волейболистов к равновесию, к ориентированию на площадке, к последующему дифференцированию имеющихся параметров движения, а также перестроек основных двигательных действий и т.д. [6].

В игровой деятельности спортсмена — волейболиста проявляющиеся элементарные формы быстроты достаточно ярко выражены в качестве восприятия, осуществляемого анализа и оценке ситуации, в скорости принятия всей полноты управленческого решения и начала действия, в скорости передвижения и выполнения отдельных приемов и наконец, в частоты смены одних приемов на другие.

Уровень быстроты и ловкости волейболиста напрямую зависит от всех представленных сторон, так как они

являются составными для абсолютного большинства двигательных действий при организации непосредственно игровой деятельности в волейболе [3].

Проявление координационных способностей зависит от целого ряда факторов, а именно: 1) способности человека к точному анализу движений; 2) деятельности анализаторов и особенно двигательного; 3) сложности двигательного задания; 4) уровня развития других физических способностей (скоростные способности, динамическая сила, гибкость и т.д.); 5) смелости и решительности; 6) возраста; 7) общей подготовленности занимающихся (т.е. запаса разнообразных, преимущественно вариативных двигательных умений и навыков) и др.

Основным средством осуществления процесса развития координационных способностей волейболистов являются физические упражнения повышенной координационной сложности, которые содержат элементы новизны.

Сложность различных физических упражнений можно увеличить за счет:

- ◆ изменения пространственных, временных и динамических параметров;
- ◆ внешних условий, изменяя порядок расположения снарядов, их вес, высоту;
- ◆ изменения площади опоры или увеличения ее подвижности в упражнениях на равновесие и т.п.;
- ◆ осуществления комбинации двигательных навыков;
- ◆ сочетания ходьбы с прыжками, бегом и работы с мячом;
- ◆ выполнения целого ряда упражнений по сигналу или за ограниченное время.

Имеющиеся координационно-сходные упражнения при наличии значимых для тренировочного и соревновательного процессов технико-тактических действий в указанном виде спорта.

На тренировке по волейболу необходимо применять две группы таких средств: а) подводящие, которые способствуют достаточно активному освоению новых форм движений того или иного вида спорта; б) развивающие, которые должны быть направленными непосредственно на осуществление воспитания основных координационных способностей, которые могут иметь свои проявления в конкретных видах спорта (например, при игре в волейбол, специальные упражнения в затрудненных условиях — ловля и передача мяча партнеру при осуществлении прыжковой деятельности через гимнастическую скамейку, после выполнения на гимнастических матах ряда кувырков подряд, осуществления ловли мяча от партнера и перевод его через сетку и др.).

Для того, чтобы оценить имеющийся начальный уровень развития координационных способностей спортсменов — волейболистов, нами был использован ряд ниже указанных тестовых заданий:

Тест № 1. Упражнение на осуществление рывков из защитной стойки для волейболиста.

Тест № 2 Упражнение на возможность передачи мяча в определенную точку.

Тест № 3. Упражнение, состоящее из челночного бега с бросковыми передачами.

Тест № 4. Упражнения на выявление ловкости, которая проявляется при сменах определенных позиций и поз спортсмена — волейболиста.

Тест № 5. Упражнение на удар (перевод) мяча в конкретную цель.

В осуществляемом констатирующем эксперименте принимали участие юные спортсмены в количестве 33 человека. Из них 15 человек входили в состав экспериментальной группы, а 18 человек в состав контрольной группы. По гендерному типу это были представители мужского пола. По возрасту: 15–16 лет.

Комплекс упражнений для развития координационных способностей волейболистов, который был использован нами при осуществлении деятельности по развитию данных способностей в экспериментальной группе, направлен на развитие координации движения волейболистов.

Достаточно значимым методическим условием при осуществлении комплексного развития уже имеющихся координационных способностей спортсменов при осуществлении комплексной подготовки к игре в волейбол становится осуществление разминки перед выполнением основных групп упражнений.

Необходимо обратить пристальное внимание на то, что при осуществлении разминки для волейболистов, необходимо включить в общий перечень действий комплекс осуществляемых специально подобранных физических упражнений, которые необходимо выполнять с целью подготовки организма спортсмена к предстоящей работе и последующего повышения его общей работоспособности при наличии усиления имеющихся у него различных вегетативных функций. Осуществляемая деятельность должна быть необходимой для максимального повышения развития мускулатуры тела и имеет существенное значение для выполнения движений.

В экспериментальной группе осуществление стандартной тренировки по волейболу необходимо построить следующим образом:

Упражнения в беге или ходьбе (комплекс № 1).

1. При осуществлении комплекса применяемых беговых движений необходимо иметь возможность передавать мяч четко перед собой, чтобы в указанный период времени (во время осуществления работы по выполнению упражнения) его руки были прямыми, а движения носили слаженный характер.
2. Необходимо уметь подбрасывать мяч вверх, через осуществление хлопка впереди, при этом существенную важность имеет возможность поймать мяч.
3. Необходимо уметь подбрасывать мяч кверху над спиной, после чего поймать мяч.
4. Необходимо уметь подбрасывать/отправлять мяч таким образом, чтобы он мог перелететь через сетку и при этом не задеть ее.
5. Необходимо подбрасывать/отправлять мяч вверх, осуществляя при этом хлопок за спиной, хлопок перед грудью, при этом важно уметь поймать мяч, не выронив его.
6. Необходимо подбрасывать/отправлять мяч вверх, при этом уметь осуществить хлопок под ногой, а также уметь поймать мяч двумя руками (в эталоне научиться ловить мяч одной рукой).
7. Необходимо научиться водить мяч за спиной спортсмена, бросая его вперед-вверх через голову, после чего поймать данный мяч, передать его члену своей команды.
8. Необходимо подбросить мяч вверх, после выполнения данного упражнения присесть, прикоснуться руками пола, затем поймать мяч, не выронив его.

Необходимо научиться выполнять упражнения в парах при работе с мячом (комплекс № 2).

1. Осуществление процесса передачи мяча от одного игрока к другому.
2. Осуществление использования техники с изменением высоты отскока, с последующей передачей мяча другому игроку команды.
3. Осуществление процесса работы с мячом на своей территории при помощи использования техники приставных шагов.
4. Осуществление процесса передачи мяча другому игроку команды.
5. Осуществление процесса передачи мяча другому игроку команды при использовании техники приседа.
6. Осуществление передачи в стену в определенных местах.
7. Осуществление работы с мячом на своей территории игрового поля при возможности использования элементов танцевального шага.

Выполнение комплекса упражнений в парах (комплекс № 3).

1. Осуществление передачи на партнера, посредством наклона вперед.
2. Осуществление передачи на партнера, посредством наклона в сторону.
3. Передача на партнера, посредством осуществления наклона назад.
4. Осуществление передачи на партнера, посредством выполнения целого комплекса приседаний.
5. Передача на партнера, через осуществление упора присев, использование упора лежа, осуществление упора присев.
6. Выполнение передачи на партнера, осуществление прыжка вверх. А также целый ряд иных упражнений.

Различные растягивающие упражнения должны в обязательном порядке следовать за разогревом и являются обязательными для работы над развитием координационных способностей волейболиста.

Первая цель осуществляемой программы по растягиванию связана с увеличением амплитуды движения различных частей тела спортсмена при осуществлении игры в волейбол. Достаточно хорошая амплитуда осуществляемых движений должна быть ключевым компонентом для наличия максимально хорошего состояния и здоровья.

Обладание достаточно полной амплитудой движения является значимой для атлетов точно так же, как физическое благополучие игроков и их игровая деятельность, которые напрямую связаны, а также имеют действенную способность мускулов осуществлять движения с полной амплитудой.

В ходе осуществления тренировочной работы необходимо задействовать общие упражнения, которые являются значимыми для развития координационных способностей:

1. Осуществление деятельности при выполнении кувырка вперед через голову при наличии предварительного прыжка на согнутые в локтях руки. При освоении указанной разновидности выполняемого упражнения, важно иметь возможность сделать до 10 кувырков подряд через равные промежутки времени.
2. Осуществление деятельности, при наличии которой необходимо сделать кувырок назад через голову при падении на согнутую в локте руку.
3. Упражнения, связанные с выполнением различных кувырков, но при этом они в обязательном порядке должны быть сделаны в обе стороны.
4. Упражнения, которые напрямую могут быть связаны с падением назад и быстрым вставанием волейболиста.

5. Упражнения, которые напрямую должны быть связаны с падением вперед и быстрым вставанием.
6. Упражнения, которые имеют вид гимнастического (колеса) при реализации его посредством выполнения вправо и влево, а также целый ряд иных упражнений.

При проведении эксперимента были задействованы также элементы осуществления технологии «круговой тренировки» для развития координационных способностей волейболистов:

1. Выполнение упражнения на изменение направления движения волейболиста (выполнение беговых движение или движений, связанных с ведением мяча при осуществлении изменения направления движения, выполнение лыжного упражнения «слалом», выполнение прыжковых движений «с кочки на кочку», и т.п.);
2. Выполнение различного рода упражнений, направленных на общее изменение силовых компонентов (чередование метаний, при выполнении которых необходимо используются снаряды различной массы на расстояние и точность выполнения данного упражнения, использование техники выполнения прыжков в высоту или в длину с места в полную силу, вполсилы, а также в одну треть силы волейболиста);
3. Осуществление выполнения комплекса упражнений, которые должны быть направленными на общее изменение используемых компонентов (чередование метаний, в которых необходимо задействовать снаряды разной массы на расстояние и точность выполнения конкретного упражнения; осуществление прыжковой деятельности через прыжки в высоту или в длину с места в полную силу, вполсилы, а также в треть силы спортсмена).
4. Осуществление ходьбы при наличии полного приседа при использовании гимнастической скамейки.
5. Осуществление ходьбы посредством использования гимнастической скамейки при наличии груза на голове (например, применение мешочка с песком).
6. Игровая деятельность через коллективную игру «Бой петухов». При практике ее применения партнеры по игре прыгают на одной ноге, руки при этом во время осуществления элементов игры они держат за спиной.

В ходе осуществления аналитической деятельности, направленной на изучение развития координационных способностей волейболистов, проводимый комплексный анализ полученных в ходе эксперименталь-

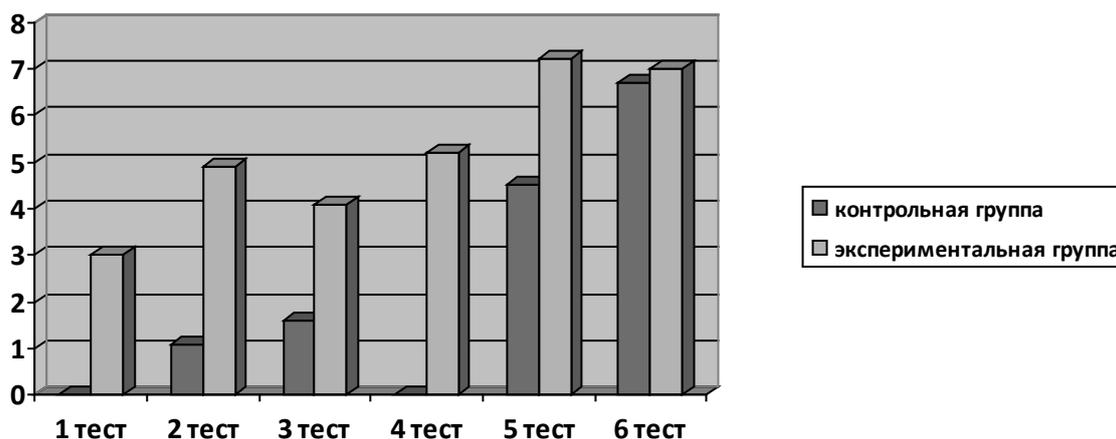


Рис. 1. Результаты до проводимой экспериментальной работы

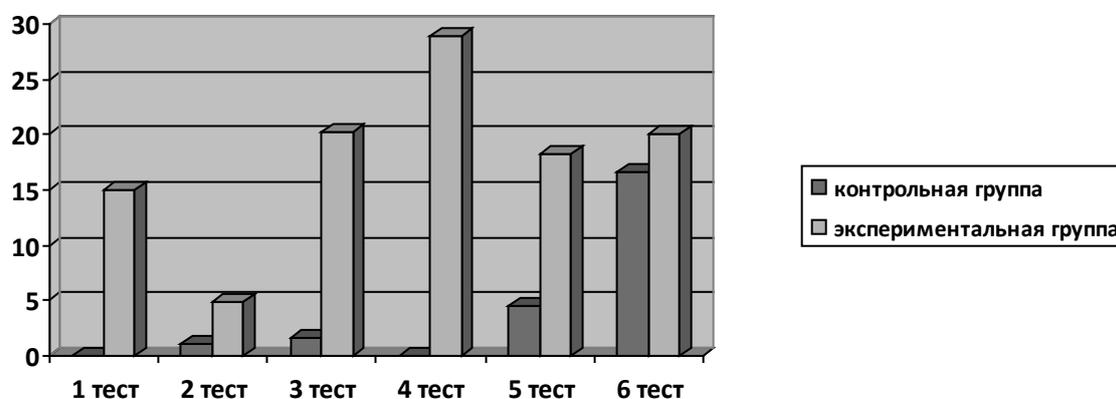


Рис. 2. Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы

ной работы данных показал, что наиболее значимые показатели развития координационных способностей данных волейболистов, имеющих свое отношение к контрольной и экспериментальной группам, в начале эксперимента не имели значимых достоверных отличий (рис. 1).

На основании представленных результатов исследования волейболистов до эксперимента наглядно видно, что значительная разница между представителями контрольной и экспериментальной группам не наблюдается, при этом основные показатели имеют уровень «средний» и «ниже среднего».

В экспериментальной группе проводилось практическое исследование на основании использования основных положений методики акцентированного развития координационных способностей (рис. 2).

На основании осуществления комплексной повторной диагностики было выявлено, что максимально высокими (достоверными,  $p < 0.05$ ) явились результаты при

осуществлении тестовой работы «Ловкость, которая проявляется при смене поз», «Рывки из волейбольной защитной стойки».

При практическом выполнении заданий, представленных выше, в период окончания осуществляемой экспериментальной работы с волейболистами возможно наблюдать определенный прирост координационных способностей, при этом данный прирост более заметен у волейболистов с высоким уровнем усидчивости при выполнении однотипных заданий.

Таким образом, осуществление комплексного развития и последующего совершенствования координационных способностей при осуществлении игры в волейбол представляет комплекс специфических особенностей. К ним относятся упражнения, которые должны быть направленными для осуществления развития целого ряда координационных способностей, являясь при этом достаточно высокоэффективными и в данный момент времени. Большую значимость данные упражнения начинают иметь при выполнении их в автоматическом режиме.

При осуществлении процесса выполнения упражнений, направленных на развитие координации спортсмена — волейболиста, они постепенно могут утрачивать значимость и ценность в том случае, когда упражнения однотипны, не способны стимулировать развитие координационных способностей в целостности и системности.

Выполнению комплекса упражнений, направленных на развитие координации, предшествует процесс планирования частей занятия и самого занятия в полном объеме, при этом важно учитывать высокий процент утомляемости волейболистов в период выполнения однотипной работы над своей двигательной активностью и развитием координации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Анаприенко А. Н. Тактика формирования спортивных действий при игре в волейбол. — М.: Педагогика, 2017. — 213 с.
2. Арамов И. В. Волейбол. Формирование тактики действий волейболистов. — СПб.: Питер, 2016. — 193 с.
3. Еграшкин Н. В. Спорт. Волейбол. — М.: Педагогика, 2016. — 227 с.
4. Низиров В. Л. Анализ физических качеств спортсмена. — СПб.: Питер, 2015. — 256 с.
5. Осинцев В. Н. Стратегия и тактика подготовки волейболистов. — М.: Спорт, 2018. — 196 с.
6. Преображенский И. С., Доличев А. Н. Развитие быстроты и точности реакций волейболистов в процессе овладения техникой игры // Теория и практика ФК, 1971. — № 5. — С. 20–24.

© Гарбузов Сергей Петрович ( garbuzow.sergey2017@yandex.ru ), Сатосова Наталья Леонидовна ( natalis-74@yandex.ru ),  
 Никифоров Юрий Борисович ( nfigu@yandex.ru ), Салищева Снежана Александровна.  
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Армавирский государственный педагогический университет

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЮРИСТОВ

**Дацун Наталья Александровна**

*К.п.н., доцент, Сочинский филиал ВГУЮ (РПА  
Минюста России), г. Сочи  
n.a.01.06@mail.ru*

### FORMATION OF LEXICAL SKILLS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED ORAL SPEECH FOR LAW STUDENTS

**N. Datsun**

*Summary.* The Article is devoted to the study of the specifics of professionally-oriented foreign language teaching of law students. The essence of the concept of professionally-oriented training in the context of language education is revealed. Special attention is paid to the method of formation of lexical skills of professionally-oriented oral speech. The article analyzes the most effective techniques and exercises to ensure the successful formation of lexical skills of students enrolled in the legal profile.

*Keywords:* foreign language, professionally-oriented training, law students, lexical skill, efficiency.

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию вопросов специфики профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов-юристов. Раскрывается сущность понятия профессионально-ориентированного обучения в контексте языкового образования. Особое внимание уделяется методике формирования лексических навыков профессионально-ориентированной устной речи. Анализируются наиболее эффективные приемы и упражнения, обеспечивающие успешное формирование лексических навыков студентов, обучающихся по юридическому профилю.

*Ключевые слова:* иностранный язык, профессионально-ориентированное обучение, студенты-юристы, лексический навык, эффективность, устная речь.

Сложившиеся в России на данный момент социокультурные условия, характеризующиеся активно протекающими процессами глобализации во всех значимых сферах, укреплением позиций нашей страны на международной арене, демократизацией межкультурных отношений, свидетельствуют о необходимости изменения образовательной парадигмы для обеспечения подготовки высококвалифицированных кадров. Будущие выпускники вузов получают фундаментальную подготовку в рамках выбранной специальности, однако настоящего профессионала в любой области невозможно представить без знания иностранного языка, особенно если его профессиональная деятельность непосредственно связана с установлением и поддержанием международных контактов, активным сотрудничеством с иностранными коллегами. Особую актуальность подобные вопросы приобретают при активном взаимодействии со специалистами различных стран в сфере юриспруденции и права.

Владение иностранным языком на высоком уровне открывает большие перспективы для современных специалистов. Знание английского языка предоставляет возможность быстрого продвижения по карьерной лестнице и обеспечения более высокого социального и материального положения. В условиях рыночной экономики особую ценность приобретают человеческие ресурсы, выступающие стратегическим фактором социального и экономического прогресса. В рамках решения выше обозначенной задачи важную роль приобретает языковое образование, позволяющее специалисту в полной мере реализовывать свои профессиональные цели.

Иностранный язык для обучающихся юридического профиля выступает не только средством гуманизации образования, но и частью культуры в целом, а также «орудием производства». Именно поэтому важнейшей задачей преподавателя вуза становится максимальное

развитие коммуникативных способностей учащихся при учете того факта, что процесс обучения иностранному языку в неязыковых вузах носит профессионально-ориентированный характер.

В контексте профессионально-ориентированного обучения иностранному языку специалистов юридических специальностей актуальными для решения на сегодняшний день вопросами являются определение соотношения общей и специальной языковой подготовки, а также соотношения обучения различным видам речевой деятельности (обучение чтению и обучение устной речи). Важным представляется выявление их удельного веса по отношению друг к другу. Очевидно, что обучение иностранному языку в данных условиях будет иметь свою специфику в связи с тем, что оно реализуется в соответствии с учетом получаемой студентами профессии. Также, немаловажным является факт интеграции иностранного языка с профильными дисциплинами учащихся для установления прочных межпредметных связей в образовательном процессе в высшей школе наряду с реализацией потенциала иностранного языка как средства межкультурной коммуникации.

Проблемы обучения профессионально-ориентированному языку рассматриваются многими отечественными учеными. Отдельные исследования посвящены аспектам обоснования методики профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов юридических факультетов, специфике иноязычного обучения в группах на различных этапах обучения, разработке методики обучения монологической и диалогической речи, формированию профессионально-ориентированного юридического тезауруса (Е. В. Яшина, М. М. Лаврененко, В. В. Алимов, С. А. Литвинова, Л. В. Ступникова, Л. Г. Медведева и др.). Однако вопросы, касающиеся выявления специфики формирования лексических навыков профессионально-ориентированной устной речи для студентов-юристов не получили всестороннего освещения в научной литературе, что обуславливает актуальность данного исследования.

*Целью* работы является анализ потенциала дисциплины «Иностранный язык» для обеспечения эффективного овладения лексическими навыками на базе профессионально-ориентированной речи, а также представление наиболее подходящих для этой цели упражнений.

Прежде чем перейти непосредственно к анализу специфики формирования лексических навыков профессионально-ориентированной устной речи для студентов-юристов, целесообразным представляется обратиться к принципиально важным для нашего исследования понятиям.

*Профессионально-ориентированная система обучения* рассматривается как система педагогических, психологических и дидактических инструментов взаимодействия преподавателей и студентов при учете их способностей и склонностей. *Профессионально-ориентированное обучение английскому языку* или English for specific purposes также предполагает направленность на реализацию содержания, методов и форм обучения, соответствующих целям образования и профессионально-значимым качествам будущих специалистов той или иной сферы [Пенина]. Ключевой задачей подобного обучения выступает формирование личности специалиста, готового эффективно осуществлять свою трудовую деятельность. Применительно к иностранному языку это означает не только сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, но и развитие профессионально-значимых качеств специалиста, делая акцент на социальном аспекте обучения.

В основе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку лежит проектирование эффективной учебной деятельности учащихся и управленческой деятельности педагогов. При этом проектирование реализуется в рамках образовательных и профессиональных стандартов и заложенных в них целей и задач. Создание благоприятных условий для развития личности студента, обеспечение возможности раскрытия творческого потенциала также должны быть учтены в учебно-воспитательном процессе [Пенина].

Н. В. Алонцева, Р. Б. Кенетова, С. В. Кузнецова и М. Р. Нурхамитов сходятся во мнении, что особенность обучения иностранному языку как языку права заключается в том, что преподаватель английского языка должен обладать знаниями о деятельности специалиста в данной области. Поэтому зачастую при нехватке компетентности в сфере права следует обращаться к «педагогическому тандему», включающему преподавателя специдисциплины (например, по истории права, правовой системе РФ и стран Европы и США, языку права, системе судопроизводства и т.д.). Трудности преподавания иностранного языка на юридическом факультете также связаны с фактом постоянного обновления и внесения поправок в соответствующие законы и правовые акты, что свидетельствует о необходимости быть в курсе всех последних изменений [Алонцева; Кенетова; Кузнецова; Нурхамитов].

При обучении студентов-юристов возникают сложности при отработке терминологии, т.к. наблюдается расхождение в трактовке понятий и терминов в русском и английском языках. Кроме того, в профессиональной коммуникации на английском языке может быть востребована терминология их разных областей деятельности юриста. Однако в рамках вузовского курса дисциплины «Иностранный язык» не представляется

возможным охватить всю предметную область юридической специальности. Вследствие этого устанавливается профессионально-предметный минимум, вынося на самостоятельное изучение отдельные аспекты [Азизова, с. 252–253].

Необходимо отметить, что для обучения профессиональному юридическому английскому языку, который используется практикующими юристами, учащиеся овладевают определенным лексическим и грамматическим материалом, расширяя языковые возможности, необходимые для ведения коммуникации в суде. Также студенты-юристы проходят обучение письменной речи для корректного составления правой документации.

Одной из основных проблем при реализации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов юридического профиля является недостаточно высокий изначальный уровень владения языком. Получая положительные оценки за какие-либо отдельные аспекты или даже при итоговой аттестации, на практике студенты сталкиваются с трудностями построения простой беседы на английском языке, не способны аргументировать свою точку зрения, осуществлять поиск необходимой информации в тексте и т.д. Причина этого, по нашему мнению, заключается в использовании неэффективных методик обучения иностранному языку, когда учащиеся просто заучивают терминологию и используют ее для перевода текстов по специальности, а педагогом игнорируются индивидуально-личностные особенности студентов.

Л.Г.Медведева выделяет основные *принципы*, на основе которых следует осуществлять профессионально-ориентированное обучение английскому языку на юридических факультетах, в том числе и при работе над формированием лексических навыков [Медведева, с. 76–77]:

1. *Развивающий характер обучения.* Преподаватель иностранного языка на начальном этапе обучения должен определить уровень осведомленности учащихся в области их специальности и опираться в своей работе на имеющиеся у них знания, проектируя зону ближайшего развития для достижения конечных целей обучения.
2. *Деятельностный характер обучения.* Важным фактором обучения является активность учащихся. Активизация речемыслительной деятельности — это залог успешности обучения. Именно поэтому активность понимается не только в плане объема усваиваемого материала, но по объему перерабатываемой учащимися информации.
3. *Автономность.* Данный принцип предполагает ответственность учащегося за принятие связанных с его обучением решений.

4. *4.Обеспечение баланса лингвистических и нелингвистических знаний.* Процесс профессионально-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе связан не только с получением лингвистических, но и предметных знаний. Преподавателю необходимо принимать во внимание существующий разрыв между зрелостью концептуальных и когнитивных возможностей учащихся и недостаточно высоким уровнем владения изучаемого английского языка.
5. *5.Перенос коммуникативных стратегий из русского языка.* Изучение английской юридической терминологии предполагает ее семантизацию, контроль понимания и усвоения. Русский язык служит для студентов отправной точкой, исходным языком при переводе профессионально-ориентированных высказываний.
6. *6.Преодоление языковых и культурных барьеров.* Любому высококвалифицированному специалисту необходимы умения грамотного выстраивания стратегии коммуникации, адекватного поведения за рамками родной культуры.
7. *Достижение баланса осознанного изучения английского языка и неосознанного владения им.* Важной представляется демонстрация возможностей иностранного языка для решения широко спектра проблем и вопросов (не обязательно языковых).

Очевидно, что обучение лексике и соответственно формирование лексических навыков учащихся происходит на базе общеупотребительного вокабуляра, однако для студентов-юристов особое значение приобретает терминология, используемая в речи правоведов. Так как профессиональное общение предполагает свободное владение профессионально-ориентированной лексикой, то важным для преподавателя становится подбор аутентичных материалов для работы с текстами и ознакомлением с профессиональной терминологией [Яшина, с. 234; Анисимова, с. 298]. На базе актуальных аутентичных материалов возможно формирование навыков самостоятельной работы студентов и овладение умениями устного общения в рамках профессиональной сферы.

При работе над формированием лексических навыков устной речи студентов-юристов преподаватель опирается на имеющиеся у них знания в области языка и права, а также учитывает их профессиональные интересы, подбирая задания, побуждающие учащихся использовать иностранный язык в качестве средства коммуникации [Литвинова]. Проблемные задания, связанные со специальностью студентов, их профессиональной компетентностью и потребностями, вызывают большой интерес и желание высказывать свое мнение (обсуждение правомерности вынесения приговоров

и т.д.). Эти и другие активные формы организации языкового обучения создают особые условия для комплексного воздействия на развитие как языковой, так и профессиональной компетентности:

- ◆ чтение аутентичных текстов выступает средством развития беглости устной речи и пополнения активного вокабуляра студентов;
- ◆ происходит развитие навыков дискурс-анализа, необходимого для осмысления текста;
- ◆ происходит активизация коммуникативной активности студентов, проявление профессиональной, коммуникативной, а также социально-нравственной компетенции;
- ◆ реализуется обогащение содержательного и ценностно-смыслового контекста понятийного аппарата и его использование для формирования и выражения мысли — речи [Медведева, с. 77–78].

Любые навыки, в том числе и лексические, получают возможность развития посредством многочисленных *упражнений*, т.е. целенаправленной деятельности, в процессе которой учащиеся овладевают новым материалом и приобретают определенные навыки оперирования этим материалом [Александрова]. Для усвоения лексического материала и формирования навыков профессионально-ориентированной устной речи для студентов-юристов целесообразно использование упражнений, учитывающих межпредметные связи и составленные в соответствии с логикой предъявления материалов специальных дисциплин. Необходимость учета данного аспекта обуславливается спецификой психологических процессов осмысления лексики, ее запоминания и воспроизведения и соответственно формирования лексических навыков профессионально-ориентированной речи.

Все этапы обучения лексике, среди которых *семантизация, закрепление и повторение*, направлены на последовательное усвоение профессиональной терминологии в рамках формирования навыков устной речи. Организация учебных аутентичных материалов на базе которых посредством упражнений осуществляются речевая деятельность учащихся выстраивается с учетом микротематического контекста. Тематическое единство текстов и упражнений обеспечивает систематическое предъявление и способствует непроизвольному запоминанию лексики [Мироненко].

О.Г. Стародубцева указывает на необходимость использования преимущественно условно-речевых и речевых упражнений при формировании лексических навыков профессионально-ориентированной устной речи. В то время как языковые упражнения, влияющие на воспроизведение лексики согласно нормам и правилам английского языка, используются на этапе семанти-

зации [Стародубцева, с. 45]. Подобные упражнения могут включать

- ◆ соотнесение отдельных терминов с их дефинициями;
- ◆ выявление в тексте лексических единиц латинского происхождения;
- ◆ выявление лексических неточностей в предложении/тексте;
- ◆ разделение текста на смысловые части.

Необходимость перехода к этапу формирования речевых навыков владения подготовленной речью определяет использование условно-речевых упражнений. Подобные упражнения носят более творческий характер, например:

- ◆ вопросно-ответные задания;
- ◆ описание и сопоставление отдельных факторов текста;
- ◆ изложение текста с опорой на ключевые слова/план
- ◆ интерпретация отдельных фрагментов текста.

На завершающем этапе используются речевые упражнения, которые позволяют решать задачи, свойственные для естественной речевой деятельности и предполагающие включение активного вокабуляра в высказывания учащихся. Трудность выполнения данных упражнений заключается в том, что от студентов требуется не просто употребление активной лексики, но и последовательное развертывание своего высказывания с соблюдением грамматических норм английского языка [Лаврененко]. В результате выполнения упражнений у студентов развиваются навыки формирования самостоятельного высказывания. Они одновременно выполняют обучающую и контролируемую функцию. Речевые упражнения включают:

- ◆ самостоятельные аргументированные высказывания учащихся по теме/ситуации;
- ◆ неподготовленные сообщения на специальные темы;
- ◆ высказывание собственного мнения в рамках обсуждаемой проблемы.

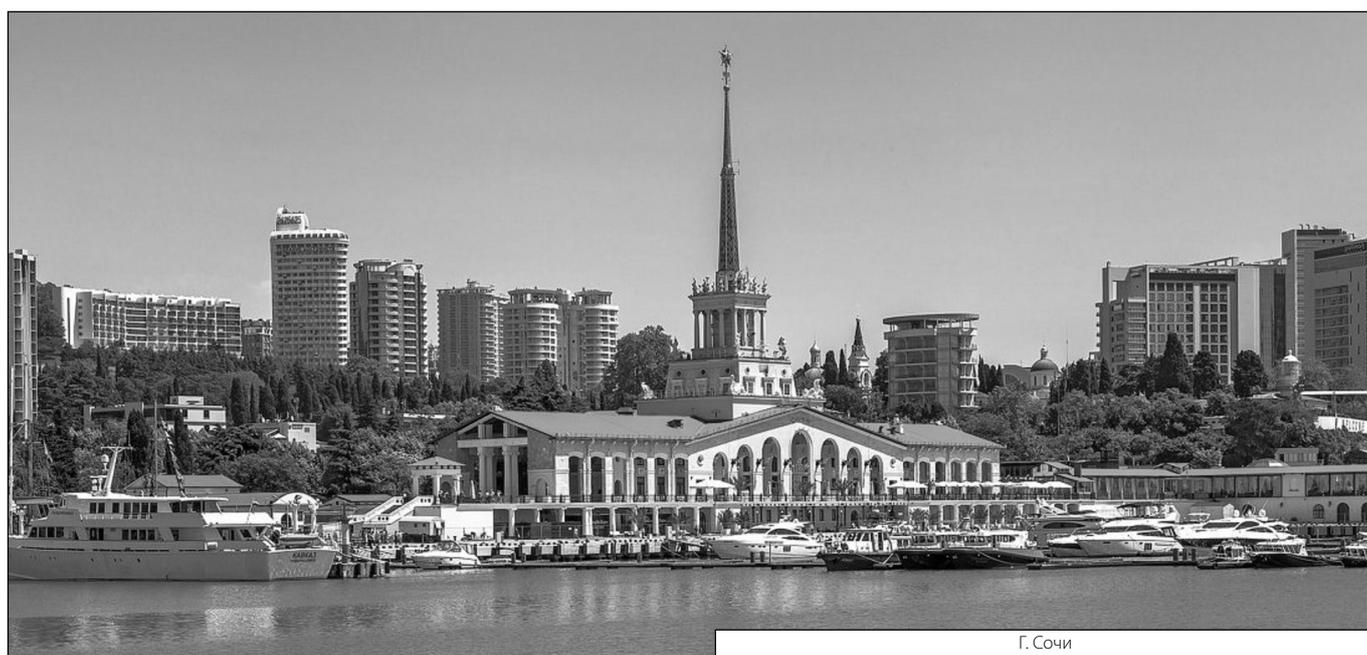
Подводя итоги, отметим, что в соответствии с принципами профессионально-ориентированного обучения иностранному языку при работе над формированием лексических навыков на первый план выходит использование межпредметных связей и отбор аутентичных учебных материалов. Последовательное предъявление различных типов упражнений обеспечивает формирование у студентов-юристов умений создавать самостоятельное высказывание на английском языке. Учет обозначенных факторов способствует более прочному усвоению учебного материала и быстрой автоматизации лексических навыков профессионально-ориентированной устной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е. В. Методика формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов юридических специальностей: на материале английского языка: дис.канд. пед.наук: 13.00.02: Москва, 2009. 179 с.
2. Алонцева Н. В. Обучение студентов-юристов учебно-профессиональной коммуникации на английском языке // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. № 1. С. 64–67.
3. Азизова С. М. Особенности профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов юридического профиля // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 251–260.
4. Анисимова А.Г., Архипова М. А. Англоязычные юридические термины: оптимизация процесса обучения // Вестник МГИМО-Университета. 2014. № 4 (37). С. 294–299.
5. Кенетова Р.Б., Абрегова А. В. Личностный подход при обучении профессионально-ориентированному английскому языку // Наука вчера, сегодня, завтра: мат. XXXIII междунар. науч.-практ. конф. № 4 (26). Новосибирск: СибАК, 2016. С. 86–91.
6. Кузнецова С.В., Грамма Д. В. Некоторые вопросы обучения профессионально-ориентированному английскому языку // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2015. № 12. С. 229–230.
7. Лаврененко М. М. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов младших курсов юридических факультетов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Москва, 2004. 203 с.
8. Литвинова С. А. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в юридическом вузе//Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. 2015. № 3. С. 83–87.
9. Медведева Л. Г. Формирование иноязычного профессионально ориентированного тезауруса у студентов юридической специальности / Под ред. проф. С. К. Гураль. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. 130 с.
10. Мироненко В. В. Педагогические условия формирования лексической компетенции в процессе изучения профессиональной лексики//Проблемы современного педагогического образования. 2016.№ 1. С. 82–89.
11. Нурхамитов М. Р. Обучение английскому языку среди студентов юридических специальностей в неязыковом вузе // Приоритетные направления развития науки и образования: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. No 1 (8). С. 125–131.
12. Пенина Л. С. Профессионально ориентированное обучение английскому языку студентов юридического факультета [Электронный ресурс]. URL: [http://www.rusnauka.com/1\\_NIO\\_2011/Pedagogica/77217.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_NIO_2011/Pedagogica/77217.doc.htm) (дата обращения 02.06.2019).
13. Стародубцева О. Г. Типы упражнений для формирования лексических навыков устной речи в неязыковом вузе// Науч.-пед. обзор. (Pedagogical Review). 2013. № 2 (2). С. 45–48.
14. Яшина Е. В. Особенности обучения студентов-юристов профессионально-ориентированному (юридическому) английскому языку как второму в рамках программы высшего образования // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2014. № 5 (100). С. 233–238.

© Дაცун Наталья Александровна ( n.a.01.06@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Сочи

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ДОМИНАНТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТАТЕЙ Н.И. НОВИКОВА)

### CONCEPTUAL DOMINANTS OF HUMAN EDUCATION (BASED ON THE PEDAGOGICAL ARTICLES N.I. NOVIKOV)

*E. Kornienko*

*Summary.* The article discusses the pedagogical discourse of the Russian educator of the 2nd half of the XVIII century N. I. Novikov. The educational attitudes of N. I. Novikov didn't lose their pedagogical significance at the present stage of education. The author highlights the basic concepts of pedagogical discourse based on the analysis of the articles: «Education», «Training», «Morals», «Citizenship», «Russianness», which are the dominants of human education. The article proves relevance of the pedagogy ideas of the past.

*Keywords:* pedagogical discourse, upbringing, education, training, morals, citizenship, russianness.

**Корниенко Елена Реевна**

*К.п.н., доцент, Северный государственный  
медицинский университет (г. Архангельск)  
er-kor@mail.ru*

*Аннотация.* В данной статье рассматривается педагогический дискурс русского просветителя II половины XVIII века Н. И. Новикова. Рассматриваются воспитательные установки Н. И. Новикова, не утратившие своего педагогического значения на современном этапе образования. На основании проведенного анализа статей выделены базовые концепты педагогического дискурса: «Образование», «Обучение», «Нравы», «Гражданственность», «Русскость», выступающие доминантами образования человека. Доказана актуальность идей педагогики прошлого.

*Ключевые слова:* педагогический дискурс, воспитание, образование, обучение, нравы, гражданственность, русскость.

**О**бразование играет ключевую роль в жизни молодого поколения с точки зрения формирования его мировоззренческих взглядов и гражданской позиции; социализации, обретения смысла жизни, целеполагания. В настоящее время возникает явная необходимость в обновлении воспитательного компонента в системе образования с целью обеспечения достижения целей как личности обучающегося, так и образовательных институтов, общества и государства.

История педагогической мысли предлагает нам спектр воспитательных установок, не утративших своего педагогического значения; поэтому целесообразно обратиться за «помощью» к историческому материалу, в частности наследию русского просветителя II половины XVIII века Н.И. Новикова. Основная задача нашего исследования — выявление педагогических установок Н.И. Новикова на основе анализа его педагогических статей с целью актуализации аксиологии автора как языковой личности. Объектом исследования является педагогический дискурс Н.И. Новикова. Предметом исследования становится концептуальное пространство педагогического текста, детерминирующее доминанты образования человека.

В журнале «Прибавления к Московским ведомостям», издаваемом просветителем, в трактате «О воспитании и наставлении детей для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия» (1783) Н.И. Но-

виков определил ключевые педагогические координаты в области образования: (1) физическое воспитание, призванное сделать человека здоровыми, обеспечить ему крепкое телосложение, приучить к труду; (2) нравственное воспитание, влекущее формирование у человека комплекса необходимых личностных качеств, делающее его «добрым гражданином»; (3) «образование разума», необходимое человеку для исполнения его обязанностей перед государством. Тем самым педагог выступал за целостное образование, формирующее «истинную» личность, включающую компоненты «истинный человек» и полезный для общества «истинный гражданин». В данном случае, по нашему мнению, под образованием Н.И. Новиковым понимается обучение и воспитание (современный педагогический подход к образованию). Для подготовки «полезного» для общества и государства гражданина, способного мыслить самостоятельно, обладающего определенными знаниями прежде всего, по мнению педагога, необходимо умственное воспитание, то есть обучение, во вторую очередь — находящееся в прямой зависимости от него нравственное (воспитание), так как Н.И. Новиков считал: чем более образован человек, тем легче ему стать более нравственным.

В данное сочинение Н.И. Новикова входят педагогические статьи, соотносящиеся с концептом «Образование»: (1) статья с лексической доминантой «Разум» — «О образовании разума»: «человек помощью разума своего может представлять, он (человек) упражнял

силы разума, в сем и состоит образование разума детей, разум их должен быть не только упражняем и обогащаем разными познаниями, можно облегчить сие дело и трудиться с благополучнейшим успехом в образовании разума детей и воспитанников, изрядный способ сделаться разумным и мудрым» [3, с. 280]; (2) статьи, объединенные семей «учение»: «Рассуждение о некоторых способах к возбуждению любопытства в юношестве», «О раннем начале учения детей», «О сократическом способе учения», «О склонности к игре».

В статье «Об образовании разума» в рамках педагогического дискурса Н.И. Новиков заявляет: «Образовать разум, или дух, детей называется вперять в них справедливые представления о вещах и приучать их к такому образу мыслей и рассуждения, который соразмерен истине и посредством которого могли бы они быть мудрыми» [2, с. 456] и к данному тезису дает ряд важных, обоснованных результатами собственных наблюдений педагогических «правил», имеющих ценностную основу в настоящее время (*не погашайте любопытство детей ваших или питомцев; упражняйте детей ваших или питомцев в употреблении чувств; научайте их чувствовать справедливо; остерегайтесь подавать детям ложные или не довольно точно определенные понятия о какой-нибудь вещи, сколько бы ни была она маловажна; не учите детей ничему такому, чего они по возрасту своему или по недостатку других предполагаемых при том познаний уразуметь не могут; старайтесь не только умножить и распространить их познание, но и сделать его основательным и верным*) [2, с. 457–463].

В статье «О сократическом способе учения» в рамках дидактического дискурса Н.И. Новиков обращается к концепту «Обучение»: «Одну из важнейших частей сей науки [педагогика] составило бы точнейшее показание, как надлежит располагать ученье по различию наук и знаний, кои должно доставлять юношеству, по различию учащихся, их способностей, склонностей и будущего их определения. Сия часть педагогики научала бы нас образу ученья, употреблению наблюдений и выводимых из них правил». Однако Н.И. Новиков как педагог идет дальше — обозначает «важную часть педагогики, по справедливости с нею различаемую и означаемую именем методики» и заявляет об одном из активных методов обучения детей — «сократическом способе учения»: «Характер Сократова метода <...> состоит, по мнению нашему, в следующих двух главных пунктах: во-первых, старался Сократ узнать природу души вообще и нераздельное свойство способностей учеников своих особенно, дабы не всех их вести по утвержденному единожды методу, но чтоб ученье последнее бла-

горазумно распоряжать и переменять по различию его с первой. <...> Также существенный признак Сократова способа учения есть тот, что он мудрыми вопросами мало-помалу развивал спящие в душе темные понятия, входящие посредством чувств в душу дитяти при самом его вступлении в сей свет, и, так сказать, помогал в родах разуму учеников своих, спрашивая дотоле, пока плод разума выходил на свет» [4].

Текст данной статьи отличает специфическое номинативное пространство: (1) дефиниции учение (текстовая доминанта), познание, наука, знание, истина/истинные, разум; (2) группа лексем, обозначающих субъекты процесса обучения — учитель, юношество / юноша, дети/дитяти/дитя, учащиеся/ученики/соученики, слушатель, воспитанник; (3) деривационная и синтаксическая доминанта — лексема «сократ» — сократический, Сократ, сократика; метод Сократа, метод Сократов, Сократовы правила, Сократов способ, Сократова ирония, сократический учитель.

Как и все просветители, Н.И. Новиков полагал, что «благополучие народа», процветание отечества обусловлены «добротой нравов»; тем самым, основной целью воспитания заявлялось формирование человека «полезным гражданином»; важнейшим средством при этом должно стать двуединство «образование разума» и «образование сердца», предполагающее следующее: «образование духа, и хотя последнее может некоторым образом отделено быть от первого, однако сие без него быть не может. В натуре нашей основано, чтоб воля наша в большей части случаев следовала познаниям и предписаниям разума. Мы желаем того только, что представляем себе добром; если ж иногда к добру мы беспристрастны или ненавидим его, а зла желаем и ищем, то почитаем мы тогда добро злом, а зло добром» [2, с. 466].

По мнению педагога, совершенствование личности — это главный путь исправления нравов отдельных людей и всего человечества в целом. В связи с этим, в педагогических воззрениях Н.И. Новикова на первый план выходят проблемы нравственного воспитания, поэтому ряд педагогических статей, объединенных концептом «Нравы, транслируют подходы педагога к сущностной основе человека — «нравственности»: «Отрывки из истории нравов и обычаев некоторых народов», «Всеобщее описание американских нравов», «О влиянии успеха наук в человеческие нравы и образ мыслей» («Успехи наук и распространение учености произвели весьма знатное действие в перемене нравов европейских народов» [3, с. 320]); «О нравственном воспитании детей» («воспитание состоит наипаче в том, чтоб стараться образовать разум и сердце дитяти

и и чрез то самолучшим образом приводить его к добродетели...» [3, с. 279]). Таким образом, Н.И. Новиков пропагандировал нравственное совершенствование человека, детерминирующее его добродетельность, просвещенность, образованность.

Исправление каждого человека взаимосвязано с обществом: *«Не жалуемся ли сами мы ежедневно на погрешности и недостатки общественной жизни, о которых теперь упомянуто было? Для чего ж хотим переселить их и в будущий род? Для чего выхваляются оные детям и молодым людям, яко добрые свойства и яко добродетели? Для чего почитают то преступлением, когда они сказывают истину или открывают сердечные свои мысли о какой-либо вещи? Для чего хвалят, для чего награждают их преимущественным уважением и любовью, когда они умеют все, что слышат и видят, хвалить, уважать и чрез то льстить?»* [3, с. 302]. Многократный повтор вопроса *«для чего?»* подчеркивает эмоциональность, настойчивость и непримиримость педагога к негативным общественным проявлениям в отношении молодого поколения (статья «О образовании сердца»).

Утверждение Н.И. Новикова, — *«худой человек — всегда бывает худой гражданин»*, заявленное им в журнале «Прибавления к «Московским ведомостям» включает тезис еще об одном двуединстве — нравственность и гражданственность, которые имеют прямую друг к другу зависимость. Понятие Н.И. Новикова «полезный гражданин», входящее в концепт «Гражданственность», следует интерпретировать как подлинный/истинный гражданин — свободный, достойный человек, наивысшее качество которого проявляется в честном и доблестном труде на благо народа, общества, отечества; деятельность которого приносит пользу людям. Исходя из того, что в трудовой деятельности заключена общественная природа человека, педагог считал труд, именно общественный, основным средством воспитания. Необходимо заметить, что еще в первом сатирическом журнале «Труть» Н.И. Новиков критиковал лень и указывал, что праздная жизнь унижает человека до «скотского состояния»; выступал за обязательность труда для всех граждан. Поэтому не случайно он выбрал эпиграфом для своего журнала следующие слова — *«Они работают, а вы их труд едите»*.

Современными педагогами (Л.С. Выготский, Н.А. Ветлугина, Д.В. Менджерицкая, А.В. Петровский, Е.А. Флерица, Д.Б. Эльконин и др.) указывалось, что реализация личности происходит только в социуме и посредством трудовой деятельности, ведущей к благу как человека, так и общества; а прежде, в XVIII веке, Н.И. Новиков писал: *«Показывайте, коль тесно связаны между собою все человеки, сколь одному нужен другой и коль*

*выгодно для каждого особенно и для всех вообще бывает, когда они с общею ревностию стараются споспешествовать взаимному благосостоянию»* [3, с. 259].

Важно указать, что тезис о труде почерпнут педагогом в многовековой практике русского народа, где труд — источник человеческого «счастья», например, в рамках уже художественного дискурса, в произведении Н.И. Новикова «Есть чего ждать, когда есть с кем жать» читаем: *«Крестьянин приучил детей к земледелию; с рачением обработанная земля принесла столько хлеба, что, со всем довольством дома, продали его за хорошую сумму и получили довольно денег. Трудолюбие наградилося обретением имени»* [2, с. 356–357].

Концепция нравственного воспитания человека у Н.И. Новикова национально обусловлена: интересом к судьбе народа, его жизни и творчеству, воспитательным традициям. «Отмечая национальную самобытность и патриархальную простоту старинной русской жизни, просветитель в обращении к духовному наследию видел путь к нравственному возрождению нации». Его привлекали народные сказки о богатырях, где обнаруживается национальный характер русского народа [1, с. 667]. Вслед за Н.И. Новиковым проблему духовности человека решают современные педагоги В.И. Анисимов, З.П. Баева, Н.А. Баранов, В.И. Ксенофонов, В.А. Мосолов, В.С. Овчинников, П.В. Симонов, Ф.Н. Щербак и др.

Интерес Н.И. Новикова к истории России, отражающийся в его археографической и книгоиздательской деятельности; также к жизни русского народа, проецируемый в произведениях просветителя («Российские пословицы», «Отрывок путешествия в\*\*\* И\*\*\* Т\*\*\*», др.), в рамках национального дискурса и концепта «Русскость» обусловил просветительский идеал образованного человека, соотносимый: (1) с русским национальным характером; (2) условием *«почтения ко древним великим добродетелям, украшавшим наших праотцев и кои некоторые из наших соотечественников еще и ныне осиявают»* [3, с. 158] (статья «Вместо предисловия») и признания *«добродетелей, россиянам природных»*; (3) с установкой *«пользоваться древними российскими добродетелями, приобрести те, которых»* не имеет; (4) употреблять *«российский язык»* в *«российском разговоре»* [3, с. 159]. Поэтому идея народности заняла центральное место в педагогической системе Н.И. Новикова.

Таким образом, концептуальные доминанты образования человека сложились еще в педагогической мысли XVIII столетия, развивались и трактовались в наследии просветителей и педагогов, в том числе Н.И. Новикова.

Среди основополагающих ориентиров развития человека в трудах Н.И. Новикова могут быть обозначены следующие: образование, обучение, нравы, гражданственность, русскость, приобретающие в рамках педагогического, дидактического, воспитательного, национального дискурсов просветителя статус концептов. В контексте наших рассуждений видится необходимым обратиться к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», в котором: (1) образование предполагает двуединый процесс воспитания и обуче-

ния, общественно значимый и осуществляемый в интересах как человека, так и государства; (2) закреплена роль образования как важнейшего фактора становления нового типа человека XXI века; (3) продиктован приоритет воспитания в системе образования [5]. В связи с этим, современным обществом на вооружение могут быть взяты педагогические установки русского просветителя Н.И. Новикова как концептуальные доминанты современного образования, формирующие его аксиологическую направленность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Корниенко Е. Р. Писатель Н. И. Новиков: Эпоха — личность — гражданские идеи // Русская культура нового столетия: Проблемы изучения, сохранения и использования историко-культурного наследия — Вологда: Книжное наследие, 2007. С. 665–670
2. Новиков Н. И. Избранные произведения. М.; Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1951. 711 с.
3. Н.И. Новиков и его современники. Избранные сочинения. — М.: Изд-во АН СССР, 1961. 532 с.
4. Новиков Н. И. О сократическом способе учения (в сокращении) — Печатается по изданию: Новиков Н. И. О сократическом способе учения/Прибавление к Московским ведомостям, 1784, № 56–59 [Электронный ресурс] URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/st023.shtml> (дата обращения 08.09.19)
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) [Электронный ресурс] URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/> (дата обращения 08.09.19)

© Корниенко Елена Ревовна (er-kor@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северный государственный медицинский университет

# РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЗЕРКАЛЬНЫХ НЕЙРОНОВ В СИСТЕМЕ ОПТИМАЛЬНОГО ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИЕЙ

## REALIZATION OF THE FUNCTIONAL POTENTIAL OF MIRROR NEURONS IN THE SYSTEM OF OPTIMAL OWNERSHIP PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

**O. Koroleva  
N. Verbitskaya**

*Summary.* The article actualizes the problems of the implementation of neuro research in the system of mastering a foreign language. The author considers this problem from the standpoint of justifying the effectiveness of the implementation of the functional potential of mirror neurons for optimal mastery of professional foreign language communication. The aim of the work was to study the expansion of the functional potential of the material structures of the brain in order to increase the efficiency of mastering foreign language communication and to overcome difficulties in mastering a foreign language. Research methods: modeling, methods of computer encephalography. Results. The formation of a network of mirror neurons makes it possible to form qualitatively new interconnections. This communication has a direct application to the deep interaction of speech and action. In the process of "connecting" foreign language speech with symmetrical left-sided motor data, the cognitive activity of students was recorded, recorded using computer encephalography: pronounced activity of the right and left hemispheric coherence of theta and beta rhythms between the central, frontal, parietal parts with the formation of nodes in the Fp1 leads -RF, Fp2-RF, F7-RF; shifting foci of activity into motor zones.

*Keywords:* foreign language communication, neural models, mirror neurons, the formation of new motor dynamic stereotypes, speech patterns, innovations.

**П**остановка проблемы и обоснование актуальности её решения в настоящее время. Возрастающая значимость нейролингвистических исследований в области освоения иностранных языков на сегодняшний день неоспорима. Нейропсихология, интегрируемая в сферу лингвистики, становится на современном этапе одной из наиболее обсуждаемых и разрабатываемых тем в научной литературе [1; 2; 3; 7].

Такой высокий уровень актуальности данной проблематики связан с расширением границ межкультурного взаимодействия и распространением многоязычия

практически во всех сферах социальной жизнедеятельности общества, из которых область профессии занимает одно из приоритетных мест. Массовость овладения профессиональной иноязычной коммуникацией предопределена современными трансформациями профессионального рынка и его конкурентоориентированности, что обуславливает необходимость освоения иностранного языка в целях последующей успешной профессиональной самореализации [5; 8; 9; 11].

*Формулировка цели исследования, вытекающей из поставленной проблемы.* Развитие нейропсихологии

**Королева Олеся Сергеевна**

Аспирант, старший преподаватель, Уральский государственный лесотехнический университет, г. Екатеринбург  
k-olesya07@mail.ru

**Вербицкая Наталья Олеговна**

Д.п.н., профессор, Уральский государственный лесотехнический университет, г. Екатеринбург  
verbno@mail.ru

*Аннотация.* В статье актуализируется проблематика реализации нейроисследований в системе освоения иностранного языка. Автор рассматривает данную проблему с позиций обоснования эффективности реализации функционального потенциала зеркальных нейронов для оптимального овладения профессиональной иноязычной коммуникацией. Цель работы заключалась в изучении расширения функционального потенциала материальных структур мозга для повышения эффективности освоения иноязычного общения и преодоления затруднений в освоении иностранного языка. Методы исследования: моделирование, методы компьютерной энцефалографии. Результаты. Формирование сети зеркальных нейронов позволяет сформировать качественно новые взаимосвязи. Данный связи имеют прямое приложение к глубинному взаимодействию речи и действий. В процессе «соединения» иноязычной речи с симметричными левосторонними двигательными были зафиксированы данные познавательной активности обучающихся, регистрируемые с помощью метода компьютерной энцефалографии: выраженная активность правополушарной и левополушарной когерентности тета- и бета-ритма между центральными, фронтальными, теменными отделами с формированием узлов в отведениях Fp1-RF, Fp2-RF, F7-RF; смещение фокусы активности в моторные зоны.

*Ключевые слова:* иноязычная коммуникация, нейронные модели, зеркальные нейроны, формирование новых двигательных динамических стереотипов, речевые паттерны, инновации.

логической области лингвистики как специфического инструмента эффективного освоения иностранного языка, особенно узкоспециализированного и профессионально-ориентированного, входит в методологию формирования речевого поведения на основе фиксации особой активности головного мозга при возникновении проблем создания речевого паттерна, планирования речевой деятельности в различных условиях: срочной необходимости коммуникации, проектировании профессионального монологического, диалогового и полилового взаимодействия и пр., в рамках которых проблемы иноязычного взаимодействия имеют возможность быть решенными благодаря особым, еще широко не известным механизмам в работе мозга, которые, в свою очередь, не просто обеспечивают речевую деятельность субъекта, но обуславливают качественно новую специфику ее [речевой деятельности] результативного продуцирования [4; 6; 15]. Эскалационная значимость нейроисследований и их перспективной реализации в сфере освоения иностранных языков предопределила цель работы, заключающуюся в изучении расширения функционального потенциала материальных структур мозга для повышения эффективности освоения иноязычного общения.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием результатов исследования.* Важность методов нейропсихологического воздействия в процессе освоения языковых навыков, а также в преодолении затруднений в говорении определяется тем, что совокупность нейропсихологических механизмов начинает выступать как основа или материальная структура обеспечения феномена многоязычия, в условиях возникновения которого самостоятельность, функциональность и независимость каждого отдельного языка сохраняется [13; 14].

Ряд определенных поведенческих и социальных паттернов специфически «наслаивается» на данные материальные структуры головного мозга, опосредуя специфическую вариативность проявления единых нейропсихологических механизмов, которые становятся своеобразным катализатором и фасилитатором освоения иноязычной речедвигательной деятельности и иноязычных речевых навыков [2; 5].

Так, например, речевой паттерн «Привет! Рад видеть тебя!» сопровождаемый движениями приветствия *правой* руки, зеркально проецируется в материальных структурах мозга при произнесении лексемы (например, на английском языке) «Hi! Nice to meet you!» при сопровождающих движениях *левой* руки; или выражение «Привет! Входи! Давай я возьму пальто!» на английском «Hi! Do come in! Shell I take you coat!» сопровождается приглашающим жестом *левой* рукой и вы-

полнением действия «Shell I take you coat!» также *левой* рукой.

Так, мозг создает своеобразное дополнительное альтернативное хранилище новой лексической и лексико-грамматической иноязычной информации, прочность усвоения которой становится подкрепленной не только своими собственными моторными и психофизиологическими функциями, но функциями именно зеркальной (дополнительной) сети нейронов, которая впоследствии будет «обслуживать» центр актуализации в структурах головного мозга именно информации на данном языке.

Формирование новой сети — сети зеркальных нейронов — позволяет в рамках лингвистических исследований объяснить качественно новые примечательные, порой удивительные и не до конца постижимые взаимосвязи. Данные связи имеют прямое приложение к глубинному взаимодействию речи и действий. Так, сопровождая речевую деятельность определенным движением, можно не только увеличить объем усваиваемой информации, но и сформировать множество полезных динамических стереотипов [10], которые при актуализации их в дальнейшем, будут эффективно «востребовать» нужную информацию из структур головного мозга.

Методика преодоления затруднений в иноязычном говорении заключалась в регулярных парных упражнениях по употреблению иноязычной лексики для различных ситуативных паттернов [12].

Обучающиеся работали в парах (жесты невербальной коммуникации были разработаны преподавателем заранее; однако, они также могли быть разработаны и самими коммуникаторами): один из участников работал на русском языке, другой на английском, затем они менялись; после каждой фразы на русском языке (1-й коммуникатор) должна была следовать эта же фраза на английском (2-й коммуникатор), при этом оба коммуникатора сопровождали речь *правой* (1) и *левой* (2) рукой или иной частью тела (нога, глаз: подмигивание, поворот или наклон головы и пр.), но тем не менее так, как они считали нужным (или как было предложено) сопровождать это высказывание.

*Например,*

*Role A Role B*



Доброе утро! Это компания... Good morning! This is ...'s company?

Да, это компания... Кто звонит? Yes, this is ...'s company ... Who is calling?

Это... Я хочу оставить заказ на... This is... I want to place an order for...

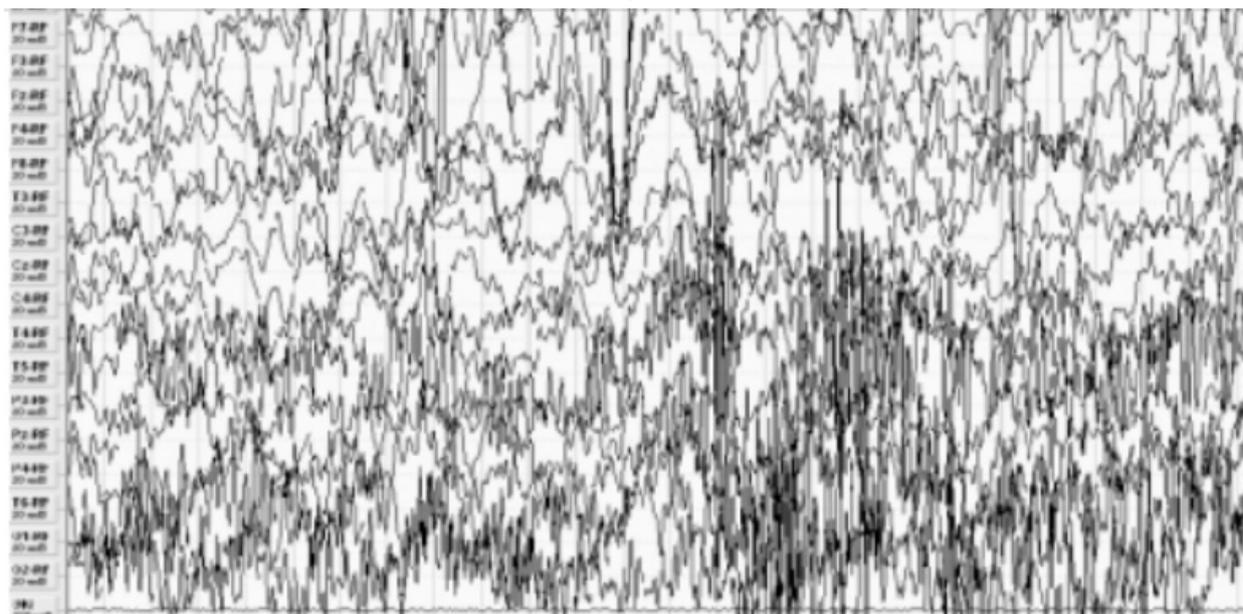


Рис. 1. Фрагмент энцефалограммы, отражающий выполнение экспериментального задания

Какой номер в каталоге? What's reference number?  
 Номер ... Number...  
 Да, он есть на складе Yes, it is in stock  
 Можете соединить меня с ... Can you connect me to...  
 Линия занята. Оставайтесь на линии The line is busy.  
 Hold on

В процессе реализации подобных тренингов фиксировались данные познавательной активности обучающихся, регистрируемых с помощью метода компьютерной энцефалографии. Так, наблюдалась выраженная активность правополушарной и левополушарной когерентности тета- и бета-ритма между центральными, фронтальными, теменными отделами с формированием узлов в отведениях Fp1-RF, Fp2-RF, F7-RF. Сочетание же языка с новыми сопровождающими симметричными движениями смещает фокусы активности в моторные зоны (T3-RF, C3-RF, C4-RF).

Такая реакция обеспечивается симметричностью функциональности мозговой деятельности в процессе осознания, а также принятия и продуцирования обучающимися инновационности в овладении иностранным языком и интенциональности (специфической направленности сознания), обеспечивающей продуктивность освоения языка.

К тому же наблюдается и расширение психофункциональных возможностей совершенствования деятельности мозга в процессе овладения языком: регулярность подобных тренингов оказывает значительное влияние на функционирование префронтальной коры, что по-

зволяет студенту воспринимать метод именно как инновацию и активизирует стремление самих обучающихся к продуцированию подобных инноваций, сохранению высокой степени познавательной активности (Рис. 1).

При проверке продуктивности реализуемой методики обучающимся были предъявлены тематические группы лексем (около 8–10 конструкций в каждой группе) в результате озвучивания которых на английском языке отмечали правильные и неправильные воспроизведения данных лексем.

Было отмечено, что студенты, осваивающие иностранный язык в контексте реализуемой методики, давали больше правильных ответов, чем студенты, обучающиеся традиционно, а также формулировали лексемы более сложно-композиционного характера и содержания.

*Выводы и перспективы исследования.* Предварительные проверочные результаты, а также анализ энцефалограмм позволил предположить, что одним из наиболее оптимальных подходов к изучению иностранного языка и преодолению затруднений в говорении может стать подход, основанный на знаково-речевой симметричной парадигме, в основе которой лежит способность лобных долей выстраивать нейронные модели как предварительное условие реализуемой инновации, т.е. идет осознание и принятие в структурах мозга того, что пока результата еще нет, но он непременно будет достигнут. В результате такого подхода происходит значительная активизация зон, ответственных за речевые функции и сопровождающую моторику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров, Ю. И. Психофизиология научения [Электронный ресурс] / Ю. И. Александров // Основы психофизиологии. — Режим доступа: <http://litresp.ru/chitat/ru/%D0%90/aleksandrov-yurij/osnovi-psihofiziologii—aleksandrov-yui-red/17>
2. Атаманова, И. В. Нейропсихологические механизмы овладения иностранным языком [Электронный ресурс] / И. В. Атаманова // Становление профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности как психологического феномена. — 2014. — Режим доступа: <https://scicenter.online/akmeologiya-scicenter/neypsichologicheskie-mehanizmyi-protssesa-129397.html>
3. Арипова, М. Психологические основы обучения неродному языку / М. Арипова, М. Ахмедова // Ta'limmuammolari. — 2013. — № 1. — С. 37–40.
4. Бауэр, Е. А. Межполушарная асимметрия мозга и технологии обучения иностранному языку: монография / Е. А. Бауэр. — М.: Изд-во МГОУ, 2007. — 155 с.
5. Башкова, И. С. Нейропсихологическая характеристика билингвизма / И. С. Башкова, И. Г. Овчинникова // Вопросы психолингвистики. — 2013. — № 17. — С. 52–69.
6. Вилейанур, С. Рамачандран. Мозг рассказывает. Что делает нас людьми / Вилейанур С. Рамачандран. — Карьера Пресс, 2015. — 498 с.
7. Воеводина, И. В. Нейродидактика как инновационная методологическая основа обучения иностранному языку / И. В. Воеводина, Т. Ю. Желтенкова // IV Авдеевские чтения: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, учителей, аспирантов, магистрантов, студентов и школьников. под ред. Ю. А. Шурьгиной. — Изд-во: Пензенский государственный университет, 2016. — С. 105–110.
8. Гулая, Т. М. Нейродидактика и ее использование в преподавании иностранных языков / Т. М. Гулая, С. А. Романова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 10–1 (76). — С. 196–198.
9. Ейгер, Г. В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания / Г. В. Ейгер. — Харьков: Основа, 1990. — 184 с.
10. Данюшенков, В. С. Исследование познавательной деятельности школьников методом компьютерной энцефалографии / В. С. Данюшенков, О. В. Коршунова // Вестник Вятского государственного университета. — 2013. — № 1. — С. 150–157.
11. Киреева, З. А. Проявление особенностей психики человека в его речи / З. А. Киреева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2014. — № 3. — С. 41–44.
12. Одинцова, М. А. Развитие речевой деятельности в аудитории: от теории к практике / М. А. Одинцова, В. С. Значенко // Язык, речь, общение в контексте диалога языков и культур: сб. науч. тр. Минск: Изд. Центр БГУ. — 2012. — 194 с.
13. Тинигина, Н. А. О чем говорит наше тело. Зеркальные нейроны [Электронный ресурс] / Н. А. Тинигина. — 2014. — Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/22949/>
14. Хохлова, Л. А. Особенности внутри и межполушарного взаимодействия при восприятии иностранных языков / Л. А. Хохлова, Л. Е. Дерягина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. — 2010. — № 2. — С. 39–44.
15. Цицерошин, М. Становление интегративной функции мозга / М. Цицерошин, А. Шепавальников. — Наука. Ленинградское отделение, 2009. — 256 с.

© Королева Олеся Сергеевна ( k-olesya07@mail.ru ), Вербицкая Наталья Олеговна ( verbno@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Екатеринбург

## НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ЕГО НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

### MORAL DEVELOPMENT AND ITS SCIENTIFIC STUDY

V. Linkov  
I. Katashev

*Summary.* The purpose of the article is to identify and review in a holistic perspective the main issues of the scientific study of moral development, taking into account the historical origins of their understanding and modern approaches to their solution. The development of moral knowledge and emotions is considered not in an isolated way, but being united and interconnected with the development of other aspects of the human's moral worldview. The article notes that cognitive processes underlie the acquisition of knowledge of ethical categories and rules, and this knowledge determines the awareness of moral content of actions and situations, affects the understanding and differentiation of emotions. The main results of the study of the moral development of children with hearing impairment indicate their difficulties in understanding ethical concepts and moral rules. The features and conditions of the complex correctional and educational work aimed at the elimination of difficulties in the process of individual moral development.

*Keywords:* Moral development, moral education, moral knowledge, emotions, moral conscience, criteria of moral development, diagnostics of moral development.

**Линьков Виктор Владимирович**

К.ф.н., профессор, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»  
888977@mail.ru

**Каташев Илья Александрович**

ГБПОУ «Образовательный комплекс «Юго-Запад»  
(г. Москва)  
07081425@mail.ru

*Аннотация.* Цель статьи состоит в выявлении и комплексном рассмотрении основных вопросов научного исследования нравственного развития с учетом исторических истоков их понимания и современных подходов к их решению. Развитие нравственных знаний и эмоций рассматривается не в изолированном качестве, а в единстве и взаимосвязи с развитием других компонентов нравственного мира человека. В статье отмечается, что когнитивные процессы лежат в основе приобретения знаний этических категорий и правил, а эти знания определяют осознание нравственного содержания поступков и ситуаций, влияют на понимание и дифференциацию эмоций. Приводятся основные результаты исследования нравственного развития детей с нарушением слухового восприятия, указывающие на существующие у них трудности в понимании этических понятий и нравственных правил. Раскрыты особенности и условия проведения комплексной коррекционно-воспитательной работы, направленной на устранение трудностей в процессе индивидуального нравственного развития.

*Ключевые слова:* нравственное развитие, нравственное воспитание, нравственные знания, эмоции, нравственное сознание, критерии нравственного развития, диагностика нравственного развития.

**В** ходе исследования нравственного развития возникает ряд вопросов, которые представляют интерес для разных отраслей современного научного знания в теоретическом и практическом отношении и требуют разностороннего анализа. Среди этих вопросов можно выделить важные для научного понимания нравственного развития и требующие специального изучения проблемы определения роли знаний и эмоций в нравственном воспитании, разработки и обоснования методик исследования личностного нравственного развития, установления критериев нравственного развития, уточнения возможностей и условий его коррекции. От понимания и решения этих проблем зависит организация воспитательного процесса, определяющая в целом приоритеты нравственного развития.

Принципиальное значение имеет вопрос о том, что именно необходимо развивать в процессе нравственного воспитания. Ответ на этот вопрос определяет понимание предметных сфер и содержания воспитательной деятельности. В практике воспитания стоит и решается по сути не абстрактная задача формирования нравственности вообще в отвлеченной от жизнен-

ных проблем форме, а ряд конкретных задач развития определенных нравственных отношений, конкретных показателей, характеризующих различные составляющие нравственного сознания и поведения, — нравственные представления, качества, знания, ценности, чувства, мотивы, которые в своей действительности определяют образ жизни и мировоззренческие установки человека в определенных ситуациях.

По традиции, идущей еще от Сократа, большое значение в этике придается знанию о том, как правильно поступать, и в чем состоят «поступки, основанные на добродетели», прежде всего потому, что без знания этого невозможно совершать «прекрасные и хорошие поступки» и, даже пытаясь их совершить, легко впасть в ошибку [1, с. 97]. В одном из диалогов Платона отмечается, что «есть только две вещи, которые правильно руководят нами, — истинное мнение и знание», и если человек сам приходит правильно к цели, то «лишь благодаря истинному мнению или знанию» [2, с. 611]. Для справедливых и прекрасных поступков Аристотель считает важным не только правильное рассуждение и полученное с его помощью знание, но и «порыв к прекрасному,

соединенный с рассуждением» [3, с. 336]. Можно прийти к заключению о том, что хотя знание не единственный компонент нравственности, но компонент необходимый и ценный, знание важно для нравственного развития и правильного образа действия. По содержанию нравственные знания — это знания о том, как надо поступать, и как поступки соотносятся с правилами этики, с нормами исторически определенных типов морали. К нравственным знаниям следует отнести знание этических понятий, а также способов рассуждения на нравственные темы, этических правил и особенностей их применения в различных ситуациях.

Воспитание предполагает и включает передачу знаний, составляющих основу когнитивной сферы нравственного сознания. Когнитивный подход позволяет выявить значение познавательных процессов и знаний для нравственного развития, раскрыть когнитивную детерминацию всего комплекса компонентов и взаимосвязанных сфер нравственного бытия человека. Разумеется, изучения самих по себе этических категорий и когнитивных факторов в нравственном воспитании недостаточно, но вместе с тем без изучения когнитивной сферы, понимания этических категорий, их содержания и способов применения, невозможно осознать и осмыслить нравственные принципы, невозможно понять нравственное содержание многих ситуаций и поступков. Этические понятия структурируют нравственный мир человека, дают возможность увидеть привычные события и отношения в этическом аспекте.

Еще один дискуссионный вопрос связан с определением роли эмоциональной составляющей в нравственном воспитании и развитии. Конечно, нравственное воспитание включает обучение контролю эмоций, умению различать эмоции, понимать чувства других людей в разных ситуациях. Но ограничиваться этим нравственное воспитание не может. Выдающиеся мыслители, занимавшиеся вопросами нравственности и создавшие оригинальные этические учения, выделяли и исследовали добродетели, нравственные обязанности, ценности, которые по общему определению и по сути к эмоциям не относятся и от них не зависят [4; 5; 6; 7]. В последнее время исследование эмоциональной стороны нравственных отношений активизировалось: в контексте разработки технологий воспитания изучаются процессы дифференциации эмоций, но при этом роль эмоций в нравственном становлении человека преувеличивается, что идет в ущерб другим характеристикам, показателям и сферам нравственного развития.

Нравственные чувства могут быть отнесены к предмету нравственного воспитания, но только во взаимосвязи с нравственной волей, нравственным мышлением, поступками. Нравственное воспитание не должно огра-

ничиваться воспитанием одних только нравственных чувств, развитием эмоциональных реакций и эмоциональных обобщений, умений распознавать и обсуждать эмоции. Показательно, что в некоторых современных исследованиях различаются когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты нравственности [8, с. 77–105]. Вместе с тем, можно отметить, что сам по себе вопрос о целесообразности выделения особой эмоциональной стороны нравственного развития является спорным. Не стоит забывать, что эмоции бывают разными, многие из них имеют отнюдь не нравственную природу и направленность: не случайно с древних времен такие проявления эмоций, как гнев, невозддержность, злобность и многие другие, относят к порокам. Нельзя не учитывать, что сами по себе сильные эмоции, чрезмерные переживания нередко переходят разумную меру и представляют собой не компоненты нравственности, а разного рода страсти, которые, например, Луций Анней Сенека определял как «душевные порывы, предосудительные, внезапные и безудержные», подчеркивая, что «от них, если они часты и запущены, начинаются болезни» [5, с. 144]. Очевидно, что задача нравственного воспитания не в развитии любых эмоций или умения их распознавать по определенным схемам, а в обучении умению регулировать эмоции, опираясь на знания и когнитивно-нравственные установки. В нравственном развитии и воспитании важно преодолеть эмоциентризм. Развитием у детей эмоционального компонента сознания нравственное воспитание не может ограничиваться, потому что развития нравственных чувств и эмоциональных реакций недостаточно для того, чтобы добиться единства нравственного сознания и поведения.

При проведении изучения нравственного воспитания необходимо опираться на теорию нравственного развития, на четкое понимание критериев, детерминант и стадий нравственного развития. Одна из сложнейших проблем исследования нравственного развития — это проблема выбора и применения методик исследования. Вопрос о методиках исследования нравственного развития возникает, прежде всего, как вопрос об обоснованности этих методик. Обладают ли методики, предлагаемые для исследования и диагностики нравственного развития, валидностью и соответствуют ли другим требованиям к исследовательским методикам? Например, предлагаемая для определения стадий морального развития известная методика Л. Кольберга [9, pp. 640–651] связана с развитой им психологической теорией морального развития (L. Kohlberg, 1984), в контексте и в отношении которой данная методика теоретически валидна. Но многие положения стадийной теории морального развития в современный период ставятся под сомнение: критике подвергнуты в частности представления Л. Кольберга об отдельных стадиях, прежде всего, прекоонвенционального и посткоонвенционально-

го уровней морального развития (D. Baumrind, L. Nucci, E. Turiel), предпосылочная установка судить по развитию моральных суждений о реальном поведении (A. Blasi, W. Damon, N. Newcombe), исходные допущения универсализма и формализма в понимании последовательности стадий морального развития (J. Habermas). Вместе с тем критикуемые положения стадийной теории морального развития имеют принципиальное значение для структуры предложенной Л. Кольбергом методики диагностики морального развития, поэтому возникают вопросы по поводу обоснованности этой методики, ее содержания и возможностей использования.

В настоящее время для диагностики нравственного развития используются часто методики, которые сами по себе предназначены для исследования качеств личности, индивидуальных представлений и межличностных отношений. Например, диагностика «морально-нравственного развития подростков» рассматривается в связи с диагностикой особенностей социализации. В этом контексте предлагается проводить «диагностику представлений подростка о себе и своем будущем», «диагностику нравственных мотивов и жизненных ценностей», «диагностику межличностных отношений подростков». К числу рекомендуемых для изучения «проблемы нравственного развития подростков» методик отнесены, в частности, тест М. Куна, Т. МакПартленда, нацеленный на выявление объективных и субъективных характеристик самовосприятия; опросник Ф. Зимбардо, направленный на изучение временной перспективы и ряд других тестов [10, с. 45–103]. Вместе с тем целесообразность использования указанных методик в диагностике нравственного развития не очевидна. Соответствие данных методик требованиям надежности и однозначности в диагностике нравственного развития явным образом не подтверждено.

Одна из кардинальных задач исследования нравственного развития — определение его критериев. Разработка методик исследования нравственного развития невозможна без понимания критериев этого развития. В педагогике различным образом определялись критерии нравственного развития, лежащие в основе оценки воспитанности. Среди критериев нравственного развития, в частности, указывались «дела, действия», «умение сочетать слово и дело», активность участия в общественно полезной деятельности, выполнение обязанностей школьника (Н. И. Болдырев) [11, с. 194–196]; соотношение поступков личности и их мотивов с нормами и правилами морали, степень развитости знания этих норм и правил, нравственных умений и привычек, принципиальности и нравственной требовательности, «уважительного и доброжелательного отношения к другим людям», «чувства собственного достоинства, чести, стыда, совести» (И. Ф. Харламов) [12, с. 49]; самостоятельное

поведение учащихся в ситуациях свободного выбора поступка и развитость нравственных представлений о товариществе, справедливости, доброте, отзывчивости (О. С. Богданова, В. И. Петрова) [13, с. 49–58]; цельность личности, обеспечивающая свободу нравственного выбора при осознании ответственности за результаты поступков (Б. Т. Лихачев) [14, с. 35–37]. Критерии нравственной воспитанности целесообразно разделять на общие, которые относятся к нравственному становлению в целом, и частные, которые соотносятся с отдельными компонентами нравственного развития.

К числу общих критериев нравственного развития можно отнести структурный, эвристический, субъектный; частными критериями являются когнитивный, аксиологический, мотивационный и деятельностный [15, с. 203]. Частные критерии нравственного развития характеризуют компоненты предмета нравственного воспитания, которые дополняют друг друга. С точки зрения В. В. Линькова «предмет нравственного воспитания предстает в виде сложного единства взаимосвязанных структурных компонентов» нравственного сознания и поведения [16, с. 473]. Критериальное исследование помогает не только обоснованно определять индивидуальные уровни сформированности определенных компонентов нравственного развития, но и правильно подбирать методы воспитания, комплексно оценивать влияние этих методов на разные составляющие нравственного сознания и поведения. Для развития нравственных качеств и отношений в условиях современного образования необходимо применять разнообразные методы, «целесообразно шире использовать непрямые методы морального воздействия» [17, с. 128]. Большое значение в нравственном развитии имеют не только знания, но и убеждения, на формирование которых оказывают влияние особенности воспитания и социальной среды. В научных исследованиях важно учитывать социальную обусловленность нравственного развития, определения и применения его критериев. Следует помнить, что «на всех участников образовательного процесса влияют социальные отношения, моральный климат и способы деятельности, существующие в обществе» [18, с. 167]. Нельзя не признать, что на нравственный мир и моральное развитие учащихся влияют исторически определенные социальные факторы. Понимание содержания и социально-исторических условий применения моральных критериев необходимо для объективизации исследований нравственного развития и воздействия на него различных методов воспитания.

Критерии нравственного развития следует учитывать при проведении воспитательной работы в разных случаях. Особые трудности возникают в процессе нравственного развития детей с нарушениями слухового восприятия. Эти трудности определяют необходимость

специальной воспитательной работы не только в период дошкольного и школьного обучения, но и на этапе профессионального образования [19, с. 205–207]. Исследования И. А. Каташева подтверждают необходимость проектирования специальной технологии нравственного воспитания для детей с различными особенностями развития, в частности, с нарушениями слуха [20, с. 269–271]. Дело в том, что у этих детей в разные возрастные периоды обнаруживаются трудности в восприятии и понимании базовых этических понятий и правил, нравственные представления ограничиваются практикой и опытом знакомых детям отношений, неравномерно развиваются различные составляющие нравственного сознания. Эти особенности в развитии обусловлены, прежде всего, недостаточным использованием источников этических знаний, проблемами в понимании словесной речи, спецификой познавательной деятельности у детей с нарушенным слухом, в частности, развития у них мыслительных операций обобщения, определения, анализа, синтеза, сравнения, классификации. Для активизации нравственного развития лиц с нарушениями слухового восприятия необходимо проведение коррекционно-воспитательной работы, которая нацелена на сбалансированное стимулирование аксиологической, когнитивной и поведенческой сфер личности с помощью комплекса средств нравственного воспитания, включающего методы и приемы актуализации нравственной деятельности и самооценки. В процессе коррекционной педагогической работы реализации задач нравственного развития может содействовать ряд условий, важнейшими из которых являются следующие: опора на данные комплексных исследований, проведенных с учетом критериев нравственного развития; комбинированное использование средств педагогической работы в коррекции нравственного развития обучающихся с нарушенным слухом; поэтапное осуществление комплексной программы нравственного развития в ходе воспитательной работы. С учетом этих положений И. А. Каташева нравственное развитие можно рассматривать как многомерный процесс, требующий особых условий организации и проведения.

Комплекс актуализирующихся на современном этапе проблем нравственного развития нуждается в глубоком и многоаспектном изучении. Очевидно, что

на нравственное развитие ребенка влияет множество обстоятельств, которые отчасти связаны с организацией воспитания, но в значительной мере определены личной активностью обучающихся, особенностями их когнитивного развития, кругом общения, обстановкой в семье и в более широком плане информационной средой, социальными процессами, культурно-историческими явлениями. Важно преодолеть упрощенное понимание вопросов нравственного развития, которое сводит его к становлению одного из компонентов и связано с явно неосуществимым стремлением полностью запрограммировать и контролировать развитие ребенка. Для правильного понимания нравственного развития и принципов воспитания необходимо опираться на этические исследования, которые имеют большое методологическое значение для уточнения критериев нравственного развития, создания и применения методик диагностики, организации воспитательной работы, выбора методов и методики воспитания в конкретных случаях.

Итак, обобщая материалы исследования, можно отметить, что нравственное развитие, являющееся одной из приоритетных задач воспитания, представляет собой поэтапный и комплексный процесс становления сознания и поведения, взаимодействия их различных компонентов, поэтому нравственное развитие не должно редуцироваться к формированию одного определенного компонента. В научных исследованиях структурных и динамических особенностей нравственного развития обучающихся надо отказаться от использования не специализированных для изучения нравственного развития методик. Необходимость научного исследования нравственного развития определяется не только сложностью и многомерностью процесса нравственного развития, но и интенсификацией воздействия на него изменений социально-информационной среды, которые оказывают на индивидуальное развитие не всегда благоприятное влияние. Научное исследование нравственного развития предполагает разносторонний и комплексный анализ сфер и компонентов нравственного сознания и поведения, их взаимосвязей и влияния на них развития когнитивных процессов, организации и методики процесса воспитания и социально-информационных процессов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. М.: Наука, 1993. 379 с.
2. Платон. Менон // Собрание сочинений в четырех томах. Т. 1. М.: Мысль, 1990. С. 575–612.
3. Аристотель. Большая этика // Сочинения в четырех томах. Т. 4. М.: Мысль, 1984. С. 295–374.
4. Аристотель. Никомахова этика // Сочинения в четырех томах. Т. 4. М.: Мысль, 1984. С. 53–293.
5. Сенека Луций Анней. Нравственные письма к Луцилию. М.: Наука, 1977. 384 с.
6. Кант И. Метафизика нравов // Собрание сочинений в 8 т. Т. 6. М.: Чоро, 1994. С. 224–540.

7. Гартман Н. Этика. СПб.: Фонд «Университет», Изд-во «Владимир Даль», 2002. 708 с.
8. Самылова О. А., Мельникова Н. В. Духовно-нравственное развитие личности юношеского возраста: монография. Шадринск: Шадринский Дом Печати, 2016. 168 с.
9. Kohlberg L. Essays on Moral Development. Volume II. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco; Cambridge: Harper & Z. Указ Президента ПМР от 20.02.2016 г. № 76 «Об утверждении Положения о призыве на военную службу граждан Приднестровской Молдавской Республики».
10. Григорович Л. А. Проблема нравственного развития подростка: методическое пособие для классных руководителей. М.: МПСУ, 2014. 239 с.
11. Болдырев Н. И. Методика воспитательной работы в школе. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1974. 223 с.
12. Харламов И. Ф. Нравственное воспитание школьников. Пособие для классных руководителей. М.: Просвещение, 1983. 160 с.
13. Богданова О. С., Петрова В. И. Некоторые проблемы нравственного воспитания и развития младших школьников. Под ред. И. А. Каирова. М.: Педагогика, 1972. 104 с.
14. Лихачев Б. Т. Философия воспитания: специальный курс. М.: ВЛАДОС, 2010. 334 с.
15. Каташев И. А., Линьков В. В. Критерии нравственного развития // Наука и школа, 2016, № 2. С. 196–206.
16. Линьков В. В. Предмет нравственного воспитания с философской точки зрения // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. Сборник статей. М.: «Прометей» МПГУ, 2006. С. 472–484.
17. Линьков В. В. Основные методы нравственного воспитания и их философские предпосылки // Гуманитарий. Сборник научных трудов. Выпуск IX. М.: МПГУ, 2007. С. 126–139.
18. Линьков В. В. Социальный субъект образования с философской точки зрения // Социум: проблемы, анализ, интерпретации. (Сборник научных трудов). Выпуск VI. М.: МПГУ, 2007. С. 164–170.
19. Линьков В. В., Каташев И. А. Направления развития профессионального образования в сурдопедагогическом аспекте // Наука и школа, 2019, № 3. С. 203–209.
20. Каташев И. А. Проектирование технологий нравственного воспитания лиц с особыми образовательными потребностями в современных условиях развивающейся образовательной среды // Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы научно-практической конференции с международным участием, г. Москва, 19–21 апреля 2018 г. М.: МПГУ, 2018. С. 268–272.

© Линьков Виктор Владимирович (888977@mail.ru), Каташев Илья Александрович (07081425@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

# ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ НА ПРАКТИКЕ НОРМАТИВОВ И ЗАДАЧ ПО «ВОЕННЫМ ПРИКЛАДНЫМ ВИДАМ СПОРТА, РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ПМР

**INNOVATIVE FORMS AND METHODS  
OF WORK OF THE HEAD OF INITIAL  
MILITARY TRAINING IN THE PROCESS  
OF IMPLEMENTATION IN PRACTICE OF  
STANDARDS AND TASKS ON "MILITARY  
APPLIED SPORTS, PROFESSIONAL  
EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND  
SECONDARY SCHOOLS OF PMR**

**S. Luzin  
E. Luzina**

*Summary.* The paper deals with the direction of the scientific-practical work of a basic military training teacher while putting into practice applied military sports. The article shows innovative forms and methods of work of a basic military training teacher realizing standards and tasks of practice applied military sports within vocational educational institutions and comprehensive schools of the Pridnestrovian Moldavian Republic.

The applied military obstacle course for the first and second-year students of basic and secondary vocational education has been worked out to improve and consolidate skills in conditions of increasing of physical activity in the process of practical trainings and competitions.

Relevance of the study: determined by state policy and increased requirements for the recruit, who in the framework of the program on the subject of NVP should:

- to study samples of small arms, to be able to execute standards and exercises on fire, physical, drill, tactical preparation and civil protection;
- to improve the skills of physical and moral and psychological training, as well as to be able to act as part of the training group, Department, crew and crew.

The object of the study is - Bendery Polytechnic Branch of Pridnestrovian State University. T. G. Shevchenko.

Subject of research — Innovative forms and methods of work of the teacher of initial military preparation in the process of implementation of tasks of military applied sports programme NVP, complex VSC, and the TRP" in vocational educational institutions and secondary schools TMR.

**Лужин Сергей Юрьевич**

Преподаватель, Бендерский Политехнический  
Филиал Приднестровского Государственного  
Университета, Приднестровской Молдавской  
Республики, Молдова, г. Бендеры  
Luzin-57@bk.ru

**Лузина Елена Борисовна**

Учитель физической культуры высшей  
квалификационной категории, гимназия № 1,  
Приднестровской Молдавской Республики, Молдова,  
г. Бендеры

*Аннотация.* В статье излагается направление научно-практической работы преподавателя (руководителя) начальной военной подготовки по реализации на практике военных — прикладных видов спорта, в рамках профессиональных учебных заведений и общеобразовательных школ города Бендеры, Приднестровской Молдавской Республики.

Данная статья предназначена для руководителей НВП профессиональных учебных заведений, реализующих в учебном процессе программы начальной военной подготовки для студентов НПО и СПО, преподавателей 10–11 классов, общеобразовательных школ и военных учреждений Республики.

Актуальность исследования: определяется государственной политикой и возросшими требованиями, предъявляемыми к призывнику, который в рамках программы по предмету НВП должен:

- изучить образцы стрелкового оружия, уметь выполнить нормативы и упражнения по огневой, физической, строевой, тактической подготовке и гражданской защите;
- совершенствовать навыки физической и морально-психологической подготовки, а также уметь действовать в составе учебной группы, отделения, расчёта и экипажа.

Объектом исследования является — Бендерский Политехнический Филиал Приднестровского Государственного Университета им. Т. Г. Шевченко.

Предмет исследования — Инновационные формы и методы работы преподавателя начальной военной подготовки в процессе реализации на практике задач по военным прикладным видам спорта, предусмотренных программой НВП, комплексом ВСК, и ГТО», в профессиональных учебных заведениях и общеобразовательных школах ПМР.

*Ключевые слова:* Начальная военная подготовка, военно-прикладная полосу препятствий, допризывная молодёжь.

*Keywords:* basic military training, applied military obstacle course, young people of pre-induction age.

## Введение

**Ц**еленаправленной формой подготовки студенческой молодёжи к службе в армии, её военно-патриотическое воспитание в рамках учебных заведений профессионального образования и общеобразовательных школ признана быть начальной военной подготовка. В эту многогранную, воспитательную работу вовлечён учительский, профессорско-преподавательский коллектив, администрация учреждения, только непосредственно её организует и осуществляет — военный руководитель. Именно он и от, его авторитета, профессиональной подготовки, умения просто и доходчиво объяснять, показывать, учить, его индивидуальности, зависит комплекс учебной — материальной базы, состояние специализированных площадок обеспечивающих предмет НВП, а главное, что ни кто не снимает с него ответственности за воспитание призывника, как гражданина — Защитника своей Родины.

**Постановка задачи:** Из чего складываются противоречия.

**А.** С одной стороны, высокие требования предъявляемые государством к Министерству обороны и Вооружённым Силам ПМР.

С другой стороны, Министерство просвещения ПМР ставит задачи — Управлениям Народного образования городов и районов они военным руководителям, которые в свою очередь реализуют их на местах. На лицо несоответствие, или факт нарушения принципа военного строительства — порядка подчинённости. Не может гражданская организация заниматься вопросами военной подготовки допризывной молодёжи. Сегодня особенно, когда уровень военно-технического прогресса вырос в разы, изменилась тактика ведения общевойскового боя и применения войск. Опыт Афганской и Чеченской компании, Приднестровского конфликта, требует от допризывной молодёжи индивидуальных знаний, умений и практических навыков действия в составе расчёта, экипажа. Готовности заменить командира, и принять на себя командование подразделением, а это уже организация и ведении боя, цель которого достижение победы. Именно эти качества воспитываются в молодёжи при профессиональной подготовке военного руководителя и его непосредственной поддержке военными комиссариатами Министерства обороны.

И теперь вопросы военно-патриотического, нравственного, духовного воспитания становятся идеологической цементирующей основой юношества которое определяется Управлением Народного образования городов и районов, на основании Государственной Молодёжной Политики, и программы утверждённой Отделом боевой и морально — психологической подготовки Вооружённых Сил ПМР.

**Б.** Как обратить на существующую проблему внимание?

Решение нестандартное. Подключить общественные организации «Союз Воинов — Интернационалистов» г. Бендеры, и «Союз Десантников Приднестровья», Государственную Службу по Спорту, и заручится поддержкой Государственной администрации г. Бендеры при организации соревнований по стрельбе из пневматической винтовки.

Нормативно — правовая основа начальной военной подготовки:

1. Закон ПМР «О всеобщей воинской обязанности и военной службе» (текущая редакция по состоянию 15 июня 2015 года).
2. Сборник нормативного и программного сопровождения по учебному предмету «НВП». — Тирасполь: ПГИРО, 2011. — 84 с.
3. Указ Президента ПМР от 20.02.2016 г. № 76 «Об утверждении Положения о призыве на военную службу граждан Приднестровской Молдавской Республики».
4. Приложение к Указу Президента Приднестровской Молдавской Республики от 20.02.2016 г. № 76 «Положение о подготовке граждан Приднестровской Молдавской Республики к военной службе».
5. Указ Президента ПМР от 20.02.2016 г. № 78 «Об утверждении Положения о воинском учете».
6. Приказ Министерства просвещения ПМР от (14.01.2016 г. № 7). Главным в преподавании НВП в 2017/18 учебном году необходимо считать привитие обучаемым практических начальных навыков и умений военного дела, обращая при этом также внимание на усвоение учащимися основных положений общевойсковых уставов, руководств и наставлений, элементов строевой подготовки. Изучение всех разделов программы для подготовки юношей к военной службе с изменениями 2008 г. является основным для военных руководителей, с внесением корректировки тем в соответствии с примерной программой.

## Раздел 1. Военная организация государства

Под армией принято понимать совокупность всех вооруженных формирований призванных для осуществления военной политики. Армия является основным элементом военной организации государства, а Министерство Обороны институтом государственной власти.

Армия тесно связана со всеми сферами жизни общества. Её функционирование и развитие определяется всесторонней обеспеченностью, и финансированием. Воздействие на морально-боевое состояние частей и подразделений оказывают социальная, национальная, конфессиональная структуры. На общее состояние дисциплины личного состава влияют, характер взаимоотношений между военнослужащими, морально-политическое единство армии и духовная жизнь общества, его культура, образование и наука.

В конкретных условиях формирования модели допризывной подготовки я пользовался результатами изучения опыта организации начальной военной подготовки молодежи накопленного в советское время, а с другой стороны вытекающими из реалий и последствий войн и меж. национальных конфликтов развязанных на пост Советском пространстве, и в частности Приднестровской трагедии.

Сравнение различных мнений о военной службе, распространенных в среде призывников, позволяет им говорить, что военная служба не утратила своей ценности. Вместе с тем в их умонастроениях проявляется неуверенность в реальных перспективах военной службы. Кроме того, студенческая молодёжь склонны разделять мнение о низком уровне профессиональной подготовки и выучки в армии, а это уже проблематично.

А чтобы избежать причин и предпосылок, приводящих к формированию таких упадочных мнений даже в масштабе одной учебной группы, или класса необходимо предавать предмету НВП первостепенное значение, общеобразовательного цикла.

Раздел 2. Обеспечение предмета НВП в рамках учебного заведения — это скорее рекомендации, как с минимальными затратами достичь ожидаемого результата.

- а. Добиться авторитета предмета НВП, который включает в себя положения в системе меж. предметных связей общеобразовательного цикла.
- б. Обеспечение предмета НВП, инвентарём и литературой.

- в. Электронная библиотека по разделам НВП. Методики преподавания, курсы лекций, сборники нормативов и задач, общие воинские, боевые уставы ВС ПМР, наставления, курсы стрельб,
- г. Классы, учебные места для проведения занятий по строевой подготовке, стрелковый тир, макеты оружия, имущество ГЗ. и т.д.,
- д. Наличие спортивных снарядов, стадион, футбольное поле и т.д.
- е. Ружейная комната, учебное и пневматическое оружие.
- ё. Использование современных технических средств обучения.
- ж. Наглядность, соревновательность и сравнимость результатов.
- з. Героическое, военно-патриотическое воспитание мужества.

Раздел 3. Военизированной полоса препятствий, как инновационная форма реализации на практике метода начальной военной подготовки в ходе учебных — полевых сборов (УПС)

1. Военно-прикладная полоса препятствий для студентов 1-го и 2-го курсов обучения НПО и СПО разработана с целью закрепления знаний, совершенствования умений, навыков, развития смекалки, инициативы, моральной и психологической устойчивости в условиях повышенных физических нагрузок возникающих в ходе практических занятий и соревнований. Отличительным фактом при прохождении полосы служит комплексное действия в группе (в паре) при раздельном выполнении нормативов и задач составленные по разделам программы начальной военной подготовки. Последовательность действия на трассе ставят своей целью проверить готовность студенческой молодёжи, её физическую и профессиональную готовность к действиям в сложных условиях современного учебного общевойскового боя и при чрезвычайных ситуациях мирного времени.
2. Полоса препятствий многофункциональная она может перепрофилироваться при наличии обеспечивающих её составляющих:
  - ◆ для проведения соревнований по туризму;
  - ◆ в пожарно-прикладную полосу препятствий;

**Военно-прикладная полоса включает в себя разделы НВП (рисунок 1):**

- ◆ физическую — огневую подготовку,
- ◆ гражданскую защиту — основы медицинских знаний и оказания первой медицинской помощи пострадавшему — умение действовать в команде.

1	Ящик с песком	2 шт
2	Макеты гранат (наступательной и оборонительной)	2 шт
3	Ограждения клеёнчатые (указатели)	20м
4	Учебные патроны 5,45мм –30шт, магазин АК-74	1 шт
5	ПВ ИЖ-38–1шт. пульки свинцовые	300шт.
6	Медицинская сумка фельдшера, укомплектованная	1 шт
7	Красные повязки с надписью «Судья»	1шт
8	Планшет, протокол, выписка из сборника нормативов, карандаши, ластик, линейка	12 шт. комплект
9	Страхующие судьи на препятствие	12 чел.
10	Флажки (красный, белый или жёлтый)	12 комплектов
11	Документация военизированной полосы препятствий	
12	План — Схема прохождения полосы препятствий	24 шт
13	Указатели, таблички направлений по маршруту движения	24 шт
14	Обозначенные на местности, границы зрительских зон	40 м
15	Место приёма горячего сладкого чая. столы	2 шт
16	Плащ-палатка солдатская	1 шт
17	Мегафон	1 шт

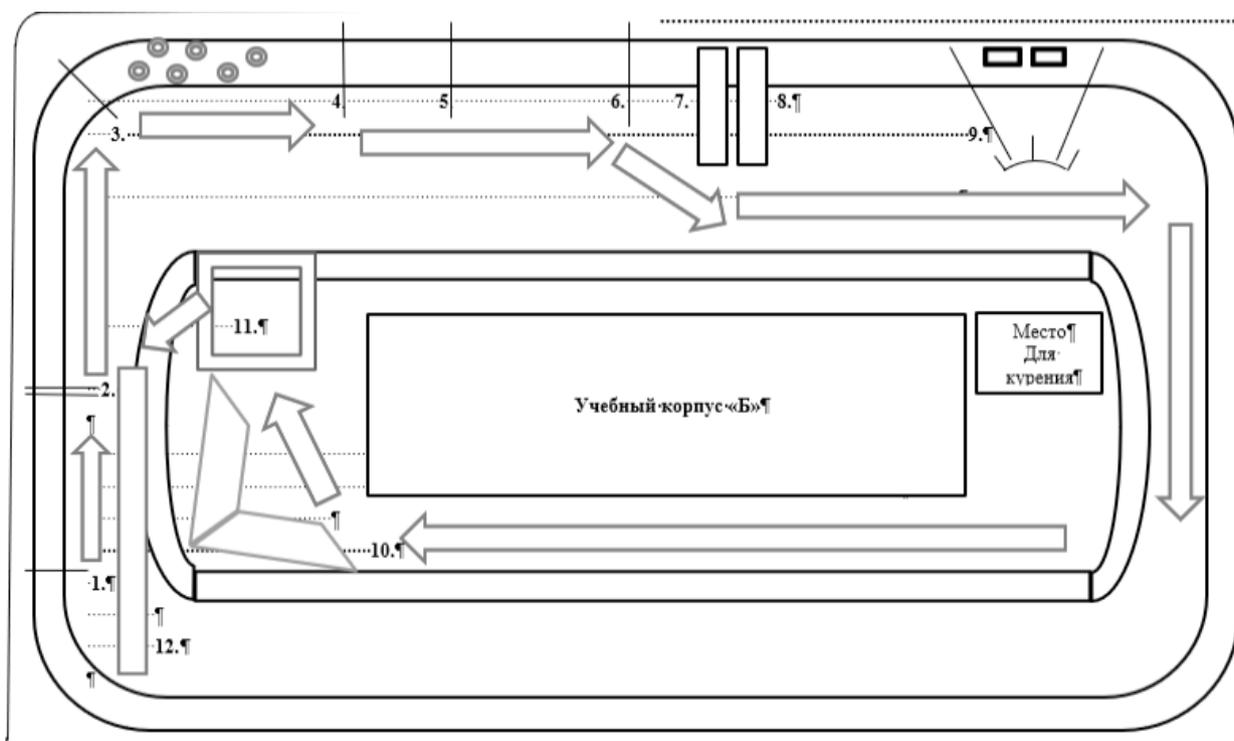


Рис. 1., План — схема военизированной полосы препятствий

На старт выходят 2(два) участника соревнований:

1. Бег 30 м; Наставление по физической подготовке и спорту 1978 г.
2. Преодоление условного рва 3м; (переправа). Наставление по физической подготовке и спорту 1978 г.
3. Преодоление препятствия «кочки», это может быть любое другое препятствие, из арсенала

упражнений, используемых в соревнованиях по туризму;

4. Доставка ящика с боеприпасами (ящик с песком) на рубеж метания РОГ (ручных — осколочных гранат); Наставление по физической подготовке и спорту 1978 г
5. Метание гранаты на точность и дальность по кругам, или мишеням имитирующие группу пехоты

и пулемётный расчёт. **Нормативы по огневой подготовке ВС ПМР.**

6. Стол № 1 — для снаряжения магазина патронами, плащ-палатка для разборки и сборки автомата АКМ-7,62мм. **Нормативы по огневой подготовке ВС ПМР.**
7. Огневой рубеж. Выполнение упражнения стрельб из положения, лёжа с опорой на руки, из положения с колена, и стоя. **Согласно, курса стрельб ВС ПМР.**
8. Преследование отступающего противника. Бег 100м. **Наставление по физической подготовке и спорту 1978 г.**
9. Преодоление разрушенной лестницы; Отжимание рук в упоре на брусьях, подтягивание на перекладине на количество раз. **Наставление по физической подготовке и спорту 1978 г.**
10. Оказание медицинской помощи пострадавшему. Наложение стерильной повязки на руку. **Нормативы по медико санитарной подготовке.**
11. Надевание противогаза ГП-5, на поражённого, эвакуация его одним из возможных способов. **Нормативы по ГЗ.**
12. Эвакуация его одним из возможных способов. **Нормативы по ГЗ.**

**а. Сложность трассы и обеспечение соревнований инвентарём:**

- ◆ **Трасса оборудуется** на пересечённой местности, на внутренней территории филиала, в районе стадиона, его юго-западной части;
- ◆ **Необходимое оборудование:** ограждения учебных мест; гранатная сумка, макеты гранат, выносной тир, противогазы ГП-5, макет автомата Калашникова, учебные патроны, магазин, обоймы, переходники, подсумок. Солдатский поясной ремень, фляга в чехле с водой. Оборудование и материальное обеспечение готовятся заранее. Препятствия устанавливаются с учетом исключения причин, нарушений мер безопасности и получения травм участниками соревнований при преодолении конкретного препятствия;
- ◆ **Форма одежды команды:** — военная, камуфлированный костюм, головной убор, (бейсболка, бандан а), обувь спортивная, оговариваются заранее.
- ◆ **Подготовка и назначение судей помощников судей,** проводится накануне. Каждый этап трассы, обеспечивается протоколом, секундомером, необходимыми принадлежностями и фурнитурой. Сигнальные флажки красный, белый или (жёлтый) выдаются непосредственно перед стартом и находятся у судей.

**б. Обеспечение соревнований:** см. таблицу и рис. 1)

**в. Оценочные результаты по прохождении военизированной полосы препятствий.**

За основу выполнения конкретного норматива берутся за основу действующие результаты ВСК, ГТО, наставления по физической подготовке ВС СССР 1987 г. Наставления по стрелковому делу 1984 г., Гражданской защите 1991 г., Основы медицинских знаний учащихся 1991 г.

**Итоговая (общая) оценка группе** за прохождение военизированной полосы выводится, как сумма времени и оценок, выставленных судьями, участникам соревнований за каждый этап трассы.

Контрольное время прохождения военизированной полосы препятствий. Если в ходе соревнований был установлен рекорд, он должен быть объявлен, а время внесено в положение о проведении соревнований.

Для наглядности и пропаганде успехов в стрельбе, военизированной полосе препятствий, создать в стрелковом тире филиала витраж «**Аллея Победителей**», на которой выставлять грамоты и кубки, а так же вести альбом «**Славы — Победителям**» в который записывать фамилии и достигнутые результаты.

**Индивидуальная оценка студенту (участника соревнований)** складывается из времени и оценок, полученных им за выполнение каждого норматива, упражнения на каждом препятствии и определяется:

**Отлично:** — если не менее 50% проверяемых нормативов (упражнений и задач) выполнено на «отлично», остальные — на «хорошо».

**Хорошо:** — если не менее 50% проверяемых нормативов (упражнений и задач) выполнено на «отлично» и «хорошо», остальные не ниже «удовлетворительно».

**Удовлетворительно:** — если не более чем по одному из нормативов (упражнений, задач) получена оценка — «не удовлетворительно».

**Не удовлетворительно:** — при наличии двух и более «не удовлетворительных» оценок.

**Общее время прохождения военизированной полосы препятствий** складывается из времени преодоления каждого отдельно взятого препятствия и выполнения норматива с учётом полученного штрафа.

Дополнительные баллы от результата участника могут быть вычтены:

На — 15с.— за перекрытие норматива;

На — 10с.— за улучшение квалификационной категории (на препятствии);

На — 5с.— за проявление характера, силы воли к победе преодоление препятствия.

Штрафные баллы могут быть добавлены к результату участника:

На — 15 с.— за грубое нарушение мер безопасности при прохождении препятствия;

На — 10 с.— невыполнение норматива согласно сборника нормативов;

На — 5 с.— за каждое нарушение правил прохождения препятствия;

• **Результаты отражаются в сводной ведомости** (на экране соревнований).

При прохождении военизированной полосы поэтапно, каждым участником соревнований и в целом, с указанием общего времени команды (группы).

- ◆ Общее время показанное «двойками» заносится в сводную ведомость и учитывается как личное среди всех участников соревнований.
- ◆ **Награждение победителей производится после подведения итогов соревнований** на торжественном собрании, с вручением почётных грамот и сувениров от администрации БПФ ГОУ

ПГУ им. Т.Г. Шевченко, за личное и командное первенство.

## ВЫВОДЫ

1. Начальная (допризывная военная подготовка), как комплекс всесторонних знаний, умений и навыков в системе общеобразовательного цикла молодёжи, призвана решить основную и главную задачу это: подготовка юношей к службе в армии и осознании ими своей роли и личной ответственности за защиту своей Родины.
2. НВП учит думать, думать и ещё раз думать, принимать решение результатом которого должен быть успех, а значит победа.
3. Соревнования, как форма выполнения нормативов и задач ВСК, ГТО, ГЗ в рамках программы профессиональных заведений и общеобразовательных школ должны быть обеспечены и приведены в соответствие с предъявляемыми требованиями Министерством Обороны ПМР.
4. Военно-прикладная полоса препятствий как заключительный этап учебных — полевых сборов, подводит итог курса обучения по начальной военной подготовке. По её результатам оцениваются как индивидуальные, так и умения действовать в команде.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Быков П. И. Начальная военная подготовка. Учебник для учащихся средних школ и профессионально-технических училищ. — М.: Воениздат, 1979.— 302 с
2. Кантемиров Н. П. Начальная военная подготовка. Учебник для учащихся 10 и 11 классов. — Тирасполь, 2004—256 с.
3. Смирнов А. Т., Васнев В. А. Основы военной службы. Учебник. — М.: ООО «Дрофа», 2010 г.
4. Лузин С. Ю. Интеграция науки в современном мире Евразийское научное объединение. Москва. XI Международная научная конференция. Раздел Военные Науки. Тактическая Подготовка. 2018 г. — 121с.
5. Лузин С. Ю. Интеграция науки в современном мире Евразийское научное объединение. Москва. XLII Международная научная конференция. Раздел Военные Науки. Огневая Подготовка. 2018год — 44с.
6. Лузин С. Ю. Сборник материалов Научно-методического семинара (городского уровня, 29 марта 2018года). Секция общеобразовательных дисциплин. Инновационные технологии в изучении предмета НВП. Бендеры 2018 год.-282с
7. Брысин П. М. Учебно-материальная база НВП: Учебное пособие. — М.: Просвещение. 1989—80 с.
8. Иванов Г. Я. Учебник сержанта—разведчика. — М.: Воениздат. 1991—320 с.
9. Военная педагогика. под редакцией О. Ю. Ефремова, 2016.
10. Военная педагогика. под редакцией О. Ю. Ефремова, 2016.
11. Чайка В. М. наставление по стрелковому делу. — М.: Воениздат. 1985—460 с.
12. Афоризмы и мысли генералиссимуса князя Итальянского графа Суворова- Рымникского. СПб.: ООО «Селекта», 2003.
13. Военная педагогика и психология / Под ред. А. В. Барабанщиков/. М., 1986.

© Лузин Сергей Юрьевич (Luzin-57@bk.ru), Лузина Елена Борисовна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРЕБНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ТИПА «CONCEPT-2» В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТАМИ ВУЗА

### USE OF COMBINING SIMULATORS OF TYPE «CONCEPT-2» IN THE PROCESS OF LESSONS IN PHYSICAL CULTURE WITH UNIVERSITY STUDENTS

*S. Lutai*

*Summary.* The article actualizes the problems of physical education of university students. The author considers this problem by searching for ways to optimize the achievement of competency indicators related to the development of the proper level of physical and functional fitness. The article presents the advantages of using the «Concept-2» rowing machine to develop a high level of functional readiness. The author substantiates the methodological aspects of the educational training of students using a rowing machine.

*Keywords:* university students, physical education, functional readiness, «Concept-2» rowing machine, training efficiency.

*Лутай Сергей Вячеславович*

*Преподаватель, Санкт-Петербургский  
государственный университет телекоммуникаций  
им. проф. М. А. Бонч-Бруевича, Санкт-Петербург  
slutai@mail.ru*

*Аннотация.* В статье актуализируется проблематика физического воспитания студентов вуза. Автор рассматривает данную проблему путем поиска путей оптимизации достижения индикаторов компетенций, связанных с развитием должного уровня физической и функциональной подготовленности. В статье представлены преимущества использования гребного тренажера «Concept-2» для развития высокого уровня функциональной подготовленности. Автором обоснованы методические аспекты учебно-тренировочного занятия студентов с использованием гребного тренажера.

*Ключевые слова:* студенты вуза, физическая культура, функциональная подготовленность, гребной тренажер «Concept-2», эффективность подготовки.

**Н**еобходимость достижения должного уровня функциональной подготовленности является на сегодняшний день одним из наиболее декларируемых требований в рамках освоения практически любого вида профессиональной деятельности. Важная роль функциональной подготовленности будущего специалиста прослеживается и в индикаторах общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, регулирующих образовательные результаты в сфере получения профессионального образования. К таким индикаторам относят способность будущего специалиста на высоком уровне осуществлять как профессиональную, так и социальные виды жизнедеятельности, а условия высокой профессиональной мобильности в рамках повышающейся конкуренториентированности профессионального поля предполагают систематическое наблюдение и самосовершенствование собственного функционального состояния, обеспечивающего высокую работоспособность и психофизиологическую устойчивость профессионала [3].

Так, например, к видам с преимущественным использованием циклических упражнений, связанных с проявлением выносливости (ходьба, бег, лыжные гонки, плавание) и направленных на повышение функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем студентов [1], могут быть добавлены виды, сочетающие в себе

аэробную и силовую нагрузку, к которым можно отнести упражнения на гребном тренажере «Concept-2». Такие упражнения будут не только интересны своей необычностью, но и эффективностью в заданном временном лимите — определяющем срок обучения и достижение необходимого уровня функциональной подготовленности.

Помимо этого, важным обстоятельством является и снижение травмоопасности данных упражнений (в гребле негативная нагрузка на суставы сведена к минимуму), так как при их выполнении обучающиеся находятся в сидячем положении, сопровождающемся упором ног в специальную подставку, а конечности верхнего плечевого сустава расположены на рукоятке. В таких условиях существенно снижается риск травмоопасности голеностопа, тазобедренного сустава, а нагрузка, оказываемая на руки и плечи студента, становится контролируемо вариативной и, как правило невысокой [2; 5].

Ознакомление с основами техники гребли на тренажере «Concept-2» и подготовка к контрольным испытаниям позволяют решать важные задачи [6] физического воспитания и физической подготовки студентов вуза:

- ◆ развитие силовых способностей за счет отработки мощности гребка и темпа гребных движений;
- ◆ развитие специальной выносливости, обуславливающей возможности организма студентов со-

хранять физическую работоспособность в специфических условиях;

- ◆ развитие координационных способностей, на основе которых формируется необходимая база динамических паттернов, определяющих развитие профессионально физических важных качеств;
- ◆ развитие высокого уровня функциональной подготовленности за счет оптимального сочетания видов движений на тренажере, заключающегося в систематическом воздействии на организм циклической нагрузки, степень воздействия которой может регулироваться амплитудой, динамикой и усилиями, сопровождающими движения конечностей верхнего плечевого пояса, и т.д. [3; 4].

На занятиях по физическому воспитанию с использованием гребного тренажера были выделены четыре основные фазы, включающиеся разминочную часть, аэробную фазу, силовую нагрузку и заминку с использованием упражнений на повышение гибкости в суставах верхнего плечевого пояса. При этом, разминка была направлена на разогрев и приведение в оптимальное «рабочее» состояние мышц спины, верхних и нижних конечностей, а также на то, чтобы обеспечить необходимо учащение ритма сердечных сокращений для обеспечения плавности повышения пульса до значений, соответствующих аэробной фазе.

Аэробная фаза во время работы на тренажере являлась основной для достижения необходимого оздоровительного и тренировочного эффекта (при этом режим занятий составлял 3 раза в неделю примерно 40–60 минут в день). В аэробной фазе, согласно, основной направленности занятия (силовая, на выносливость и т.п.) использовались упражнения с эффектами сопротивления, отягощения и др. Силовая нагрузка, включающая упраж-

нения на гибкость, была направлена на то, чтобы укрепить основные группы мышц ног, рук, спины и брюшного пресса, развивать подвижность в суставах и продолжалась не менее 20 минут. Часть, отводящаяся заминке (заключительная часть тренировочного занятия), занимала 5–10 минут. В течение всего этого времени студенты продолжали двигаться, но в достаточно низком темпе, чтобы постепенно уменьшить частоту сердечных сокращений.

В результате занятий на гребном тренажере в состоянии организма студентов происходили следующие положительные сдвиги: укреплялась костно-мышечная система; уменьшалась подверженность депрессии, ипохондрии; улучшалось пищеварение; повышалась физическая и интеллектуальная работоспособность; улучшался сон, причем все это отмечали сами студенты.

Несмотря на то, что при разнообразии движений тела при выполнении гребка использовались амплитудные вариации, различные уровни сопротивления и т.д., выбор темпа движений и серийности используемых упражнений осуществлялся таким образом, чтобы учебно-тренировочное занятие носило, в основном, аэробный характер (с увеличением ЧСС в пределах 140–160 уд./мин., редко до 180 уд./мин).

При этом наряду с улучшением функций опорно-двигательного аппарата (увеличением силы мышц пояса верхних и нижних конечностей, подвижности в суставах, гибкости) становилось возможным и достижение эффективности развития функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем, а также повышение уровня общей выносливости, но в несколько меньшей степени, чем при выполнении таких циклических упражнений как бег на длинные дистанции или лыжные гонки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анзоров, В. А. Адаптация респираторной системы студентов к учебе в вузе / В. А. Анзоров, С. В. Морякина // Международный научно-исследовательский журнал. — 2016. — № 11 (53). Часть 2. — С. 111–114.
2. Егоренко, Л. А. Исследование тренировочных нагрузок на гребном тренажере «Concept-2» в подготовке юношей-новичков в академической гребле / Л. А. Егоренко, Л. Я. Андреева // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2006. — № 19. — С. 22–26.
3. Заплата, О. А. Физическая культура в техническом вузе: теория и практика: монография / О. А. Заплата. — Кемерово: Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. образования «Кузбасский гос. технический ун-т им. Т. Ф. Горбачева» (КузГТУ), 2015. — 190 с.
4. Никитина, Е. А. Организация и проведение факультативных занятий студентов с использованием гребного тренажера «Concept-2»: Сборник статей и тезисов / Е. А. Никитина // Научно-образовательная сессия к 85-летию МГЮА им. О. Е. Кутафина. — Москва: Издательство Проспект, 2016. — С. 344–351.
5. Орлова, В. В. Организационно-методические особенности построения тренировочного процесса в академической гребле / В. В. Орлова, О. Е. Халалеева // Современные исследования социальных проблем. — 2017. — № 4. — С. 6–19.
6. Полещук, Т. С. Особенности функционального состояния студентов медицинского вуза / Т. С. Полещук, Л. Д. Маркина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2018. — № 1. — С. 109–114.

© Лутай Сергей Вячеславович (slutai@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТИУ НЕФТЯНЫХ И ГАЗОВАХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

### PROFESSIONALLY APPLIED PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS OF TIU OIL AND GAS SPECIALTIES

*V. Lyskov*

*Summary:* the article deals with a systematic approach to the issue of scientific organization of the educational process in the classroom of physical education in universities of technical orientation, proposed adjustments to the model of the organizational structure of the educational process.

*Keywords:* physical education, planning of occupations, physical preparedness, control standard.

**Лысков Владимир Владимирович**

Преподаватель, Тюменский индустриальный университет  
vovan256l@rambler.ru

*Аннотация.* В статье рассматривается системный подход к вопросу научной организации учебно-воспитательного процесса на занятиях физической культурой в вузах нефтяной и газовой направленности, предлагаются коррективы организационной структуры учебно-воспитательного процесса.

*Ключевые слова:* физическое воспитание, планирование занятий, физическая подготовленность, контрольный норматив.

Современное состояние профессиональной подготовки студентов в высших и средних учебных заведениях страны, стало возможным благодаря многолетней работе в этом направлении многих исследователей.

Вместе с тем, вопросам профессионально прикладной /ППФП/ студентов нефтяных вузов уделяется еще недостаточное внимание. Имеющиеся по этому вопросу диссертационная работа в основном касается подготовки специальностей занятых бурением нефтяных и газовых скважин, и не затрагивает профессиональной подготовки студентов других выпускаемых специалистов в условиях одного и того же вуза. Поэтому мы поставили своей целью: во-первых, изучить условия труда молодых специалистов, нефтяной и газовой промышленности; во-вторых, определить требования к личности инженера-нефтяника; в-третьих, разработать средства ППФП студентов нефтяного вуза, и, в-четвертых, выяснить, как влияют эти средства на физическое развитие и физическую подготовленность студентов.

Первая задача решалась путём анализа условий труда работников нефтяной и нефтегазовой промышленности Тюменской области и социологических исследований, проведенных по методике В.И. Ильинича. Следует отметить, что работа на буровой физически тяжела и утомительна, производится в любое время года и суток, независимо от погоды, без достаточного укрытия от неблагоприятных условий внешней среды, при воздействии шума, генерируемым роторным столом,

передаточными цепями и насосами. Немаловажным фактором, действующим на организм рабочих, является сотрясение буровой, особенно при подъеме штанг из скважин во время бурения. Применение в качестве промывочной жидкости глинистого раствора приводит к постоянному смачиванию одежды и обуви рабочих. При использовании дизельных моторов воздух загрязняется выхлопными, а также нефтяными газами при внезапном их выбросе из скважины, что также оказывает вредное воздействие на организм рабочих. Самыми неблагоприятными в смысле затраты физических сил рабочих являются спуско-подъемные операции. [3, с. 151]

Изучение физиологических сдвигов в организме рабочих в процессе работы на буровых показало, что к концу рабочих смен у рабочих изменялись многие показатели работы сердечно-сосудистой системы, температуры тела, нервной системы и др. Так, например, у рабочих буровых бригад к концу рабочей смены наблюдалось учащение пульса и значительное повышение артериального давления в шесть раз увеличилось число лиц с положительной пробой Ромберга. Этот симптом сохранялся более продолжительное время спустя 3–4 часа после смены, в то время как другие показатели нормализовались через 1,5–2 часа.

В нефтяной и газовой промышленности работают также другие специалисты, занятые добычей, переработкой, транспортом и хранением нефти и газа. Труд этих и других специалистов связан с частыми подъемами на строительные площадки, с переносом нефтяного

оборудования весом от десятков до сотен килограммов, выполнением работ в неудобной позе с напряжением определенной группы мышц. Часть работников находится под постоянно поднимаемым на высоту до 20 метров нефтяным оборудованием, испытывая большое нервное напряжение со стороны зрительного, слухового и вестибулярного анализаторов, так как от четкости, собранности, быстрой реакции и согласованности действий рабочих зависит безопасность их труда.

В нефтяной промышленности работает также часть специалистов, занятых вопросами экономики. Труд этих инженеров связано с относительно небольшой неподвижностью, вынужденным положением тела, напряжением памяти, внимания и зрения. Аналитическая деятельность, требующая большое количество расчетов, предъявляет повышенные требования к напряжению центральной нервной системы, точных движений, что является причиной быстрой утомляемости. Большинство работ проводится в закрытых помещениях при искусственном освещении. Вынужденное положение тела, малая подвижность могут способствовать нарушению кровообращения, развитию застойных явлений внутренних органов малого таза и нижних конечностей, что нередко приводит к варикозному расширению вен, флебитам, тромбозам и другим заболеваниями сердечно-сосудистой системы.

Проведенные социологические исследования показали, что значительная часть выпускников работают в таежной местности и тундре, в море и в горах, в условиях пустынь и полупустынь. Из них 44,8% в осенне-зимний и весенне-летний периоды преимущественно находятся в движении, в том числе ходят пешком 67,3%, а остальные специалисты применяют для передвижения автотранспорт, авиа- и морской транспорт. Большинство специалистов имеют дело с перемещением грузов весом более 40 кг. При этом работа производится в условиях резких перепадов температуры и влажности, а также шума и вибрации, генерируемых нефтяным оборудованием. Многие специалисты имеют контакт с вредными для здоровья веществами — азотнокислым серебром, хлористым кальцием, углеводородами, парами ртути и другими веществами. 52% респондента указали, что они устают во время работы. Основными причинами, вызывающими утомление, являются монотонность работы и несвоевременность перерывов для отдыха. Как правило, усталость носит общий характер, т.е. отмечается слабость, рассеивается внимание. У части специалистов устают руки, ноги, спина, глаза, т.е. отмечается местный характер усталости. Наиболее утомительными видами работы являются: контрольный замер бурового инструмента, спуск обсадочных колонн, подземный ремонт скважин, составление актов, отчетов и др. Наилучшим образом способствует выполнению основной

работы специалистов — физическая сила, физическая выносливость, быстрая реакция, закаленность, усидчивость и способность к сосредоточению внимания, память. Из видов спорта, хорошо поддерживающих работоспособность специалистов, были названы спортивные игры, тяжелая атлетика, туризм, лыжный спорт, спортивное ориентирование, охота и рыбная ловля. [1, с. 38]

Таким образом, изучение характера труда специалистов нефтяной и газовой промышленности Тюменской области, социологические исследования и беседы со знающими специалистами, позволял нам все выделенные профессии, выпускаемые Тюменским индустриальным университетом, условно разделить на три группы: первая группа профессий связана с тяжелым физическим трудом и рядом неблагоприятных климатических и производственных факторов. Вторая группа профессия связана с умеренной физической нагрузкой и влиянием неблагоприятных климатических и производственных факторов. И третья группа профессий связана с относительно легким физическим трудом, малой подвижностью, напряжением центральной нервной системы, внимания и зрения и вынужденным положением тела.

На следующем этапе работы нами были разработаны требования к молодым специалистам, впускаемых институтами нефти и газа. При разработке этого вопроса мы использовали рекомендаций Р.Т. Раевского. Этими требованиями, на наш взгляд, являются следующие:

1. Достаточный уровень профессиональных знаний, навыков и умений, приобретаемых на студенческой скамье и в период производственных и преддипломных практик;
2. Организаторские навыки, преданность своему делу, чувство коллективизма, честность, справедливость, в отношениях с товарищами по работе и при решении производственных вопросов;
3. Физические качества: сила, выносливость, быстрота, реакция на внезапную ситуацию, координация движений;
4. Специальные физические качества, связанные с условиями труда: выносливость, устойчивость к высокой и низкой температурам, сквознякам, запыленности и загазованности рабочих зон, к действию на организм глинистых растворов, смазочных масел и нефти, устойчивость к шуму, вибрации, сотрясению буровой и др.;
5. Психические качества: эмоциональная устойчивость, самообладание, смелость, умение переносить трудности, оперативное мышление, распределение и переключение внимания, память;
6. Прикладные умения и навыки: навыки рациональной ходьбы, умение организовать свой быт в полевых условиях, ориентироваться на местности без приборов, ходить на лыжах, плавать,

грести, сооружать переправы, оказать первую доврачебную помощь и др.

Следовательно, задачей ППФП студентов нефтяного вуза является реализация всех требований к личности молодого специалиста, которая осуществляется с помощью средств физической культуры.

Как показали исследования, наиболее эффективными средствами профессиональной подготовки студентов являются занятия на четырех годах обучения для первой группы профессии — тяжелой атлетики, боксом, борьбой, футболом, лыжными гонками, бегом на длинные дистанции, велоспортом, плаванием, туризмом; для второй группы профессий — занятия волейболом, баскетболом, гандболом, бегом на средние дистанции, туризмом, плаванием, многоборьем комплекса ГТО; и для третьей группы профессий — гимнастикой, настольным теннисом, бегом на короткие дистанции и подвижными играми. [2, с. 127]

Для подтверждения правильности выбранных средств профессиональной подготовки студентов, мы изучили их физическое развитие и физическую подготовленность. Для суждения о физическом развитии студентов были избраны методики антропометрических исследований, определения максимального потребления кислорода и физической работоспособности, психологические методики определения интенсивности и сосредоточения внимания, памяти, а также ряд индексов и показателей физического развития. Для выявления уровня физической подготовленности использовали

упражнения комплекса ГТО 4 ступени. Уровень физических качеств определяли следующими тестами: для определения скоростных качеств — бег 40 м с низкого старта; для определения силовых — прыжок в длину с места; для определения скоростно-силовых качеств — бег 3000 (муж.) и бег 1000 м (жен.). [4, с. 58]

Исследования показали, что физическое развитие студентов первого курса нормальное, а по ряду показателей антропометрического профиля оказалось выше средних величин. Вместе с тем физическая подготовленность студентов. Поступивших на первый курс, не соответствует их физическому развитию. Однако в дальнейшем под влиянием спортивной специализации происходит достоверное улучшение большинства изучаемых параметров физической подготовленности студентов, по сравнению с контролем, особенно в женских группах.

Таким образом, проведенные исследования определили содержание профессиональной подготовки студентов нефтяного вуза и оценку психофизического развития и физической готовности к трудовой деятельности будущих инженеров. Вместе с тем, согласно работам В. И. Ильинича, Р. Т. Раевского и др. важное практическое значение имеет интегральная оценка уровня специальных знаний, владения навыками, умениями, привычками в области личной и производственной физической культуры, развития моральных, физических и психических качеств, т.е. тех требований к личности инженера-нефтяника, которые предъявляет сегодня промышленное производство.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход // Под ред. Н. А. Селезневой и А. И. Субетто / Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. М., 2005. — 199 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 N393
3. Ильин Г. Л. Программированное обучение как основа современных педагогических технологий (исторический обзор). Учеб. Пособие. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. — 43с.
4. Мельникова Е. На пороге XXI века // Высшее образование в России. 2008. — № 4. — С. 12–21.

© Лысков Владимир Владимирович (vovan2561@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# МОНИТОРИНГ ОЖИДАЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

## MONITORING OF RESULTS EXPECTED UPON COMPLETION OF A FOREIGN LANGUAGE COURSE FOR NON-LINGUIST UNIVERSITY STUDENTS

*A. Pichueva*

*Summary.* The paper discusses the main stages of conducting and the findings of monitoring research of the needs and results expected upon completion of a second language course by non-linguist university students. The research is aimed at clarifying the possibilities of inclusion of needs and wants of the main stakeholders — students and teachers of English — in the setting of objectives and the contents of a Second Language course design with regard for the transition to the new Federal State Educational Standard.

*Keywords:* monitoring research of the results expected upon course completion, learner-oriented approach, non-linguist university students, needs analysis, education quality monitoring, competences.

*Пичуева Анна Васильевна*

*Преподаватель, БУ ВО «Сургутский государственный университет»  
anique@mail.ru*

*Аннотация.* В статье изложены основные этапы проведения и анализ результатов мониторингового исследования потребностей и ожидаемых результатов обучения иностранному языку в неязыковом вузе, проводимого для изучения возможности включения в целевые установки и содержательную часть разрабатываемой программы дисциплины «Иностранный язык» требований и пожеланий непосредственно заинтересованных в результатах этого обучения сторон — студентов и преподавателей иностранного языка, в условиях перехода на ФГОС 3++.

*Ключевые слова:* мониторинг ожидаемых результатов обучения, личностно-ориентированный подход к обучению, студенты неязыковых направлений, анализ потребностей, мониторинг качества образования, компетенции.

**В** современном мире обучение иностранному языку, в первую очередь английскому, как языку международного и профессионального общения, является важной частью подготовки специалиста-профессионала в системе высшего образования. При этом интересы и потребности потребителя образовательных услуг в РФ на сегодняшний день считаются основополагающими при выборе содержания образования и средств обучения, следовательно, их изучение и включение в целевые установки разрабатываемой программы курса являются первым этапом в процессе планирования общей стратегии преподавания иностранного языка в вузе.

На сегодняшний день российская система образования проходит ряд серьезных преобразований, и российские специалисты признают, что «в систему образования проникают менеджмент и маркетинг и сегодня образовательное учреждение понимается уже как «социально значимая открытая система, подверженная законам рыночной экономики»». [7, С. 174], «ориентация на клиента является центральным элементом маркетинговой концепции управления вузом, предполагающим развитие и поддержание конкурентных преимуществ на рынке

за счет наиболее полного удовлетворения потребностей клиента». [6, С. 58]

Важность получения обратной связи от самих обучающихся подтверждается исследованиями, так, например, E. Sallis [10, С. 132] описывает мониторинговое исследование, проведенное А. Робертсом, в котором проводится сравнение приоритетов, т.е. наиболее важных моментов в образовательном процессе, в понимании администрации колледжа и его основных клиентов (студентов), их родителей и работодателей, и выясняется, что приоритеты студентов в значительной степени отличаются от установленных руководством.

Принцип ориентации на потребителя является одним из важнейших принципов менеджмента качества, который сейчас реализуется в том числе в образовании. Согласно ГОСТ Р ИСО 9001–2015, первым из принципов менеджмента качества является ориентация на потребителя (Пункт 0.2; Пункт 5.1.2 «Высшее руководство должно продемонстрировать лидерство и приверженность в отношении ориентации на потребителей...»). Пункт 4.2 этого документа также декларирует важность понимания потребностей и ожиданий заинтересованных сторон: «Ор-

ганизация должна осуществлять мониторинг и анализ информации об этих заинтересованных сторонах и их соответствующих требованиях». [1]

Понимание важности учета интересов и потребностей обучающихся отражено и в основном законе РФ, регулирующем сферу образования — Федеральном законе от 29.12.2012 N273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации», где в качестве одного из показателей качества образования выделяется степень «соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность». [4]

Для выявления потребностей и ожидаемых результатов обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки Сургутского государственного университета (СурГУ) нами была разработана модель и программа мониторинга, целью которого было выяснение потребностей и ожидаемых результатов обучения иностранному языку студентов и преподавателей СурГУ. Для достижения цели исследования нами были поставлены и выполнены следующие задачи:

1. выяснить, какие результаты хотят получить в результате обучения иностранному языку основные заинтересованные стороны: студенты и преподаватели иностранного языка;
2. выявить, насколько ожидаемые заинтересованными сторонами результаты обучения соответствуют требованиям ФГОС 3++ для оценки возможности ориентации на них при составлении учебной программы дисциплины.

Критериями и показателями оценки при проведении мониторинга были: приоритетность приобретения компетенции по оценке экспертов (студентов и преподавателей) (Критерий 1), показателем по которому является ранговая оценка от 1 до 5 (количественный показатель); и соответствие приоритетных ожидаемых результатов формируемым согласно ФГОС 3++ компетенциям (Критерий 2), показателем которого является наличие (отсутствие) совпадающих ключевых слов в формулировках приоритетных ожидаемых результатов и формулировках компетенций ФГОС 3++ (качественный показатель).

На основном этапе проведения мониторингового исследования были определены две группы экспертов из числа лиц, непосредственно заинтересованных в результатах обучения иностранному языку в вузе: группа студентов и группа преподавателей иностранного языка СурГУ. Для проведения оценки по Критерию 1 была разработана анкета для изучения мнения экспертов

относительно ожидаемых результатов обучения иностранному языку, с целью выявления приоритетных для двух групп экспертов формируемых компетенций. Список представленных в опроснике целевых компетенций составлен на основании анализа литературы, посвященной мониторинговым исследованиям потребностей и ожидаемых результатов обучения таких авторов, как О.Г. Поляков, А.С. Сарсенбаева и М.С. Кулахметова, D. Hayes, F. Heyworth, T. Hutchinson & A. Waters, K. Hyland, M.H. Long, J. Munby, D. Nunan и др., а также анализа актуальных примерных программ дисциплины «Иностранный язык», представленных на официальном Портале Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, <http://fgosvo.ru> [9] и анализа действующих рабочих программ дисциплины «Иностранный язык» СурГУ.

Включенный в анкету список включает 27 целевых компетенций, поделенных на 5 групп (K1-K5):

K1. Навыки, необходимые для обучения в университете и занятий наукой:

- K1.1 чтение, перевод литературы по специальности;
- K1.2 навыки академического письма (написание учебных и научных работ);
- K1.3 навыки публичного представления результатов научной деятельности (выступление на конференциях);
- K1.4 восприятие речи на слух (прослушивание лекций, выступлений и т.п.);
- K1.5 способности критического мышления (анализ, интерпретация информации, способность делать выводы и т.п.);
- K1.6 навыки самостоятельного обучения.

K2. Знания, умения, навыки, необходимые для продолжения образования за рубежом или работы по специальности за рубежом:

- K2.1 базовые навыки «выживания» в стране изучаемого языка: уметь приобрести нужные товары, услуги, получить информацию и т.п.;
- K2.2 умение общаться на иностранном языке в различных коммуникативных ситуациях, как бытовых, так и деловых;
- K2.3 знакомство с культурой, ценностями, традициями стран изучаемого языка для эффективной межкультурной коммуникации;
- K2.4 преодоление психологического барьера для общения на иностранном языке.

K3. Навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности по специальности:

- K3.1 приобретать и поддерживать социальные и деловые связи (знакомиться, поддерживать беседу в формальной и неформальной обстановке, ве-

сти общение в профессиональных социальных сетях) на иностранном языке;

К3.2 участвовать в разговоре в ходе совместной деятельности с зарубежными специалистами;

К3.3 вести деловую переписку, оформлять деловую документацию на иностранном языке;

К3.4 следить за передовыми тенденциями в сфере профессиональной деятельности (читать деловую, профессиональную, научную литературу, интернет-источники);

К3.5 представлять интересы компании в зарубежных командировках.

К4. Общекультурные, общественно значимые знания, умения, способности:

К4.1 понимание иностранного языка как системы, представление о том, как она устроена и функционирует на фонологическом, морфологическом, синтаксическом уровнях;

К4.2 представление интересов и ценностей своей компании, своего народа и своей страны в целом на международной арене;

К4.3 владение иностранным языком для самовыражения в творческой, научной, просветительской деятельности;

К4.4 успешная межкультурная коммуникация (уважение к культуре, традициям, ценностям иной культуры, избегание межкультурных конфликтов);

К4.5 способность работать в команде, в паре с партнером, в паре руководитель-подчиненный или автономно.

К5. Собственно языковые компетенции:

К5.1 произношение; К5.2 словарный запас; К5.3 грамматика; К5.4 понимание речи на слух; К5.5 устная монологическая речь; К5.6 устная диалогическая речь; К5.7 письменная речь.

Согласно предложенной в анкете ранговой шкале, эксперты оценивали приоритет приобретения каждого из перечисленных навыков оценкой от 1 (очень низкий) до 5 баллов (очень высокий). Обработка данных производилась в соответствии со следующими целями:

1. получение коллективного (среднего) мнения экспертной группы, для расчёта которого использовался метод, описанный А. М. Григан [5], по формуле:

$$x_i = \frac{1}{m} \cdot \sum_{j=1}^m x_{ij} ,$$

где  $m$  — число членов экспертной группы;  $x$  — оценка, данная экспертом  $j$  объекту  $i$ .

2. После расчёта средних значений для каждого из них определялся доверительный интервал

оценки. Для определения доверительного интервала  $I_{xi} = (x_i - \varepsilon_{pi}, x_i + \varepsilon_{pi})$ , с заданной доверительной вероятностью  $P$  использовался приближенный метод, который при большом числе экспертов ( $m \geq 10$ ) дает интервальную оценку, близкую к оценке с помощью точного метода. Величина  $\varepsilon_{pi}$ , определяющая границы доверительного интервала, рассчитывается по формуле:

$$\varepsilon_{pi} = t_p \cdot \frac{\sigma_i}{\sqrt{m}} ,$$

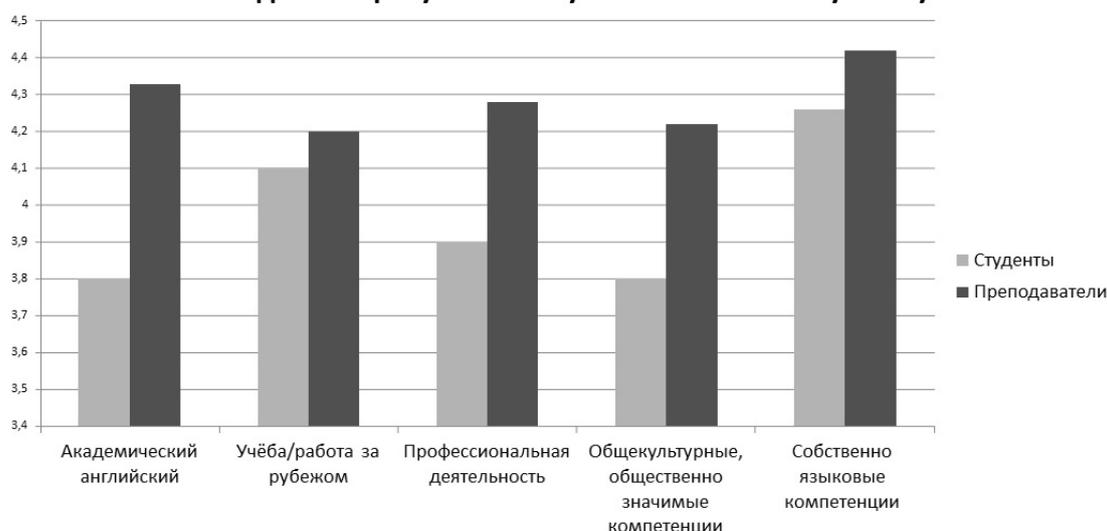
где  $t_p$  — коэффициент, зависящий от заданной доверительной вероятности. Для получения достоверной оценки был выбран высокий уровень доверительной вероятности 0,95, при которой  $t_p = 1,960$ .

Расчеты проводились по каждой компетенции и по группам для каждой из двух выборок (студенты и преподаватели). Всего было опрошено 117 экспертов, из них 107 — студенты бакалавриата различных направлений подготовки СурГУ, 10 — преподавателей иностранного языка СурГУ. Также была рассчитана средняя общая оценка и доверительные интервалы по каждой из пяти категорий компетенций. Значимой считали компетенцию, приоритет которой оценен экспертами на 4 и выше, с учетом доверительного интервала.

В результате исследования выяснилось, что эксперты-преподаватели посчитали важными все представленные компетенции, кроме одной (К4.1). Эксперты-студенты выделили ряд компетенций как менее значимые, а именно К1.2, К1.3, К3.2, К3.5, К4.1, К4.2.

Мнения двух групп экспертов (представлены на диаграмме) совпали относительно самой приоритетной категории целевых компетенций: все эксперты поставили на первое место по важности приобретения группы собственно языковых компетенций. Однако мнения двух групп экспертов разошлись относительно приоритетности ряда других групп компетенций. Так, эксперты из числа преподавателей посчитали второй по важности категорию навыков, необходимых для обучения в университете и занятий наукой, в то время как эксперты-студенты посчитали второй по приоритетности категорию компетенций, включающую знания, умения, навыки, необходимые для продолжения образования за рубежом или работы по специальности за рубежом. Эти данные подтверждают гипотезу о том, что разные категории заинтересованных сторон могут иметь различные ожидания относительно результатов обучения. При составлении учебной программы дисциплины необходимо учесть приоритетные потребности и ожидания как одной, так и другой заинтересованной в результатах обучения иностранному языку стороны.

Ожидаемые результаты обучения английскому языку



Для проведения оценки по Критерию 2 был проведен сравнительно-сопоставительный анализ формулировок приоритетных целевых компетенций, выделенных экспертными группами, и компетенций, формируемых согласно ФГОС 3++, для выяснения возможных противоречий между ожиданиями заинтересованных сторон и требованиями государственных образовательных стандартов.

Были взяты 3 наиболее приоритетные, согласно рассчитанному рангу, компетенции, две из которых совпали у обеих групп экспертов («К5. Языковые навыки и умения» и «К2. Знания, умения, навыки, необходимые для продолжения образования за рубежом или работы по специальности за рубежом»), и две отличаются («К3. Навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности по специальности» (что важно по мнению студентов) и «К1. Навыки, необходимые для обучения в университете и занятий наукой» (что важно по мнению преподавателей)). Сопоставив формулировки сравниваемых компетенций, можно сделать вывод, что первые три из выделенных в качестве приоритетных компетенций укладываются в требования УК-4 для бакалавриата («Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [2]), уточняя и расширяя задаваемые ей базовые требования, ключевым из которых является формирование способности ведения устной и письменной деловой коммуникации на русском и иностранном языках. В то же время, четвертая из приоритетных желаемых компетенций, выделенная преподавателями, связана с освоением языка для академического взаимодействия, что укладывается в требования УК-4 для уровня магистратуры («Способен применять современные коммуникативные

технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» [3]). Таким образом, представляется правильным на уровне бакалавриата в качестве ориентиров при разработке рабочей программы дисциплины использовать целевые компетенции К5, К2 и К3, как удовлетворяющие потребности и ожидания обеих групп экспертов и соответствующих требованиям ФГОС для этого уровня высшего образования, а целевую компетенцию К1 считать приоритетной при разработке программы дисциплин, связанных с изучением иностранного языка, на уровне магистратуры.

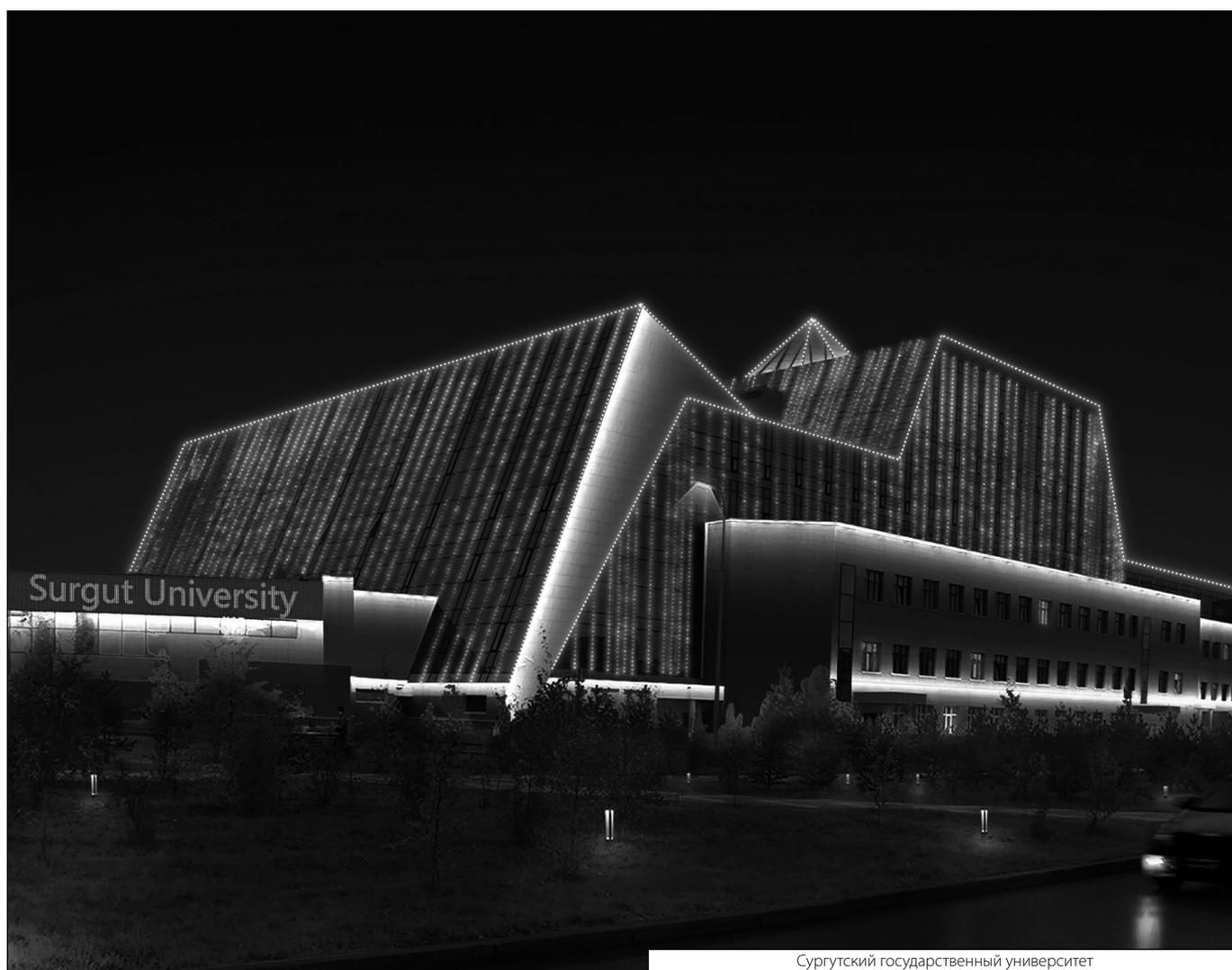
Личностно-ориентированный подход, лежащий в основе современного образования и воспитания, предполагает уважение и принятие во внимание потребностей и интересов обучающихся при выборе методик преподавания и содержания обучения. В то же время, еще одной из основ современной педагогической системы является педагогика сотрудничества, т.е. совместная развивающая деятельность педагога и обучающегося [8, С. 7]. Именно обучающиеся и педагоги являются двумя важнейшими сторонами учебного процесса, заинтересованными в его результатах, имеющими свои интересы, ожидания и потребности, учёт которых положительно сказывается на конечном результате обучения, способствуя повышению уровня самоактуализации обучающихся, формированию индивидуальности и субъектности, атмосферы доверия, поддержки и реализации творческих способностей, повышая мотивацию студентов к изучению иностранного языка и увеличивая взаимодействие подразделений внутри вуза, и, как результат, позволит сделать развитие иноязычных профессионально-коммуникативных компетенций в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе более успешным.

## ЛИТЕРАТУРА

1. ГОСТ Р ИСО 9000–2015 «Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь». — М.: Стандартинформ, 2015. — 24 с.
2. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 16.08.2019).
3. ФГОС ВО (3++) по направлениям магистратуры. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25> (дата обращения: 16.08.2019).
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. От 03.08.2018) «Об образовании в Российской Федерации», СПС, Гарант. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/zakony/273\\_02\\_2015.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/zakony/273_02_2015.pdf) (дата обращения: 16.08.2019).
5. Григан А. М. Управленческая диагностика: теория и практика: Монография / А. М. Григан. Ростов н/Д: Изд-во РСЭИ, 2009. — 316 с.
6. Демененко И. А. Клиентоориентированность в стратегии менеджмента вуза / И. А. Демененко // Среднерусский вестник общественных наук. 2017. № 1. — С. 54–59.
7. Коновалова И. А., Газаева Ф. М. Развитие маркетинга в сфере образования / И. А. Коновалова, Ф. М. Газаева // Экономика и современный менеджмент: теория и практика: сб. ст. по матер. XXXI междунар. науч.-практ. конф. № 11(31). — Новосибирск: СибАК, 2013. — С. 174–179.
8. Куклина Л. В. Личностно-ориентированные воспитательные технологии как педагогические технологии самореализации личности. / Л. В. Куклина. — М.: Изд-во МТИ, 2015. — 74 с.
9. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов; Научно-методический совет по иностранным языкам Минобрнауки России. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/ppd/20110329000911.pdf> (дата обращения: 16.08.2019).
10. Sallis E. Total Quality Management in Education / E. Sallis. — London: Kogan Page. — 2002. — 163 с.

© Пичуева Анна Васильевна (anique@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

# МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

**Подорожко Инна Владимировна**

*К.п.н., доцент, Российский Государственный университет правосудия (Уральский филиал),*

*г. Челябинск*

*podorozhko.2016@mail.ru*

## MODELING THE PROCESS OF DEVELOPING THE POLITICAL VALUE SYSTEM OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

**I. Podorozhko**

*Summary.* The article reveals the essence of the model of developing the political value system of university students. The author gives the principles of constructing the above model and describes its components. For each block of the model, indicators of demonstrating the desired values at high, medium and low levels of development are formed.

*Keywords:* political values, informative and communicative, sociocultural and activity components of the model, axiological problems.

*Аннотация.* Статья раскрывает содержание модели формирования системы политических ценностей студентов вуза. Автор приводит принципы построения вышеуказанной модели, а также описывает её составляющие. По каждому блоку модели сформированы показатели проявления искомым ценностей на высоком, среднем и низком уровнях развития.

*Ключевые слова:* политические ценности, информационно-коммуникативный, социокультурный и деятельностно-практический компоненты модели, аксиологические задачи.

**С**истема российского образования на различных уровнях, несмотря на огромный опыт, накопленный отечественной педагогикой, испытывает серьезные трудности в гражданском образовании молодежи. Кризис традиционных ценностей, политика деидеологизации и деполитизации образования, усилия СМИ в пропаганде насилия, психологии индивидуализма и потребительства привели к утрате гражданско-нравственных ориентиров молодежи. В связи с этим встает вопрос о переоценке традиционных установок, целей и устремлений, сформированных идеологией и чертами советского образа жизни, о необходимости формирования политических ценностей на всех уровнях (уровне образовательных учреждений, муниципальном, региональном, федеральном уровнях).

Использование интеграции аксиологического, личностно-ориентированного и фреймового подходов позволило нам разработать модель формирования системы политических ценностей студентов вузов.

Метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое

в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций. Педагогический метод моделирования обоснован в трудах В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского В.А. Штоффа и др. Наиболее полным, на наш взгляд, определением моделирования, является определение, данное Г.В. Суходольским: «процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами» [8, с. 108]. Основным понятием метода моделирования является модель.

В самом общем смысле модель (в переводе с французского «modele» и латинского «modulus» — «мера», «образец», «норма») — это некоторая аналогия: для одной системы должна существовать другая система, элементы которой с определенной точки зрения подобны элементам первой; существует некоторое отображение, которое элементам моделируемой системы ставит в соответствие элементы другой системы — моделирующей. Это определение позволяет выделить существенные признаки модели: 1) элементы модели выделяются

по своему назначению или выполняемой ими функции; 2) модель дает новую информацию об объектах, позволяя выявить и изучить те взаимосвязи, которые недоступны для познания другими способами; 3) модель дает некую обобщенную характеристику объектам исследования, эталон для их целевой реализации.

Анализ научной литературы (А.А. Вербицкий, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов, Е.В. Ткаченко и др.), обобщение эффективного педагогического опыта, собственная деятельность в сфере образования позволили сформулировать педагогические принципы формирования системы политических ценностей студентов вуза, к числу которых мы отнесем:

- ◆ принцип «универсальности» (А.М. Уголев и др.) [5, с. 234], который позволяет рассматривать любую природную закономерность как потенциально всеобщую, имеющую проявления в других принципиально отличных системах, а также доказывает подобие законов развития систем различной природы;
- ◆ принцип поликультурности (О.Ю. Афанасьева, Э.А. Баллер, Л.Н. Коган, И.Ю. Макурина, Э.С. Мзр-карян и др.), способствующий развитию студентов вуза как граждански сознательных личностей через воспитание человека культуры, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия прошлого, ориентированного на общение на основе диалога, сотрудничества и поиска смысла его участников в достижении целей культурного взаимодействия. Данный принцип требует усвоения личностью ценностей общечеловеческой культуры и ее этнического национального содержания, соотношения потребностей и ценностных ориентаций общества и личности;
- ◆ принцип систематичности и последовательности (Я.А. Коменский и др.) [1, с. 145–171] обучения с использованием информационных технологий предполагает, чтобы изложение учебного материала преподавателем доводилось до уровня системности в сознании студентов, чтобы знания давались не только в определенной последовательности, но, чтобы они были взаимосвязанными;
- ◆ принцип обеспечения компьютерной визуализации учебной информации (Е.Л. Дмитриева, С.В. Лукьянец, И.В. Роберт и др.) [2, с. 154] предполагает с помощью средств компьютерной графики, технологии мультимедиа и т.п. реализацию как реальных, так и виртуальных объектов, процессов, явлений, а также их моделей, представленных в динамике;
- ◆ принцип возможности компьютерного диалога [3, с. 148] предполагает необходимость его ор-

ганизации при условии обеспечения выбора вариантов содержания изучаемого, исследуемого учебного материала, а также режима учебной деятельности, осуществляемой с помощью информационных технологий;

- ◆ принцип адаптивности [4, с. 321] означает приспособление информационных технологий к индивидуальным возможностям студентов вуза. Реализация адаптивности может обеспечиваться различными средствами наглядности, а также несколькими уровнями дифференциации учебного материала при его предъявлении обучающимся (по сложности, объему, времени, содержанию и т.п.);
- ◆ принцип субъектности [7, с. 432] искомой модели предполагает способность студентов вуза осознавать свое «Я», формировать критическое мышление, нравственную и гражданскую позицию посредством медиаконтента; противостоять негативному внешнему влиянию, создавать условия для саморазвития собственной индивидуальности и раскрытия своих духовных потенциальных возможностей.

Таким образом, разработанная нами модель является структурно-функциональной, со свойственными ей целями, задачами, содержанием и показателями формирования системы политических ценностей студентов вуза, которые являются ее структурными компонентами (рис. 1).

В характеристике динамики формирования системы политических ценностей студентов вуза различают две стороны: процессуальную и результативную. Первая — это процесс формирования и функционирования компонентов системы, вторая — достижение некоторого уровня подготовленности, о которой мы судим по степени сформированности компонентов системы.

1. Целевой блок — определение целей формирования системы политических ценностей студентов вуза.
2. Организационный блок — определение этапов формирования системы политических ценностей студентов вуза и комплекса педагогических условий, обеспечивающих их реализацию.
3. Содержательный блок учитывает осуществление формирования системы политических ценностей студентов вуза на уровне информационно-коммуникативного, социокультурного и деятельностно-практического компонентов.
4. Технологический блок — разработка методики использования системы аксиологических задач и заданий в процессе формирования системы политических ценностей студентов вуза.



Рис. 1. Модель формирования системы политических ценностей студентов вуза

5. Результативный блок — выявление показателей сформированности системы политических ценностей студентов вуза.

Остановимся подробнее на характеристике данных компонентов.

Целевой блок искомой модели разрабатывался с учётом понимания высокого уровня формирования системы политических ценностей студентов вуза. Ближайшей целью искомой модели явилось формирование системы политических ценностей у студентов вуза, перспективной целью стало развитие политической культуры студентов вуза; задачами применения модели можно считать: 1) достижение студентами вуза более высокого уровня формирования политических ценностей; 2) осознание студентами вуза смысла и значения политических ценностей в развитии активной гражданско-политической позиции.

Организационный блок включает этапы формирования системы политических ценностей студентов вуза и педагогические условия эффективной реализации разработанной нами модели.

Содержательный блок, являющийся системообразующим, так как через его структуру наиболее отчетливо просматривается процесс формирования политических ценностей студентов вуза, состоит из трех компонентов: информационно-коммуникативного, социокультурного и деятельностно-практического, каждый из которых предполагает определенные знания и умения, необходимые для формирования системы политических ценностей студентов вуза. Рассмотрим их подробнее.

Информационно-коммуникативный компонент модели формирования системы политических ценностей студентов вуза призван подготовить их к жизни в современных информационных условиях. Под информационно-коммуникативным компонентом содержательного блока искомой модели мы понимаем компетентности, необходимые студентам вуза для работы с медиаконтентом как особым видом информации.

Задачами данного компонента являются:

1. формирование информационной компетентности;
2. формирование коммуникативной компетентности;
3. формирование медиакомпетентности (А.В. Федоров) [6, с. 214] (знаний и умений, позволяющих использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах) у студентов вуза;

4. развитие личности студентов вуза через содержание медиаконтента;

В рамках данного компонента студенты вуза должны знать:

- ◆ способы передачи информации в обществе (понятие коммуникации, понятие о знаковых системах и способах представления информации, история передачи информации);
- ◆ способы общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств;
- ◆ особенности структуры медиаконтента (медиа-текст и его особенности);
- ◆ особенности функционирования медиаконтента (контроль над массовой информацией, получение массовой информации и ее воздействие).

Эти знания подразумевают разнообразие информационно-коммуникативных умений, способность свободно выбрать нужную последовательность навыков в зависимости от ряда факторов в условиях доминирования медиаконтента. Отметим также, что информационно-коммуникативное развитие осуществляется внутри целостной системы личности в соответствии с линиями развития: личностной, интеллектуальной, деятельностной, которые неотделимы друг от друга.

В рамках данного компонента студенты вуза должны уметь:

- ◆ использовать способы переработки и хранения первичной и вторичной информации;
- ◆ использовать информацию в целях установления контактов;
- ◆ воспринимать информацию, содержащуюся в медиатекстах;
- ◆ анализировать механизмы воздействия информации, содержащейся в медиатекстах;
- ◆ применять способы интерпретации медиатекста (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развития сюжета);
- ◆ использовать способы полилогического общения с использованием медиаконтента;
- ◆ выбирать эффективные средства оформления медиатекстов;
- ◆ применять креативные практические умения и навыки на материале медиа;
- ◆ использовать приемы коммуникативной коррекции неадекватного речевого поведения в медиаконтенте.

Выделение социокультурного компонента в искомой модели обусловлено противоречиями между социальными отношениями и культурой. Социальные отношения влекут за собой изменения эффективности

воспроизводственной деятельности и обеспечивают необходимый для общества уровень гармонии, тогда как культура всегда несет в себе оценки любого реального или возможного явления с точки зрения некоторого идеала независимо от возможности воплотить этот идеал.

Такое разделение на «социальное» и «культурное» просматривается в близкой данному исследованию концепции культуросообразного образования В.Т. Кудрявцева, В.И. Слободчикова, Л.В. Школяр и др. Человек как носитель культуры представляет собой личность, субъект творения ее новых форм (В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков и др.) и субъект самоизменения, саморазвития, самопреобразования (В.А. Петровский) [1, 4 и др.].

Под социокультурным компонентом содержательно-го блока искомой модели мы понимаем знания, умения и навыки, необходимые для формирования у студентов вуза ценностно-значимого отношения к политической культуре как части общей культуры. Целью социокультурного компонента является освоение студентами вуза норм политической культуры как важной составляющей общей культуры, совершенствование готовности и умения отстаивать свои взгляды и убеждения, защищать свои права и права других граждан.

Задачами данного компонента являются:

1. осознание философских, культурных, политико-правовых и социально-экономических основ жизни общества;
2. формирование политической компетентности студентов вуза;
3. определение социально-политической ориентации студентов вуза;
4. формирование социально-культурного опыта личности;
5. формирование толерантности относительно разных политических сил и национальностей.

В рамках данного компонента студенты вуза должны знать:

- ◆ определение таких понятий, как культура, политическая культура; культурные ценности, политические ценности; культурная агрессия, культурный вандализм;
- ◆ сущность теории культуры (культура как теоретический конструкт, символы культуры, культурные ценности, культурные нормы, культурная среда, диалог культур как философия общения людей, субкультура, межкультурная коммуникация и т.д.);
- ◆ сущность политической культуры;
- ◆ доминантные особенности политического взаимодействия, нормы политического этикета.

В рамках данного компонента студенты вуза должны уметь:

- ◆ осознать себя в качестве культурно-исторического субъекта и субъекта диалога культур;
- ◆ выработать свое отношение к системе политических и культурных ценностей;
- ◆ производить адекватную самооценку и оценку вообще, саморегуляцию поведения и деятельности;
- ◆ осуществлять диалог культур;
- ◆ создать предпосылки для дальнейшего культурного самоопределения и саморазвития личности;
- ◆ осуществлять ценностную ориентацию по отношению к культуре своей страны.

Деятельностно-практический компонент модели формирования системы политических ценностей студентов вуза подразумевает развитие навыков практического применения знаний в деятельности, развитие инициативы и самостоятельности обучаемых, моделирование в учебном процессе элементов устройства общества.

Целью данного компонента является развитие устойчивой гражданско-нравственной позиции студентов вуза, способность проектировать свое участие в политической жизни; владение совместной (групповой, кооперативной) деятельностью, сотрудничеством; социальной ответственностью; владение приемами личностного самовыражения и саморазвития; владение приемами самореализации и развития индивидуальности. Деятельностная теория усвоения «рассматривает процесс обучения как формирование познавательной деятельности учащихся».

Своеобразие деятельностно-практического компонента модели формирования системы политических ценностей студентов вуза состоит в том, что он требует изучать этот процесс в логике целостного рассмотрения основных компонентов деятельности (ее целей, мотивов, действий, анализа достигаемых результатов); позволяет рассматривать обучение теоретическим знаниям и практическим умениям на основе их органической интеграции без разрыва во времени; помогает раскрыть цели, средства и результат деятельности преподавателя и студентов, их взаимодействие и взаимообусловленность. Данный компонент искомой модели обязывает рассматривать любую деятельность как совместную продуктивную деятельность на основе сотрудничества.

Вслед за Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, П.М. Якобсоном [1, 2, 6 и др.] и др. можно утверждать, что наибольшей действенностью обладает мотивация, заложенная в самом процес-

се деятельности, связанная с наличием у студентов вуза устойчивых познавательных интересов, внутренними стимулами.

Вышеизложенное позволило определить задачи деятельностно-практического компонента искомой модели:

- а) развитие интеллектуальных и творческих способностей студентов вуза с тем, чтобы они были способны к самореализации, самостоятельному мышлению, принятию важных для себя решений;
- б) совершенствование навыков деятельностно-практического применения знаний;
- в) развитие инициативы и самостоятельности студентов вуза;
- д) совершенствование умений решать аксиологические задачи в ходе коллективной, парной и индивидуальной работы в условиях субъект-субъектных отношений;
- е) развитие умений участвовать в политических дискуссиях, диспутах, организованных вокруг определённых тем.

Деятельностно-практический компонент разработанной нами модели включает в себя:

- ◆ умение выразить и обосновать свою точку зрения;
- ◆ умение использовать такие жанры подготовленной речи, как доклад, обзор, скетч и т.п.;
- ◆ умение организовать групповое взаимодействие;
- ◆ умение диалогового общения;
- ◆ умение осуществлять обмен знаниями, идеями, способами деятельности;
- ◆ умение организовать ролевое общение, сделать его максимально непрерывным и плотным;
- ◆ умение анализировать и интерпретировать текстовую информацию;
- ◆ умение осуществлять самооценку в виде рассуждения, аргументации, обоснования;
- ◆ умение адекватно оценивать собственные достижения и возможности, делать необходимые выводы относительно собственного самосовершенствования.

Таким образом, деятельностно-практический компонент модели формирования системы политических ценностей студентов вуза должен стимулировать развитие навыков практического применения знаний в деятельности, развивать инициативу и самостоятельность студентов вуза, создавать условия для формирования гражданско-нравственной ориентации.

Технологическая составляющая разработанной нами модели формирования системы политических ценностей студентов вуза основывается на применении системы аксиологических заданий и задач. Учебная задача яв-

ляется, таким образом, средством организации учебной деятельности.

Результативный блок включает уровни, показатели, диагностические методики и методы математической статистики результатов исследования. В научной литературе критерии определяются как признаки, на основании которых проводится оценка, суждение и которые должны отражать основные закономерности созданной модели формирования системы политических ценностей студентов вузов [9, с. 326]. При этом качественные показатели выступают в единстве с количественными. Результаты опытно-поисковой работы, а также учёт сложности и многокомпонентности исследуемого феномена, позволяют нам сделать вывод о том, что невозможно выбрать один показатель, который бы позволил качественно и количественно измерить эти критерии.

Нами выделено три уровня сформированности системы политических ценностей студентов вузов: начальный, средний и высокий, отличающиеся движением от одного уровня к другому. При этом заметим, что в науке под уровнем понимается соотношение «высших» и «низших» ступеней развития объектов или процессов: при рассмотрении явления одного порядка на время условно ограничиться от явлений другого порядка, не забывая, однако, о существующих между ними взаимосвязях. Таким образом, можно рассмотреть функционирование каждого элемента системы, не нарушая при этом ее целостности. При выделении и описании уровней нами учитывались следующие требования к созданию шкал уровней сформированности системы политических ценностей студентов вузов: а) четкость градирования, обеспечивающая безошибочность оценки: уровни должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта; б) переход от одного уровня к другому должен отражать степень развития объекта; при этом каждый уровень должен взаимодействовать как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта; в) гибкость, позволяющая охватывать широкий спектр политических ценностей (В. П. Беспалько, М. А. Богатырева и др.).

Таким образом, модель формирования политических ценностей у студентов вуза состоит из пяти взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, организационного, технологического и результативного. Искомая модель характеризуется: а) целостностью, т.к. все компоненты связаны между собой и работают на конечную цель; б) открытостью, так как модель встроена в контекст системы высшего образования как дополнительное, но самостоятельное звено; в) прагматичностью, так как модель выступает рабочим представлением обозначенной цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: Академия, 2001. — 176 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
3. Немов, Р. С. Психология: В 3 кн. Кн.1. Общие основы психологии [Текст] / Р. С. Немов. — М.: ВЛАДОС, 1997. — 688 с.
4. Образование и нация. Будущее в ретроспективе [Текст]: науч.-метод. сборник; авт.-сост. Е. В. Ткаченко. — Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. — 434 с.
5. Рузавин, Г. И. Методология научного исследования [Текст] / Г. И. Рузавин. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. — 317 с.
6. Усова, А. В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: учебное пособие к спецкурсу [Текст] / А. В. Усова. — Челябинск: ЧГПИ, 1986. — 88 с.
7. Фаринюк, Ю. Т. Формирование гуманитарных ценностей молодежи в современной образовательной парадигме [Текст] / Ю. Т. Фаринюк; редкол.: Ю. Т. Фаринюк (ред.) и др. — Тверь: Агрессфера, 2007. — 365 с.
8. Фатеева, И. А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации [Текст]: монография / И. А. Фатеева. — Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2007. — 246 с.
9. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении [Текст] / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. — М.: Академия, 2000. — 288 с.

© Подорожко Инна Владимировна ( podorozhko.2016@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



balakirev.me | 2015

Г. Челябинск

## К ВОПРОСУ О ПОДКАСТИНГЕ И ЕГО РОЛИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЛИНГВООБРАЗОВАНИИ

### REVISITING PODCASTING AND ITS ROLE IN PROFESSIONAL EDUCATION THROUGH A FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

**T. Rybalko  
O. Tarasova**

*Summary.* The article in question considers linguistic and pedagogical potential of podcasting in professional education through a foreign language acquisition. The authors support the fact of the influencing of podcasting on the students' motivation for learning a foreign language, which in its turn allows to improve the quality of the education through bringing in modern and acute professional media content. Recommendations for using podcasts in teaching the French language are given as well.

*Keywords:* podcasting, podcast, vodcast, information and communication technologies, professional education through a foreign language acquisition, linguistic and pedagogical potential.

**Рыбалко Татьяна Григорьевна**

*К.п.н., доцент, Нижегородский институт управления —  
Филиал Российской академии народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте РФ  
rybalko2001@yandex.ru*

**Тарасова Ольга Михайловна**

*К.филол.н., доцент, Нижегородский институт  
управления — филиал Российской академии народного  
хозяйства и государственной службы при Президенте  
РФ*

*olyatarasova8@rambler.ru*

*Аннотация.* В данной статье рассматривается лингвопедагогический потенциал подкастинга в профессиональном лингвообразовании. Авторы обосновывают факт влияния подкастинга на повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка, что позволяет улучшить качество образования за счет привлечения современного и актуального профессионального медиа-контента. Также приводятся рекомендации по использованию подкастов в преподавании французского языка.

*Ключевые слова:* подкастинг, подкаст, водкаст, информационно-коммуникационные технологии, профессиональное лингвообразование, лингвопедагогический потенциал.

**Н**еоспоримым является тот факт, что современный мир нельзя представить без информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни и проникли во все сферы, в том числе и в сферу образования, поменяв парадигму образования. Как показывает практика, в условиях информатизации образования использование данных технологий в совокупности с традиционными средствами обучения повышает эффективность образования в целом. Более того, в информационном обществе иноязычное образование не должно оставаться в стороне, а должно идти в ногу со временем, обеспечивая полноценную подготовку обучающихся к жизни в таком обществе, прибегая к использованию передовых технологий образования, а также созданию новых. Ключевой прерогативой российского образования на пути перехода к созданию информационного общества является формирование информационной среды, которая обеспечивала бы оптимальные условия для внедрения достижений информационных технологий в повседневную образовательную практику, в том числе и языковую.

В настоящее время в преподавании иностранных языков все более активно используются ИКТ, в частно-

сти, следующие социальные сетевые сервисы Веб 2.0, для которых определяющими становятся интерактивность и социализация: wiki-технологии; блоги; подкасты и водкасты; системы видео- и фотошаринга (YouTube, TeacherTube, Flickr и др.); социальные сети, а также форумы и сообщества; скайп; мэшапы или многофункциональные порталы; географические сервисы и др.

В рамках данной статьи рассмотрим лингвопедагогический потенциал подкастинга в профессиональном лингвообразовании. Под профессиональным лингвообразованием мы будем понимать «развитие профессиональной языковой личности через освоение иностранного языка» [1].

Анализ научно-педагогической литературы показал, что несмотря на то, что подкасты являются популярными уже более десятилетия, в сфере образования их стали применять относительно недавно. Так, использование подкастинга применительно к разным условиям и целям обучения иностранным языкам исследовалось такими как отечественными, так и зарубежными учеными, как Ж. С. Аникина, М. Н. Евстигнеев, Е. Ю. Малушко, А. Г. Соломатина, Т. Л. Ступина, П. В. Сысоев, G. Dudeney, B. R. Facer, N. Hockly, T. N. Robb и др.

Подкастинг (от англ. podcasting — производное от слов iPod — плеер компании Apple и broadcasting — широко вещание) представляет собой «унифицированную технологию распространения аудио- и видеофайлов в сети Интернет» [5]. Как следует из определения, подкасты могут быть как в аудио, так и в видео формате. Подкасты в форме видео получили свое название — водкасты (vodcast), образованное путем объединения двух слов video и podcast. В контексте обучения иностранному языку А.Г. Соломатина определяет подкаст как «аудио- или видеозапись, созданную на иностранном языке в соответствии с языковым и тематическим содержанием учебной программы и размещенную на сервере подкастов для дальнейшего использования в учебном процессе» [4]. Впервые понятие «подкастинг» появилось только в 2004 году, а уже через год — в 2005 оно уже было не только официально включено в Новый Оксфордский словарь (New Oxford American Dictionary), но и было названо редакцией данного словаря словом 2005 года. Как мы можем увидеть, подкастинг быстро становится популярным среди пользователей, которые используют подкасты для разных целей, в том числе и учебных.

Наиболее полная классификация учебных подкастов, на наш взгляд, была разработана О.В. Шелестовой и Е.А. Канаевой. По их мнению, подкасты делятся [6, с. 196]:

1. по технической платформе на:
  - ◆ автономные (подкасты как отдельные аудиофайлы, созданные на специальном сайте или с помощью автономной программы);
  - ◆ интегрированные (созданы на специализированном сайте подкастов, либо на сайте-хранилище данных файлов);
2. по режиму доступа и загрузки данных материалов:
  - ◆ только с компьютера;
  - ◆ через веб-приложение на телефоне;
  - ◆ с помощью компьютера и веб-приложения;
3. по типу мультимедиа:
  - ◆ аудиоподкасты;
  - ◆ видеоподкасты (водкасты);
4. по количеству авторов:
  - ◆ индивидуальные;
  - ◆ коллективные;
5. по юридическому статусу авторов:
  - ◆ организация (образовательное учреждение)/компания;
  - ◆ частное лицо или группа авторов;
6. по авторскому составу:
  - ◆ преподавательские;
  - ◆ студенческие;
7. по количеству дикторов и форме предъявления:
  - ◆ монолог;
  - ◆ диалог;

- ◆ полилог;
  - ◆ совмещающий элементы монолога/диалога/полилога;
8. по типу и целевому назначению:
    - ◆ аутентичные;
    - ◆ учебные;
    - ◆ профессиональные (вопросы методики обучения ИЯ);
  9. по конечной цели обучения:
    - ◆ формирование отдельных навыков (фонетических, грамматических, лексических);
    - ◆ развитие комплексных умений речевой деятельности;
    - ◆ достижение специфических целей;
  10. по доступности ресурсов подкаста:
    - ◆ в свободном доступе;
    - ◆ с платным доступом к части ресурсов;
    - ◆ полностью платный.

Как мы уже говорили выше, многие ведущие высшие учебные заведения стали активно интегрировать подкасты в образовательный процесс, в частности в преподавание иностранных языков. На наш взгляд, такая популярность подкастинга обусловлена следующими факторами:

1. как правило, принцип бесплатности для слушателей;
2. аутентичность видео и аудиоматериалов;
3. наличие адаптированных под определенную уровень подкастов;
4. возможность неоднократного прослушивания подкастов в удобное время и в удобном месте;
5. как правило, наличие транскрипта (текста) начитанного аудиофайла или субтитров для видеофайла, что позволяет проверить понимание услышанного;
6. универсальный формат аудио- и видеофайлов, которые можно воспроизводить на многих технических устройствах (планшетный компьютер, мобильный телефон, ноутбук, стационарный компьютер и т.д.);
7. возможность создания и последующей публикации подкастов.

В целом, работа с подкастом ничем не отличается от технологии работы с аудиоматериалом и имеет четкую последовательность в действиях преподавателя и студента, которая включает в себя 3 этапа:

1. *преддемонстрационный этап*, целью которого является подготовка обучающихся к прослушиванию. Это могут быть обсуждение темы подкаста с целью знакомства с темой и упражнения для снятия лексических трудностей;
2. *демонстрационный этап* включает в себя упражнения, выполняемые во время прослуши-

вания, направленные на контроль понимания отдельных фраз или слов;

3. *последемонстрационный этап* преследует цель контроля понимания и развития навыка иноязычного говорения на основе услышанного.

Несомненно, подкасты позволяют разнообразить учебный процесс, внести новизну и погрузить учащихся в аутентичную языковую среду, поскольку аудио и видеоматериалы основного учебного пособия, по которому работают преподаватели на занятиях по иностранному языку, как правило, адаптированы под уровень студентов. Однако здесь нельзя не принимать во внимание времязатратность подготовки к занятиям с использованием подобных подкастов: у преподавателя, как правило, уходит много времени на поиск необходимых материалов и разработку заданий к ним, особенно если речь идет об аутентичных подкастах.

Когда же использование подкастов просто необходимо? Возьмем для примера ИТ-специальности. В своей статье «Особенности работы с учебным материалом по иностранному языку для студентов ИТ-специальности» мы уже освещали проблему подбора учебно-методического комплекса (УМК) для специальности «Прикладная информатика». Проблема заключается в том, что уже на стадии публикации УМК по иностранному языку для студентов ИТ-специальностей часть информации устаревает и требует дальнейшей переработки. Более того, анализ существующих на рынке УМК показал, что современных учебников, отвечающих потребностям профессионального лингвообразования, на рынке на данный момент нет, и использование дополнительных аутентичных источников, таких как, подкасты, способно хотя бы частично решить проблему отсутствия современного профессионально-ориентированного материала для ИТ-специальностей. Во-вторых, рассмотрим ситуации, когда преподаватель работает по отечественному пособию, где в большинстве случаев отсутствует аудиоматериал. Чтобы компенсировать данный недостаток, применение подкастов будет как никогда кстати. Более того, бывают ситуации, когда учебника для той или иной специальности в природе просто не существует. Например, мы столкнулись с тем, что для специальности «Прикладная информатика в экономике» не было УМК, где был бы интегрирован материал по темам «Информационные технологии» и «Экономика», что заставило нас разработать свое учебно-методическое пособие 'IT Economy', которое мы дополняли работой с подкастами на профессиональные темы.

При выборе подкастов мы руководствуемся прежде всего их профессиональной составляющей. В зависимости от задач обучения мы включаем в учебный процесс подкасты на французском языке, например, Les Agités

или *J'aime le français*. Тематика этих подкастов очень разнообразна, состоит из записи передач на актуальные темы. Прослушивая многократно, студент осваивает самую полезную и актуальную лексику: например, по бизнесу-французскому. Можно начать с более простого, например, о разницы во времени во время путешествий. Героиня рассказывает о своей поездке, используя сложные числительные и варианты для обозначения времени. Авторы предлагают подборку лексических и грамматических упражнений после прослушивания. Анализ контрольных работ показывает, что усвоение материала происходит быстрее и без стрессов. Материал разнообразен от метеосводок до политических новостей. Например, интервью с Segolene Royal об экономических реформах и безработице. В самом начале работы студенты понимают меньше половины. Работа с подкастом расширяет лексический и грамматический материал. Особое внимание уделяется интонации.

Подкасты обновляются, студенты узнают о новостях в разных сферах жизни Французов благодаря подкастам из серии «*l'Economie en question*», например *Après les élections, d'où viendra la reprise économique attendue?* Доминик Руссе освещает экономические новости. Текст транслируется в 4 вариантах. «*Entretien d'embauche*» содержит практически всю лексику по теме «Собеседование с работодателем». В школе эта тема не изучается, студенты должны в короткий срок охватить богатый лексический. Спустя 12 часов занятий с подкастами результат удивляет, на вопрос: *tout est clair?* Больше 65% дают утвердительный ответ, при этом понимают не отдельные слова, а целые абзацы.

Значительный лингвопедагогический потенциал подкастов был выявлен в ходе проведения экспериментальной работы в Нижегородском институте управления — филиале Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ. В ходе анкетирования студенты отметили, что 68% используют готовые подкасты на иностранном языке, 79% опрошенных отмечают, что подкасты способствуют быстрее усвоить материал, развивают все виды речевой деятельности. Студенты становятся более инициативными и активными на занятиях. Сложность представляют комментарии к подкастам, к этой работе готовы далеко не все.

При подготовке к работе с подкастами необходимы и страноведческие комментарии, которые помогают преодолеть языковые трудности, возникающие при прослушивании новой информации. Лингвокультурологический компонент способствует погружению в язык. [7] Для современных студентов наиболее актуальным является быстрое овладение информацией. Подкасты являются неоценимыми помощниками.

В заключение хотим отметить, что подкасты на занятиях по иностранному языку, несомненно, выступают в качестве мощного инструмента усиления мотивации студентов к изучению иностранного языка и позволяют повысить качество образования за счет привлечения современного и актуального профессионального медиа-контента. В результате, образовательный процесс становится интересным, вследствие чего — результативным. Более того, подкасты стимулируют уча-

щихся изучать иностранный язык не только в рамках аудиторного занятия, количество которых ограничено, но и вне аудитории, что, в свою очередь, повышает качество учебной самостоятельной деятельности. Все это позволяет утверждать, что подкастинг является незаменимым инновационным средством профессионального лингвообразования, которое, без сомнения, необходимо включать в образовательный языковой процесс в вузе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Профессиональное лингвообразование: Монография / Под ред. Н. Л. Уваровой. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2004. 152 с.
2. Рыбалко Т. Г. Особенности работы с учебным материалом по иностранному языку для студентов ИТ-специальности // Профессиональное лингвообразование. Материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции, 2017. С. 246–253.
3. Рыбалко Т. Г. Подкастинг как средство формирования информационной компетентности студентов при обучении иностранному языку // Интеграция образования. 2008. № 3. С. 108–111.
4. Соломатина А. Г. Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов: дис. ... канд. пед. наук:13.00.02 / А. Г. Соломатина. Тамбов, 2011. 158 с.
5. Ступина Т. Л. Основы использования подкастинга в образовательном процессе: метод. рук. / Т. Л. Ступина. Иркутск, 2006. С. 22.
6. Шелестова О. В., Канаева Е. А. Потенциал подкаста как средства обучения // Минбар. Исламские исследования. 2014. № 2. С. 194–201.
7. Тарасова О. М. Обучение переводу делового письма на занятиях по французскому языку в неязыковом вузе // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 9 апреля 2018 года / Под ред. Е. Е. Беловой. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2018. С. 66–69.

© Рыбалко Татьяна Григорьевна (rybalko2001@yandex.ru), Тарасова Ольга Михайловна (olyatarasova8@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

# ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И МЕТОДИКА ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

## SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY AND THE METHOD OF ITS FORMATION IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY

*J. Ryzhova*

*Summary.* The study relevance is due to the requirements of modern education to the communicative formation competencies of students, because the communicative competence is a priority for teaching foreign languages. Moreover, today in Russian universities a revision of teaching foreign languages methodology is necessary in order to form a full-fledged secondary language personality. This problem is especially acute for non-linguistic universities, since their curricula and programs have to increase the effectiveness of teaching foreign languages and focus on the end result of such training — the student's ability to fully communicate in a second (non-native) language. The author of the article cites the data of an experimental case-study, the purpose of which is to identify the effectiveness of a secondary linguistic personality formation during training by modeling communicative situations method.

*Keywords:* linguistic personality, lingual didactics, linguistic culture, secondary linguistic personality, linguistic identity.

*Рыжова Юлия Игоревна*

*Доцент, Государственный университет управления,  
г. Москва  
Felicidad88@mail.ru*

*Аннотация.* Актуальность исследования обусловлена требованиями современного образования к формированию ряда профессиональных компетенций студентов вуза, приоритетной из которых для обучения иностранным языкам является коммуникативная компетенция. При этом на сегодняшний день в российских вузах необходим пересмотр методики преподавания иностранных языков с целью формирования полноценной вторичной языковой личности. Особенно остро данная проблема стоит перед неязыковыми вузами, поскольку их учебные планы и программы в настоящее время должны повышать эффективность преподавания иностранных языков и ориентироваться на конечный результат такого обучения — умение студента полноценно общаться на втором (не родном) языке. Автор статьи приводит данные экспериментального исследования, цель которого — выявить эффективность формирования элементов вторичной языковой личности в ходе обучения по методике моделирования коммуникативных ситуаций.

*Ключевые слова:* языковая личность, лингводидактика, лингвокультура, вторичная языковая личность, языковая идентичность.

**П**роблема методического обеспечения процесса обучения иностранным языкам в неязыковых вузах тесно связана с тем, что в отечественной историографии до сих пор отсутствует единство понимания самого термина «языковая личность». Затрудняет исследование также и отсутствие фундаментальных монографических работ, в которых производилось бы методологическое обобщение указанной проблематики. В основе большинства современных отечественных исследований, как правило, положены два основных определения, данных лингвистами и педагогами еще в конце 1990- начале 2000 годов (таковы, например, работы И.И. Халеевой [8] и Ю.Н. Караулова [4]). Цитирование определений данных авторов в основном массиве современных исследований, к сожалению, не приводит к новым методологическим разработкам в области формирования вторичной языковой личности применительно к обучению иностранным языкам студентов неязыковых вузов.

В отечественной историографии, таким образом, закрепились три термина, имеющие прямое отношение к нашему исследованию: «языковая личность», «мультикультурная языковая личность» и «вторичная языковая личность». Причем первое и третье понятие, как правило, используется отечественными современными исследователями как составляющие второго понятия. В частности, в своей статье В.П. Фурманова предлагает следующее определение: «прежде чем раскрывать концептуальное содержание термина «многокультурная языковая личность», давайте рассмотрим составляющие его понятия «языковая личность» и «вторичная языковая личность» [7, с. 78]. Далее следуют многочисленные отсылки к трудам В.В. Виноградова, который в своих работах определил способы описания языковой личности [6, с.116.

Однако такой подход мы считаем не достаточно релевантным для обучения студентов неязыковых вузов,

поскольку работы В. В. Виноградова в основном ориентированы на профессиональных переводчиков и посвящены проблемам переводоведения, но не преподавания. Далее, в современных отечественных исследованиях делается акцент на работы С. Г. Воркачева, который под термином «языковая личность» понимал совокупность особенностей словесного поведения человека, использующего язык как средство общения — коммуникативную личность [1, с.65]. Наконец, «языковая личность» понимается как базовый национально-культурный прототип говорящего, закрепленный в лексической системе и составленный на основе мировоззрений, ценностей, приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре — этносемантическая, словарная личность [9, с.213]. Как правило, для обоснования связи между носителем языка и проблемами изучения второго языка в современной отечественной историографии применяется цитирование работ Ю. Н. Караулова, который ввел в научный оборот сам термин «вторичная языковая личность» еще в конце 1980-х годов прошлого века, а также разработал собственную методику восстановления языковой личности. Исследователь определил ее как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и воспроизведение речевых произведений (текстов), которые отличаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения реальности; в) конкретной целью ...» [4, с.3].

Анализ отечественной историографии, таким образом, показывает, что понятие «языковая личность» понимается как 1) способность говорящего в отношениях и сознательной деятельности участвовать в коммуникации; 2) человек, который осуществляет в речи всю совокупность языковых средств. При этом реализация понятия «языковая личность» в процессе обучения иностранному языку приводит к появлению таких понятий, как «вторичная языковая личность» [13, с.97].

Следовательно, в результате любого языкового образования должна быть сформирована первичная языковая личность, а в результате обучения иностранным языкам — вторичная языковая личность как показатель способности человека полноценно участвовать в межкультурном общении. Понятие «вторичная языковая личность» выдвигается в качестве центральной категории в современной языковой дидактике. Лингводидактическая интерпретация концепции была предложена И. И. Халеевой, которая считает формирование вторичной языковой личности одной из основных целей изучения иностранного языка [8, с.278]. И. И. Халеева считает, что описание модели вторичной лингвистической личности должно учитывать процессы, происходящие в личности в процессе овладения не родным языком [8, с.279].

В зарубежной историографии проблемы можно обнаружить несколько иной, более комплексный подход: в работах современных британских [14], американских [15] авторов понятие «языковая личность» как первичная, так и вторичная, заменено на категорию «языковая идентичность» [16]. Последняя категория исследуется как комплекс не только лингво-коммуникативных навыков личности, но и как комплекс самореализации личности в процессе коммуникации [18, с.114]. Такой комплексный лингвокультурный подход нашел свое отражение не только в теоретических работах, но и в нормативных документах Европейского Союза, посвященных обучению иностранным языкам [10].

При этом в большинстве эмпирических исследований акцент делается на задачу формирования «языковой идентичности» вторичного и первичного плана, то есть исследуется не только способность к коммуникации, но и отношение студентов к самому процессу коммуникации на иностранном языке, включая саморефлексию и самоконтроль.

На наш взгляд, для отечественной лингводидактики необходимо учитывать современные зарубежные разработки в области методики формирования «вторичной языковой идентичности» (в отечественной историографии — «вторичной языковой личности») с тем, чтобы формирование навыков коммуникации происходило параллельно с повышением мотивации и самореализации студентов неязыковых вузов.

В итоге мы можем предложить следующее определение понятия «вторичная языковая личность»: личность, осознающая себя как культурно-исторический субъект, с планетарным мышлением, подготовленная к межкультурному общению через формирование минимума культурных знаний, соответствующих конкретным культурным нормам иностранного общества. В целом вторичная языковая личность — это способность человека общаться на межкультурном уровне.

Исходя из этого, инновационной составляющей методики формирования вторичной языковой личности среди студентов неязыковых вузов является формирование навыков понимания сходств и различий в лингвокультурах (родной и иностранной) и межкультурного общения на иностранном языке.

Для верификации приведенных выше тезисов о вторичной языковой личности нами было проведено эмпирическое исследование на базе ГУУ г. Москва. Эксперимент проводился на основе анкетирования студентов 1,2,3 курсов (программа обучения на основе ФГОС «+++» для бакалавриата) в период с сентября по декабрь 2018 года. Генеральная выборка составила 150 человек.

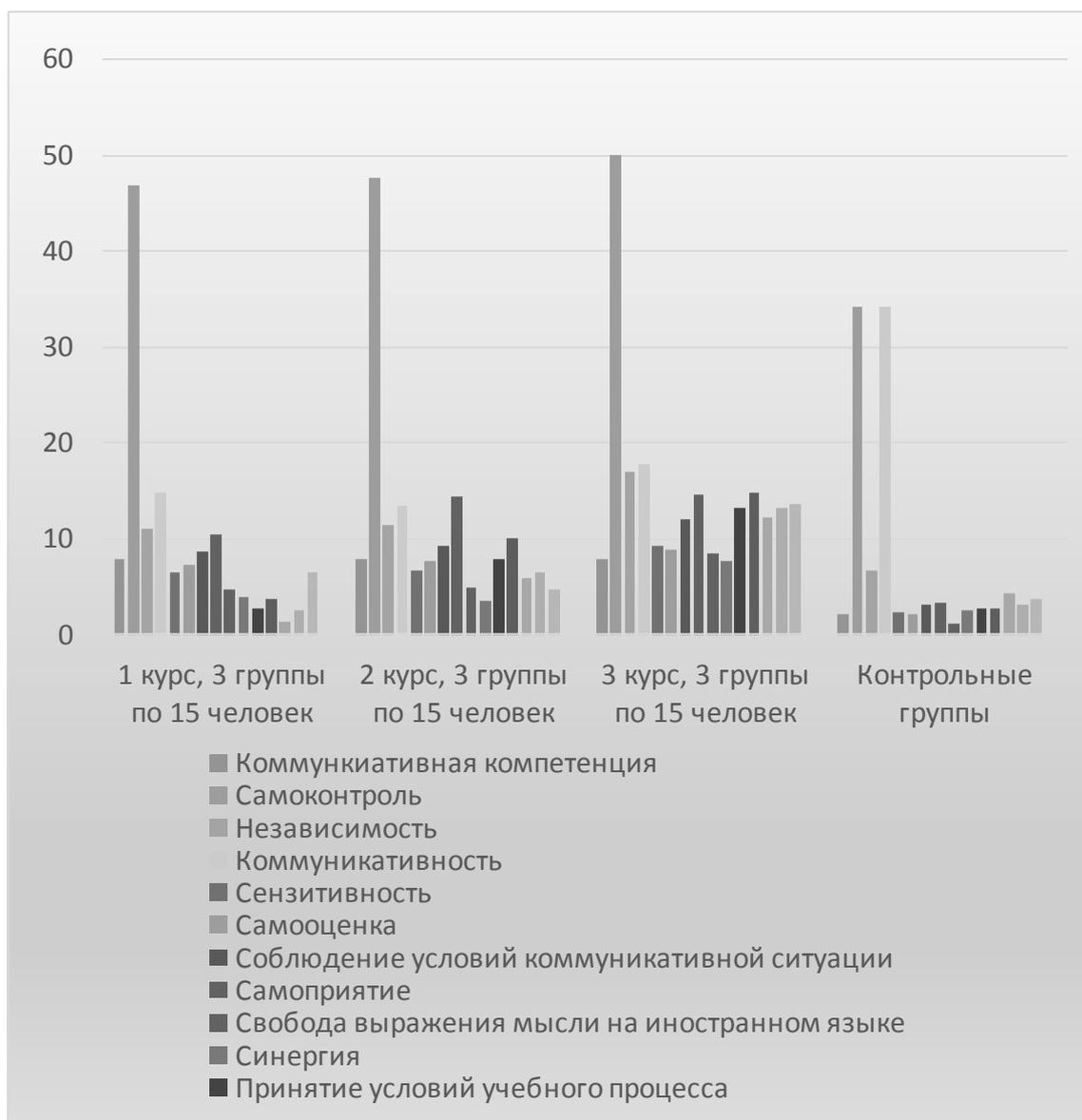


Рис. 1. Данные опроса студентов после проведения эксперимента по методике И. А. Исаева (в %).

Эксперимент проводился в трех экспериментальных группах при учете данных трех контрольных групп. В качестве методического обеспечения эксперимента была взята методика формирования вторичной языковой личности, предложенная Е. А. Исаевым в 2014 году [14]. Основным подходом в исследовании был принят межкультурный подход, прошедший апробацию в исследованиях З. Хлопека [15] и К. Крамша [16].

В ходе проведения эксперимента нами была доказана эффективность следующих видов учебной деятельности для формирования вторичной языковой личности студента неязыкового вуза: организация дискуссионных групп, «мозговой штурм», сравнение наблюдений и са-

морerefлексия, работа в малых группах для обнаружения лингвокультурной информации в аутентичных текстах (литературных, медиа-текстах, публицистике); составление лингвокультурных карт.

В результате применения методики Е. А. Исаева [14] с помощью предварительного, итогового и контрольного анкетирования нами были получены следующие результаты: каждый студент экспериментальных групп продемонстрировал определенное увеличение в различных шкалах, определяющих уровни формирования вторичной языковой личности в конце эксперимента. Полученные результаты можно сравнить с показателями студентов на начальных этапах эксперимента. Эти изменения

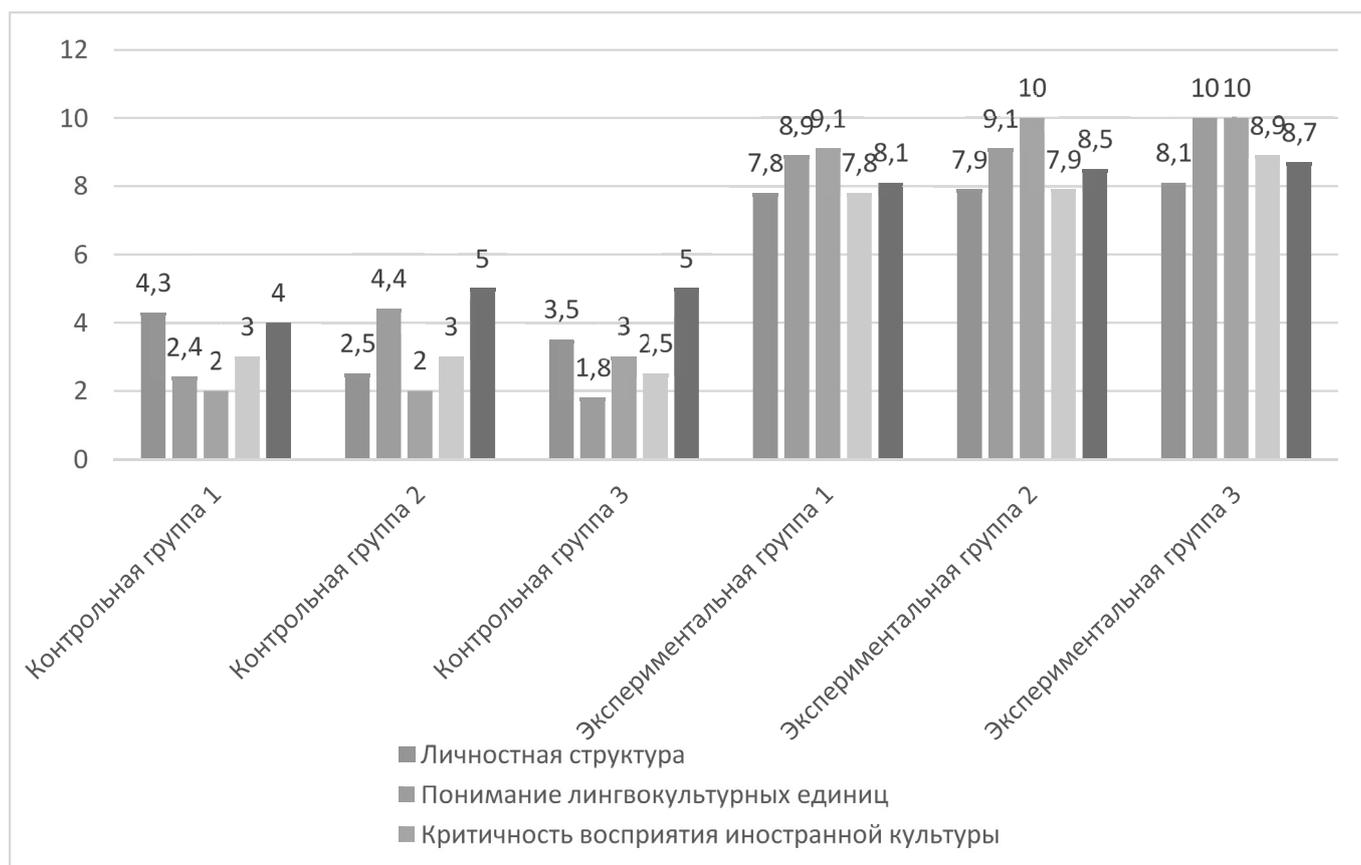


Рис. 2. Динамика развития качеств вторичной языковой личности студентов до и после применения методики И. А. Исаева на занятиях иностранного языка (%).

отражены на рисунке 1, где фиксируется личностный рост каждого студента в экспериментальных группах и сравнивается с результатами студентов в контрольных группах.

Студенты из числа девяти групп (1,2,3 курс) — 25% опрошенных, в ходе проведения эксперимента по формированию вторичной языковой личности продемонстрировали стремление к развитию и проявлению собственной инициативы, проявили интерес к учебной коммуникативной активности.

Таким образом, методика И. А. Исаева [14], основанная на моделировании коммуникативных ситуаций, помогает студентам принять свою уникальную природу (первичную языковую личность как первичную языковую идентичность), уважать внутренние мотивы коммуникантов иностранной лингвокультуры и сформировать ряд качеств, являющихся компонентами вторичной языковой личности.

Использование указанной методики в данном контексте позволяет реализовать следующие педагогические условия:

1. раскрепощение студента в коммуникативном процессе игры
2. успешное усвоение материала
3. формирование позитивного когнитивного стиля поведения
4. актуализация и пополнение активного вокубуляра
5. психологический комфорт в процессе обучения.

Тезис подтверждается данными анкетирования студентов трех экспериментальных и трех контрольных групп. Суммарные результаты эксперимента отражены на рис. 2.

В результате реализации педагогических условий (раскрепощение студента в коммуникативном процессе игры; успешное усвоение материала; формирование позитивного когнитивного стиля поведения; актуализация и пополнение активного вокубуляра; психологический комфорт в процессе обучения) по результатам итогового анкетирования нами выявлены следующие личностные качества студентов, значимые для формирования вторичной языковой личности:

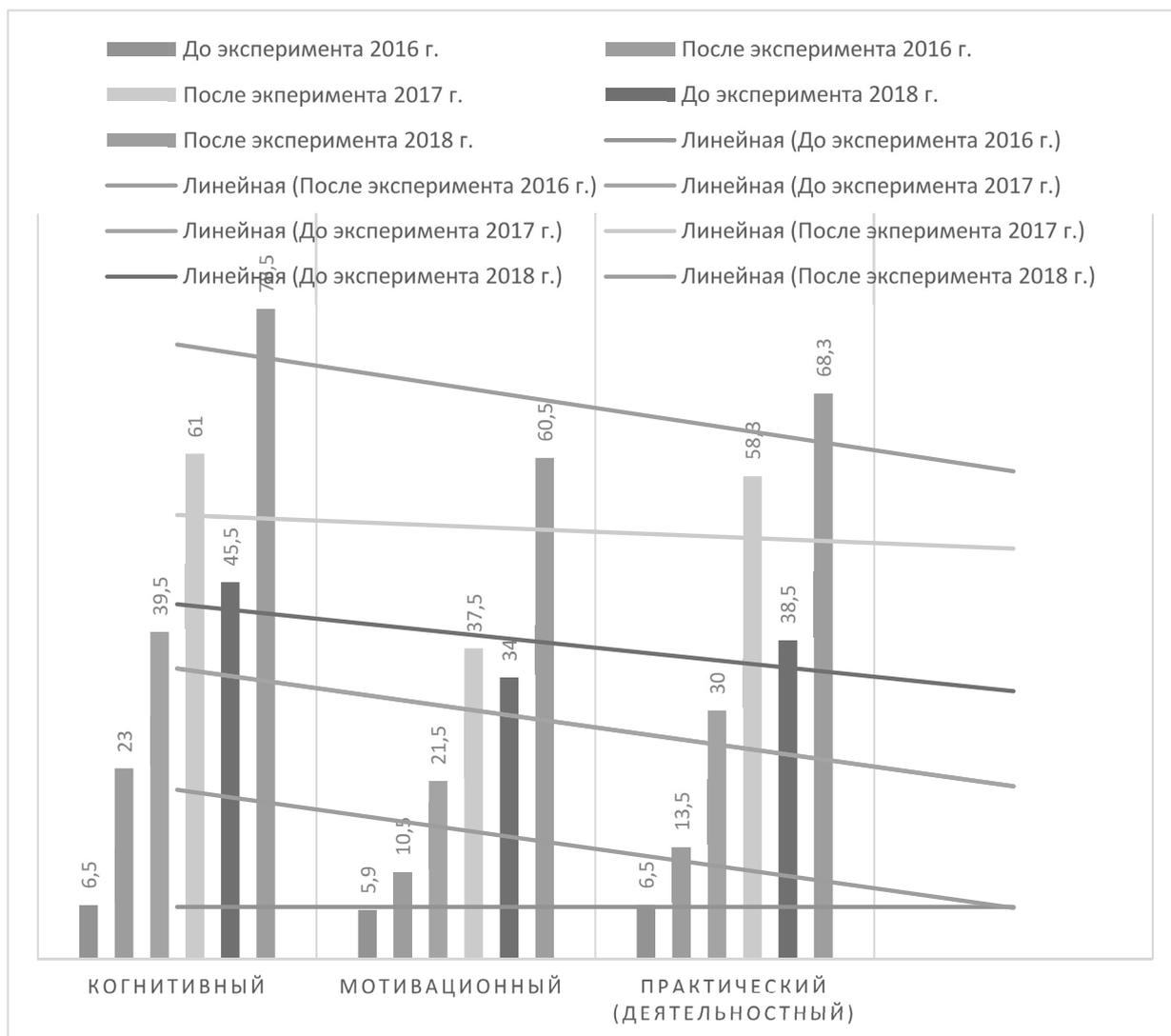


Рис. 3. Динамика развития свойств вторичной языковой личности в итоге реализации педагогических условий с помощью обучения по методике И. А. Исаева (данные %).

- ◆ кумулятивный когнитивный эффект (учебный процесс продолжается после достижения высочайших высот);
- ◆ уверенность в себе (сила воли, умение ставить четкие цели);
- ◆ высокий общий уровень развития (способность быстро постигать сложные конструкции, модели, конструкции, подвергать их быстрому и четкому анализу);
- ◆ способность довести акт вербальной коммуникации до логического завершения (большая настойчивость в достижении коммуникативной цели).

Установлены и другие качества субъективности, которые присущи вторичной языковой личности и могут быть эффективно использованы в образовательной практике неязыковых вузов:

- ◆ независимость мышления, любопытство, оригинальность, гибкость, изобретательность, активность, настойчивость,
- ◆ способность к адаптации, упорство в достижении цели;
- ◆ оригинальность, гибкость мышления, стремление к самоутверждению.

Выявленная иерархия свойств основана на приоритетности направления деятельности вторичной языковой личности в процессе межкультурной коммуникации.

Результаты исследования, представленные на рисунке 3, свидетельствуют о достаточном развитии свойств вторичной языковой личности студентов в результате проведения экспериментальных занятий по методи-

ке И.А. Исаева [14]. В основном это активный средний и стабильно высокий уровень («до» эксперимента — 39,5%, 45,5%, «после» эксперимента — 61,%, 78, 5% соответственно). Подобный уровень развития был отмечен в необходимых мотивационных («до» эксперимента — 21,5%, 34,0%, «после» эксперимента 34, 0%, 60, 5%) и критериях практической активности («до»). эксперимент — 30,0%, 38,5%, «после» эксперимента — 58,3%, 68,3%).

В целом, у экспериментальных групп студентов более ярко выражено стремление к саморефлексии и самореализации в процессе межкультурной коммуникации, что обусловлено, на наш взгляд, ростом ценности навыков общения на иностранном языке в качестве вторичной языковой идентификации.

Проведенное исследование подтверждает теоретическую и практическую значимость проблемы форми-

рования вторичной языковой личности в подготовке специалистов неязыковых вузов нового поколения, обладающих определенным набором качеств, обеспечивающих его продуктивный рост и развитие. В ходе исследования было доказано, что такой человек активен, ответственен и позитивен по отношению к себе и миру, целостен, креативен и способен успешно преодолевать встреченные препятствия. Установленные в ходе эксперимента тенденции позволяют обосновать теоретико-методический подход к структуре и содержанию учебных занятий при обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов. Формирование вторичной языковой личности и вторичной языковой идентичности, таким образом, должно рассматриваться как непрерывный динамический процесс развития свойств вторичной языковой идентичности с целью достижения требуемого уровня коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки — 2001 — № 1. — С. 64–72.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М., 2008. — 336 с.
3. Гураль С. К., Смокотин В. М. Язык всеобщего общения и языковая и культурная глобализация // Язык и культура. 2014. № 1 (25). — С. 4–13.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. — М.: Издательство ЛКИ, 2010. — 264 с.
5. Сафонова В. В. Культурно-языковая экспансия и ее выступления в языковой политике и образовании // Иностранные языки в высшей школе. 2002. № 3. — С. 22–32.
6. Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). Р. 115–127.
7. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и проблемы интеграции в европейскую культуру // Финно-угорский мир. 2013. № 1 (14). — С. 76–82.
8. Халеева И. И. Вторая языковая личность как реципиент иноязычного текста // Язык — система. Язык — текст. Язык — способность. М., 1995. — С. 277–285.
9. Халяпина П. Л. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-общения в процессе обучения иностранным языкам: дис. . . д. п. н. С.-Петербург, 2006. — 426 с.
10. Шойсоронова Е. С. Языковая личность: этнический аспект: на материале языковой личности: дис. . . кф. н. Улан-Удэ, 2006. 190 с.
11. Council of Europe Pan-European Framework for Languages: Training, Teaching, Assessment (2001). URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Frame-work\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Frame-work_EN.pdf)
12. Denissova, G.V., Redkina, E.A., Zaluzniak, A. A. Developing secondary language identity in the context of professional communication // Psychology in Russia: State of the art. 2019. Volume 12, Issue 1. — Pp.20–29.
13. Isaev, E. A. Student's linguistic personality and multicultural self-organization through foreign language teaching // Language and Culture. 2015. № 4. — Pp.96–103.
14. Khlopek, Z. Intercultural Approach to Teaching and Learning EFL // Teaching Forum. 2008. No. 4.-Pp. 10–19.
15. Kramsh, S. The cultural component of language learning // Language, Culture and Curriculum. 1995. 8 (12). — Pp. 83–92.
16. Pulverness, A. (2003). Distinctions & Dichotomies: Culture-free, Culture-bound. URL: <http://elt.britcoun.org.pl/forum/distanddich.htm>.
17. Pulverness, A. (2004). Here and There: Issues in Materials Development for Intercultural Learning. URL: <http://elt.britcoun.org.pl/forum/handt.htm>.
18. Zaider A. (2018). Developing Secondary Language Identity in the Context of Professional Communication. New-York. — 256 p.

© Рыжова Юлия Игоревна ( Felicidad88@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

### DESIGNING THE IMAGE OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

**A. Safina  
G. Khafizova  
T. Garnysheva**

*Summary.* The article discusses the concept of "image" and its impact on competitiveness among educational organizations. The problem of the external representation of the educational organization has always existed, but in modern times it appears more clearly. Timely focused work on the formation of the image of the educational organization contributes to the development of competition mechanisms consisting of various elements.

*Keywords:* educational organization, the formation of the image of the educational organization, image elements.

**М**ежду образовательными организациями с каждым годом возрастает конкуренция, особенно среди тех, которые располагаются близко друг от друга в одном комплексе, в одном микрорайоне или городе [6; 7].

Процесс конкуренции заставляет учреждения на практике задумываться о преимуществах своего учреждения в сравнении с другими учебными заведениями.

Механизмы конкуренции нельзя строить только на показателях ЕГЭ. Важными критериями являются: комфортные условия обучения, разнообразный досуг обучающихся, есть ли система дополнительного образования, атмосфера внутри учебного заведения и конечно желание детей обучаться именно в этой школе [1].

Подобную информацию обычно получают из рассказов детей, которые на вопрос родителей: «Как у тебя дела в школе?», могут отделаться ответом «Все нормально» или перечисляют только негативные моменты. В результате могут сложиться негативные оценки о школе у родителей. Тем более, что и средства массовой информации чаще всего в своих передачах демонстрируют отрицательные моменты и случаи из жизни школы, учителей

**Сафина Аэлига Маратовна**  
К.п.н., доцент, Набережночелнинский  
государственный педагогический университет  
sam7mat@mail.ru

**Хафизова Гузель Мисбаховна**  
Старший преподаватель, Набережночелнинский  
государственный педагогический университет  
guzel-mh@mail.ru

**Гарнышева Татьяна Владимировна**  
К.п.н., доцент, Набережночелнинский  
государственный педагогический университет  
garnych@yandex.ru

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие «имидж» и его влияние на конкурентоспособность среди образовательных организаций. Проблема внешнего представления образовательной организации существовала всегда, но в современное время она проявляется более отчетливо. Своевременная целенаправленная работа по формированию имиджа образовательной организации способствует выработке механизмов конкуренции, состоящих из различных элементов.

*Ключевые слова:* образовательная организация, формирование имиджа образовательной организации, элементы имиджа.

и учеников, особенно накануне 1 сентября, Дня учителя и т.п.

Противопоставление детей, родителей, и педагогов школы отражается на характере решения проблем, которые возникают в образовательном учреждении, но никак не на численность учащихся. Необходимо создавать такие условия, которые повышали бы качество образования, создавали бы комфортную воспитывающую среду и привлекали бы тем самым потребителей (детей и родителей).

Одним из таких приемов является создание позитивного, положительного имиджа образовательной организации в глазах родителей и общественности [2].

Проблема исследования: «Что необходимо предпринять администрации школы для разработки имиджа школы?».

Решение данной проблемы составляет цель исследования: разобрать показатели имиджа образовательной организации.

Объект исследования — составные элементы имиджа образовательной организации.

Предмет исследования — процесс конструирования, проектированием и прогнозирования имиджа образовательной организации.

Задачами нашего исследования являются:

1. Определить содержание того как разрабатывать и внедрять имидж школы и раскрыть сущность понятия «имидж образовательной организации».
2. Определить основные показатели имиджа, которые необходимо отрабатывать, используя имеющиеся ресурсы.
3. Обосновать показатели имиджа, обеспечивающие успех среди конкурентов.
4. Разработать проект, описывающий функции директора и педагогов по управлению качеством имиджа школы.
5. Разработать методические рекомендации по обеспечению конкурентоспособности образовательного учреждения.

Гипотеза исследования: имидж образовательной организации будет выше, если деятельность администрации и педагогов по процессу конструирования, проектированием и прогнозирования имиджа будет осуществляться последовательно и систематически.

Методологической основой исследования являются работы таких авторов как: А.Я. Стройлова, которая описала показатели имиджа; М.А. Варданян исследует имидж педагога с позиции сбережения здоровья субъектов образовательного процесса; Я.О. Жуковская описывает особенности формирования имиджа образовательных учреждений; Е.И. Зуева предлагает подходы к формированию имиджа образовательного учреждения. Такие авторы, как В.М. Шепель, Е.Б. Карпов, И.Р. Лазаренко, В.М. Лизинский, М.В. Томилова рассматривают различные аспекты управления имиджем образовательной организации.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической, управленческой и методической литературы (теоретический); диагностика — анкетирование, анализ результатов деятельности, мониторинг, наблюдение за участниками образовательного процесса (эмпирические методы);

### Этапы исследования

Исследование осуществлялось в три этапа.

1-й этап (2018 учебный год) — поисково-теоретический. Анализ управленческой, педагогической, социологической, философской, методической, психологической литературы, был определен аппарат исследования, осуществлен сбор и анализ эмпирических данных.

2-й этап (2019 учебный год) — эмпирический. Осуществлялся формирующий эксперимент, в процессе которого выявлялась эффективность по реализации проекта выявления показателей составляющих имидж школы, проводился анализ, систематизировались и обобщались результаты исследования.

3-й этап (2019 учебный год) — итоговый. На этом этапе завершается описание результатов полученных в ходе исследования по проблеме изучения имиджа образовательной организации, формируются окончательные выводы.

### Результаты исследования:

- ♦ рассмотрены разные точки зрения об элементах необходимых для образовательной организации;
- ♦ выделены основные понятия, уровни и критерии эффективности по формированию имиджа образовательной организации. Они представляют собой характеристики процесса и результата работы руководителя и всего педагогического коллектива над имиджем школы.
- ♦ подобрана модель создания имиджа школы.

Полученные результаты исследования были апробированы в реалиях образовательной организации.

Практическая значимость работы состоит в механизмах проектирования и построения имиджа школы города Набережные Челны. Учитывается определение миссии, целей и образовательной политики школы как основы проекта по созданию имиджа образовательной организации.

Достоверность результатов исследования обеспечивается обоснованием теоретической и практической базы исследования, с опорой на современные данные и результаты, которые были получены в процессе изучения имиджа школы, современных подходов в управлении имиджем образовательной организации, качественным и количественным анализом эмпирических данных.

Современные условия показывают то, что жизнеспособными оказываются только конкурентоспособные организации. Только такая организация может обеспечить устойчивый показатель качества в образовательных услугах. В таком случае образовательная организация при выставлении своих предложений об образовательных услугах обеспечивает устойчивый показатель качества и тем самым отрабатывает свой собственный имидж.

Исследования по данной проблеме показывают, что основой имиджа является формирование положительного отношения к чему или кому-либо. При этом если по-

зитивное отношение начало формироваться, то за ним начнет формироваться и доверие к образовательной организации, что является результатом влияния социальных связей. Авторитет и влияние повышает престиж образовательной организации. Положительный имидж является фактором высокого рейтинга, что важно в разнообразной информации о видах деятельности.

В различных источниках дают разнообразные трактовки понятия «имидж». Например, в кратком словаре «имидж» трактуется как формирование образа целенаправленно, смысл которого оказание эмоционально-психологического воздействия на кого-либо в целях рекламы, популяризации, как стереотип конкретного объекта и его образа, существующий в массовом сознании [4].

Или, «имидж школы» — это эмоционально окрашенный образ образовательной организации, чаще всего сознательно сформированный, имеющий заданные характеристики, призванные оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума [5].

Имидж любой организации состоит из таких частей как:

- ◆ реальный, т.е. восприятие всеми;
- ◆ желаемый, т.е. что хотелось бы образовательной организации;
- ◆ необходимый имидж в восприятии образовательной организации ее потребителями, которые действительно повышают эффективность достижения ключевых результатов [3].

Элементы, необходимы для продвижения имиджа:

1. В основе имиджа должны быть эксклюзивные особенности образовательной организации. Это необходимо изучить, продвигать и развивать.
2. Иметь стратегию продвижения, основанную на особенностях образовательной организации и предполагает нововведения.
3. Ответственные за продвижением образовательной организации, владеющие информационными технологиями.
4. Привлечение идей обучающихся (их творческий потенциал).
5. Использовать средства массовой информации.

Рассматривая проблему имиджа, необходимо понимать отношение к нему внешней среды, для кого этот имидж и определить отношение самой образовательной организации, как носителя имиджа. Изучая в полном масштабе и всесторонне потребителя (учеников, родителей, социальных партнеров) позволит построить профессиональный подход к формированию желаемого имиджа школы.

Ученики. Ученики являются визиткой школы, их поведение в общественных местах, их рассказы об учебных буднях связано с демонстрацией тех стандартов, которые приняты в школе.

Родители учеников. При создании имиджа образовательной организации нужно в первую очередь ориентироваться именно на них, потому что как самые авторитетные субъекты, дающие реальную оценку и влияющие на общественное мнение.

Социальные партнеры (реальные и потенциальные). Помогают обычно тем, кто имеет отличную репутацию, высокую социальную, общественную активность. В этом случае только обоюдная польза.

Способы конструирования, проектированием и прогнозированием имиджа образовательной организации.

Когда создают имидж, то изначально проектируют желаемый образ. При проектировании подчеркивают идеальные показатели. Проектируются мысленные модели. При проектировании имиджа образовательной организации определяется будущий образ, то есть руководитель и весь педагогический коллектив выполняют профессиональную деятельность.

Имидж образовательной организации. должен быть таким, чтобы позволял привлекать дополнительные инвестиции и конкурировать с другими образовательными организациями., учитывал природные и социальные законы (такие законы как выбора и принятия решений, в течение определенного промежутка времени). Продуктом проектирования является имидж школы.

Работа по созданию имиджа ОО предполагает изучение мнения о ней тех, кто потребляет данные образовательные услуги, а именно, родителей и учащихся, а также социальные организации.

Регулярно школьными психологами и социальным педагогом проводятся мониторинги с целью корректировки учебно-воспитательной работы, мероприятий и т.п.

С этой целью нами использовались методики, которые были адаптированы к цели нашего исследования — выявить отношение к образовательной организации и сложившийся имидж у основных потребителей образовательных услуг (социальных партнеров).

С целью выявления имиджа школы, стихийно сформировавшегося у учащихся и родителей, нами было проведено анкетирование школьников 5–11 классов, а также родителей 1–11 классов.

В анкетировании приняли участие 218 родителей учащихся 1–11 классов. Полученные результаты показали, что опрошиваемые в основном удовлетворены:

- ◆ Материальным обеспечением школы — 100%;
- ◆ Качеством преподавания учебных предметов — 98,1%;
- ◆ Санитарным состоянием школы — 97,6%;
- ◆ Качеством воспитательного процесса — 93,1%;
- ◆ Доступностью информации об учебных достижениях ребенка — 93,5%;
- ◆ Работой школьной столовой — 90,3%;
- ◆ Качеством работы педагогического коллектива — 89%;
- ◆ Доступностью информации о школе — 84,4%;
- ◆ Работой классного руководителя — 83,7%;
- ◆ Работой библиотеки — 83,7%;
- ◆ Глубиной получаемых ребенком знаний — 81,3%;
- ◆ Программой внеурочной деятельности — 77,3%;
- ◆ Количеством и качеством предметов по выбору — 79,6%;

Большинство родителей выбирали школу по удобному месторасположению (94%) и надеясь на высокое качество образовательного процесса (96,7%). Однако ожидания оправдались только у 73% респондентов; затрудняются ответить 18,3%. В качестве основного источника информации о школе родители называют отзывы ребенка (67,4%) и интернет сайт школы (99%). Наибольшую неудовлетворенность вызывает наглядная информация, размещенная в помещениях школы, ее, как источник информации, отметили 15,6% родителей, а также отражение жизни школы в средствах массовой информации, которые как источник информации назвали только 0,5% опрошенных.

В целом, анкетирование показало положительное отношение родителей к образовательной организации. Родители удовлетворены работой, удовлетворенность вызывают качество преподавания, человеческие качества учителей, глубина получаемых знаний, укомплектованность преподавательским составом. Школа учитывает мнение родителей и активно с ними сотрудничает.

Также нами было проведено анкетирование учащихся 5–11 классов. Было опрошено 280 детей (50,9% от общего количества учащихся).

Результаты анкетирования учащихся показали, что значительной части учащихся школа нравится, они удовлетворены отношением с учителями и сверстниками, школа вызывает позитивные эмоции.

На выбор школы повлияли советы родителей (96,4%), а также удобное месторасположение (90,7%). Качеством образования, получаемым в школе, удовлетворены

74,7% учащихся. Информацию о жизни школы и достижениях учеников из других классов дети получают из общения с друзьями (64,3%) и при помощи интернет-сайта (72,1%). Отметили, что нравится учиться в этой школе 96,5% детей и не хотят менять школу 95,7% учащихся.

Для выявления внутреннего имиджа, то есть позиции педагогического коллектива по отношению к школе, мы провели анкетирование 34 педагогов, поскольку именно педагог часто является важным показателем имиджа школы, родители выбирают не просто школу, а учителя в ней.

Педагогам предлагалось прочитать включенные в тест утверждения и с помощью шкалы оценок выразить степень своего согласия с ними.

Меньше половины опрошенных (44,4%) удовлетворены учебной нагрузкой, расписанием уроков, рациональностью распределения времени, возможностью проявлять творчество, возможностью методического поиска. Большая часть педагогов (93,3%) не удовлетворены заработной платой

Таким образом, организацией труда удовлетворены 28 педагогов (75,5%), возможностью проявления и реализации профессиональных и других личностных качеств педагога — 31 человек (68,8%), отношения с учителями и администрацией учебного заведения 31 человека (93,3%), отношения с учащимися и их родителями 29 человек (64,4%), обеспечением деятельности педагога 40 учителей (88,8%).

Однако данный результат отражает внутренний имидж школы, в то время как для нашего исследования важно и мнение внешнего окружения — потенциальных потребителей образовательных услуг нашей школы. С этой целью было проведено анкетирование социальных партнеров. Были опрошены сотрудники Дома детского творчества, библиотеки, спортивного клуба, всего 24 человека.

Анализ результатов анкетирования показал, что большинство опрошенных видит задачу сотрудничества со школой только как совместное проведение мероприятий (91,6%) и привлечение учащихся к получению дополнительных образовательных услуг (66,6%). Отмечается, что дополнительные услуги востребованы учащимися Кубинской школы № 2 (66,7%). Информацией о школе и ее особенностях владеют в достаточной степени 35,7% респондентов. У половины опрошенных, мнение о школе сложилось положительное.

Также мы провели опрос родителей, чьи дети не посещают Кубинскую школу № 2 — родителей будущих

первоклассников и населения микрорайона, в котором располагается школа.

Было опрошено 72 человека. Результаты опроса показали, что на выбор школы для ребенка в первую очередь влияет месторасположение школы (93%) и качество образовательного процесса (88%). Кубинскую школу № 2 в качестве будущего ОУ рассматривают 75% опрошенных, это родители будущих первоклассников. Большинство из них (90%) смогли сказать, что это школа, которая находится в нашем микрорайоне; о качестве знаний, педагогах, достижениях детей — учащихся этой школы — осведомлены 45% родителей. В тоже время 100% родителей ожидают от школы качественного обра-

зования для своего ребенка, психологического комфорта, сохранения здоровья.

Таким образом, проведенное исследование показало, что стихийно в микрорайоне сложился положительный имидж школы. Однако, вместе с тем, анкетирование показало необходимость усиления сотрудничества со СМИ, а также распространения информации о школе при помощи наглядных средств. Кроме того, определена проблема целенаправленного проектирования системы мероприятий, направленных на формирование положительного имиджа школы у всех педагогов, родителей и учащихся. Решение этих задач должно существенно повлиять на имидж ОО и обеспечить конкурентоспособность школы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов Т. М. Закономерности развития профессионального образования // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Мат-лы Всеросс. науч.-мет. конф. — Оренбург, 2015. — С. 2821–2825.
2. Аминова Л. Я. Педагогика: учебное пособие. — Уфа, 2013. — 209 с.
3. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа. — М.: Владос, 2004.
4. Краткий словарь современных понятий и терминов. / Н. Т. Бунимович, Г. Г. Жаркова, Т. М. Корнилова и др. Сост., общ. ред. В. А. Макаренко. — 3-е изд., дораб. и доп. — М.: Республика, 2000. — 670 с.
5. Лазаренко И. Р. Формирование имиджа образовательного учреждения как управленческое новшество — [Электронный ресурс] / И. Р. Лазаренко // Педагог. — 2000. — № 9. — Режим доступа: [http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog\\_9/stat8.html](http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_9/stat8.html).
6. 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.
7. Magsumov T. A. Periodicals as a source on the history of secondary vocational schools of late imperial Russia // Журнал министерства народного просвещения. — 2014. — № 1 (1). — С. 12–20.

© Сафина Аэлиа Маратовна ( sam7mam@mail.ru ),

Хафизова Гузель Мисбаховна ( guzel-mh@mail.ru ), Гарнышева Татьяна Владимировна ( garnych@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Набережные Челны

## ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ

### IMPROVING THE EFFICIENCY OF TEACHING MEDICAL STUDENTS IN THE CLASSROOM RCT THROUGH THE USE OF AUDIOVISUAL MEANS

*N. Safronova*

*Summary.* the article considers the possibility of the effective use of audiovisual means in the practice of teaching Russian as a foreign language to medical students studying in an intermediary language. The advantages of educational audio and video materials are described, which allow to intensify the process of language preparation for clinical practice. The stages and possible forms of working with audio and video material in a lesson on Russian as a foreign languages at a medical university are considered.

*Keywords:* audiovisual means, Russian as a foreign language, medical University.

**Сафронова Наталья Вениаминовна**

Аспирант, Новосибирский государственный  
технический университет, Россия, г. Новосибирск  
nataasafronova2013@inbox.ru

*Аннотация.* в статье рассматривается возможность эффективного использования аудиовизуальных средств в практике преподавания русского языка как иностранного студентам-медикам, обучающимся на языке-посреднике. Описываются достоинства учебных аудио- и видеоматериалов, которые позволяют интенсифицировать процесс языковой подготовки к клинической практике. Рассматриваются этапы и возможные формы работы с аудио- и видеоматериалом на занятии по РКИ в медицинском вузе.

*Ключевые слова:* аудиовизуальные средства, русский язык как иностранный, медицинский университет.

**В** последнее время в нашей стране наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа иностранных граждан, желающих получить образование в российских вузах. Лидирующие позиции среди всех направлений профессиональной подготовки занимают медицинские специальности. Ведущие медвузы страны предоставляют образовательные услуги как на русском языке, так и на языке-посреднике (английском). Причем обучение на языке-посреднике в последнее десятилетие приобретает все большую популярность. Это связано с тем, что иностранному абитуриенту в данном случае нет необходимости «терять» год, проходя курсы языковой подготовки, а также с тем, что по окончании обучения иностранному специалисту в своей стране (например, в Индии, в Ираке и др.) необходима сдача квалификационного экзамена на английском языке.

Привлечение большого количества иностранных студентов в российские медицинские вузы для освоения специальности по программам на языке-посреднике повлекли за собой проблемы, которые связаны с обучением данного контингента студентов русскому языку. Дело в том, что овладение профессией доктора на территории России без знания языка страны — невыполнимая задача. Это связано с тем, что клиническая практика иностранных студентов-медиков проходит на базе российских медицинских учреждений здравоохранения, где студент

должен вести расспрос, проводить обследование русскоязычных пациентов, знакомиться с русскими историями болезни и самостоятельно их заполнять, вести иную медицинскую документацию, взаимодействовать с младшим и средним медперсоналом и сотрудниками лабораторий, консультироваться с лечащими докторами и т.д., которые (за редким исключением) не говорят по-английски. Следовательно, иностранному студенту необходимо знание русского языка. И не просто в объеме общего уровня владения языком: о погоде, искусстве и достопримечательностях — владение русским языком в данном случае предполагает знание научной медицинской терминологии, умение использовать научный синтаксис для грамотного заполнения истории больного, знание речевых аналогов при описании симптоматики заболевания, которые могут встретиться при расспросе пациента и т.д.

Знание русского языка необходимо иностранному студенту не только в связи с прохождением клинической практики, но также из-за недостаточного количества англоязычных медицинских учебных пособий, принятых в зарубежной практике, имеющих в библиотеках вузов. И главное, «несмотря на то, что все академические часы в программе преподаются на английском, на территории России, по положениям Минздрава, получить диплом врача и практиковать медицину может только медик, в достаточной степени владеющий русским языком».[1, 33]

Итак, многие проблемы при обучении студента-«англичанина», что является очевидным, касаются освоения русского языка для овладения им будущей специальностью.

Курс русского языка для студентов англоязычной формы обучения является обязательным, занятия начинаются в первом семестре. Примерно за 700 часов (1,2 курс), отведенных на дисциплину «Русский язык как иностранный» (далее РКИ), обучающемуся необходимо освоить русский язык в объеме 1-го сертификационного уровня владения языком (600 часов согласно Госстандарту по РКИ), а также язык специальности в объеме «Профессионального модуля (медико-биологического профиля)», содержание которого по большей части соответствует 2-му сертификационному уровню. Программа по русскому языку как иностранному «Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I — II сертификационные уровни владения РКИ», созданная авторским коллективом (Н.И. Соболева, Т.В. Шустикова, И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, Т.А. Смолдырева, М.А. Макарова) на базе Российского университета дружбы народов в 2012 году [2], основывается на «Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень» (авт. Андрияшина Н.П. и др) и предназначена для иностранных студентов медицинского профиля обучения, осваивающих язык на подготовительных курсах (Первый уровень) и обучающихся в российских медицинских университетах на русском языке (Второй уровень). В общей сложности данная Программа рассчитана на 832 часа аудиторных занятий. К профессиональному модулю добавим часы на «общее владение» и в сумме получим в два раза больше, чем (согласно учебному плану) располагают дисциплины по РКИ для студентов-медиков, обучающихся на языке-посреднике.

В данных условиях перед преподавателями кафедры РКИ стоит задача выбора таких методов и средств обучения, которые позволили бы повысить его эффективность, в соответствии с целью, продиктованной общественной ситуацией и социальным заказом на сам образовательный продукт. Эффективности можно добиться путем интенсификации обучения, то есть такой организацией системы обучения русскому языку как иностранному, при которой поставленные цели и задачи решаются максимально эффективно.

Относительно методики преподавания иностранных языков интенсификация определяется как процесс, направленный на совершенствование обучения языку, подразумевающий отбор и организацию материала, разработку эффективных методов и приемов овладения языком, введением новых, более эффективных образовательных технологий, развитие коммуникативных умений обучающихся, повышению мотивации к обучению, акти-

визацию резервов личности и межличностных отношений и т.д.

Говоря о процессе овладения иноязычной речевой деятельностью как о психологическом феномене, А.А. Леонтьев подчеркивает важность использования наглядных средств в целях повышения эффективности обучения. Так, в статье «Психологические основы наглядности в учебнике иностранного языка» (1973), автор определяет основные психологические функции наглядности в процессе овладения иноязычной речью и указывает на необходимость применения наглядности в процессе усвоения иноязычной лексики, на этапе ориентировки в грамматической системе изучаемого языка; для презентации мотивационной и целевой стороны речевого действия, а также предметного содержания ситуации общения и задания определенного контекста; в качестве опоры при выборе конкретного лексического наполнения; в качестве опоры при выборе способа структурного оформления высказывания; как опоры в фонетическом оформлении целого высказывания и т.д. [3, с. 287–291].

По данным теоретических и экспериментальных исследований (В.А. Бухбиндер, Е.И. Фокин, В.А. Толоконников и др.) доля информации об окружающем мире, которая передается в кору головного мозга при помощи зрительного анализатора, составляет 80–95%. Процесс же запоминания информации в зависимости от формы ее подачи выглядит следующим образом: мы запоминаем 10% из прочитанного, 20% из услышанного, 30% из увиденного, 50% из одновременно увиденного и услышанного, 70% из произнесенного, 90% из сделанного [4с.10]. Т.о., максимальная эффективность запоминания информации без непосредственного участия воспринимающего субъекта (говорение и произведение действия) наблюдается при одновременном использовании слухового и зрительного анализатора.

Подобные исследования доказывают эффективность использования слухо-зрительного синтеза при восприятии той или иной информации в учебном процессе. В методике обучения иностранным языкам вопрос об использовании аудиовизуальных средств рассматривался многими исследователями. Один из методов преподавания иностранных языков — аудиовизуальный метод — появился в 50-е гг. прошлого столетия. Возникновение метода связывают с именами таких ученых как П. Губерин, Р. Мишеа, А. Саважо и др. В основу метода положено максимальное использование наглядных и аудиосредств при обучении преимущественно устной иноязычной речи. Представители данного метода пытались решить практическую задачу — научить использовать иностранный язык как средство общения в повседневной жизни. Для этого тщательно отбирались наиболее свойственные данному иностранному языку фразы или структуры, которые обу-

чающиеся в процессе освоения языка длительное время воспринимали на слух, аудиофразы сопровождалась зрительной наглядностью для раскрытия их значения. Метод не предусматривает опору на родной язык обучающихся. Недостатками метода являются чрезмерное увлечение устной формой языка и невнимание к его графической форме выражения. Так как все виды речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование), в соответствии с основными положениями современной методической науки обучения иностранному языку, должны использоваться в совокупности, а следовательно, устная языковая форма предусматривает опору на текст, а также выполнение письменных упражнений, то данный метод не получил широкого распространения. В настоящее время метод используется в условиях краткосрочного обучения (например, на языковых курсах для туристов), на этапе вводно-корректировочного курса при изучении иностранного языка, а также на занятиях по разговорной практике. Независимо от того, насколько приемлемым является метод в целом как система преподавания иностранного языка, следует признать, что широкое применение аудиовизуальных средств в обучении иностранным языкам стало возможным именно благодаря этому методу.

В настоящее время существует огромный спектр разнообразных аудио и видеоматериалов, используемых при обучении иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному. Начиная от средств, которые 21 век считает традиционными: аутентичные видеофильмы и фильмы, созданные в специальных учебных целях, видеокурсы, видео и аудиоприложения к различным учебным пособиям и т.д., — до инновационных средств, связанных с глобальной информатизацией и компьютеризацией в целом человечества и в частности системы образования: обучающие программы, учебные веб-сайты, мобильные приложения, дистанционное обучение и т.д.

Несмотря на большое разнообразие аудиовизуальных средств, которое к настоящему моменту разработано методистами, преподавателями РКИ для обучения языку, следует отметить тот факт, что профессиональное образование, в частности медицинский профиль обучения, испытывает дефицит в материалах подобного рода. В условиях острого недостатка учебных часов, выделяемых на усвоение дисциплины «Русский язык в профессиональном общении», по завершению изучения которой иностранный студент-медик, обучающийся на языке-посреднике, должен овладеть компетенциями, позволяющими ему вести диалог-расспрос больного, общаться с медицинским персоналом, заполнять медицинскую карту пациента, иметь представление о симптоматике того или иного заболевания и т.д., — наличие средств, которые могли бы дать возможность преподавателю дисциплины эффективно организовать учебный процесс, является необходимым фактором.

Создание и внедрение в опыт преподавания русского языка иностранным студентам-медикам аудиовизуальных материалов является одной из приоритетных задач кафедры РКИ Алтайского государственного медицинского университета.

Тематика учебных занятий подчинена программе по дисциплине, разработанной на кафедре, и содержит такие разделы, как: «Заболевания органов сердечно-сосудистой системы», «Заболевания органов дыхания», «Заболевания органов пищеварения» и т.д. Организация занятия по тому или иному разделу с использованием аудиовизуальных средств структурирована в соответствии с основными этапами работы и включает в себя:

- ◆ этап работы с лексикой по теме занятия;
- ◆ этап выполнения упражнений на снятие фонетических, грамматических, стилистических и т.д. трудностей;
- ◆ этап просмотра видеоматериала, включающий этап выполнения заданий во время просмотра сюжета;
- ◆ этап выполнения послепросмотровых заданий: контролирующих, речевых, творческих и т.д.

Следует отметить, что вся работа на занятии призвана формировать все виды речевой деятельности: аудирование — восприятие звучащей речи во время работы с видеодиафрагментом, при работе с лексикой и выполнении отдельных упражнений, говорение — обсуждение видеосюжета, выполнение речевых и творческих упражнений, письмо — письменное выполнение грамматических, лексических и т.д. упражнений, а также заполнение карты больного, чтение — графическое дублирование звучащих материалов частично представлено в рабочей тетради, а также на слайдах мультимедиа презентаций, демонстрируемых на каждом этапе урока.

*Этап работы с лексикой по теме занятий.* Обучение новой лексике традиционно включает презентацию и ее интерпретацию, методические действия для ее усвоения, организацию повторения и контроль ее усвоения. Задействование слухового и зрительного анализаторов в процессе восприятия новой лексики способствует более прочному ее усвоению. На этом этапе целесообразно использовать электронную версию «Медицинского терминологического словаря», разработанного на кафедре РКИ. Данный словарь предназначен для студентов АГМУ, обучающихся на языке-посреднике. При составлении словаря был учтен принцип межкафедральной интеграции посредством включения в него терминов, рекомендованных коллегами медицинских кафедр: анатомии, пропедевтики внутренних болезней, патологической анатомии и т.д. Каждая лексема представлена в трех переводных эквивалентах: на английском, на хинди и на арабском языке. Выбор данных языков обусловлен контингентом обучающихся в АГМУ студентов, представленным гражданами Индии

и арабских стран. Электронная версия словаря помимо графического образа лексемы представляет ее звуковой и зрительный образ (в тех случаях, когда это возможно), кроме того, в обеих версиях (в том числе печатной) каждая лексема сопровождается семантизирующим контекстом на русском и английском языках, демонстрирующим примеры ее употребления в речи.

Использование подобного словаря в качестве аудиовизуального средства позволяет в значительной степени интенсифицировать процесс обучения профессионально ориентированной лексике. Также этот словарь предоставляет студенту возможность самостоятельной работы при повторении материала, выполнении домашнего задания, подготовке к занятиям и непосредственно к клинической практике.

*Этап выполнения упражнений* имеет своей целью подготовить учащихся к восприятию видеофрагмента. Различные виды упражнений: продуктивного и репродуктивного характера, письменные, устные, аудиозадания; упражнения на распознавание, выбор, согласование, сортировку, расположение — представлены в рабочей тетради по дисциплине. Мультимедийная презентация дублирует часть упражнений, предлагая алгоритм действий и контролируя их выполнение.

*Этап просмотра видеофрагмента.* К сожалению, на сегодняшний день арсенал учебных видеоматериалов, которые можно было бы с успехом демонстрировать в аудитории иностранных студентов медицинского профиля обучения с целью подготовки их к клинической практике, чрезвычайно скуден. Интернет пространство предлагает видеосюжеты размещенные на медицинских сайтах (Лаборатория телемедицины <http://tele.med.ru>, Терапия и здоровье, <http://www.internov.net/>, Медицинский портал <http://www.med-edu.ru> и др.), однако все видеосюжеты рассчитаны на носителей языка, либо иностранцев, в значительной мере владеющих русским языком. Однако, просмотр подобных видеосюжетов возможен, если преподавателем

предварительно проведена работа по подготовке иностранных студентов к адекватному их восприятию. Видеосюжеты с данных порталов носят учебно-информационный характер, раскрывая тонкости их будущей профессии по анатомии, патологии, физиологии и т.д., но не готовят к общению с русскими пациентами.

Основными задачами обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе при подготовке к клинической практике являются формирование у студентов умений понимать речь больного, его жалобы (понимать речь в ее звуковом выражении); вести диалог с пациентом; писать истории болезни, заполнять медицинскую документацию и т.д. Для выполнения этих задач с позиций аудиовизуального сопровождения необходимо использовать материалы, которые бы давали представление о будущей практике: возможные ситуации расспроса больного, беседы с медицинскими работниками, рекомендации по заполнению медицинской документации и т.д. Подобные видеосюжеты могут быть реальными (транслирующими реальную беседу врача и пациента на приеме в больнице), и игровыми (с условными актерами по написанному сценарию). Также могут использоваться обучающие видеосюжеты по заполнению медицинской документации.

*Этап выполнения послепросмотровых заданий* имеет своей целью вовлечение студентов в активную речевую и творческую деятельность: ответы на вопросы, выражение и обмен мнениями, составление и драматизация собственного диалога и т.д.

Как показывает практика преподавания РКИ в аудитории иностранных студентов-медиков, использование аудиовизуальных средств на занятиях способствует интенсификации процесса обучения, повышает мотивацию учащихся, делает возможным в условиях дефицита учебного времени повысить эффективность обучения иностранных студентов русскому языку при подготовке их к клинической практике.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Балахонов, А. В., Маевская, В. А., Строев, Ю. И., Ханикатт, С. Г., & Чурилов, Л. П. (2009). Российское и зарубежное медицинское образование: Болонский процесс и наш опыт. *Аккредитация В Образовании*, (30), 26–35.
2. Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I — II сертификационные уровни владения РКИ. — М.: РУДН, 2012? 188с.
3. Леонтьев А. А. Психологические основы наглядности в учебнике иностранного языка // *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды.* — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — С. 283–292.
4. Beyer E. *La perception humaine.* — Paris, Hachette, 1986. — 343p.

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ КИНОИСКУССТВА

**Шан Шан**

Аспирант, Тихоокеанский государственный университет (Хабаровск)  
dfokhvru@gmail.com

## THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF A CINEMATOGRAPHIC WORK IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF CINEMA

*Shang Shang*

*Summary.* The article considers the problem of the application of pedagogical technologies in education using the example of a cinematographic work as a methodological tool that has educational, educational and developmental impact on students with professional training in the field of cinema.

*Keywords:* professional education, systematic approach, composition, structure, functioning, educational goals, educational goals, developing goals, competencies, pedagogical technologies, cinematic work.

*Аннотация.* Статья рассматривает проблему применения педагогических технологий в образовании на примере кинематографического произведения как методического средства, оказывающего образовательное, воспитательное и развивающее воздействия на обучающихся при профессиональной подготовке специалистов в области киноискусства.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, системный подход, состав, структура, функционирование, образовательные цели, воспитательные цели, развивающие цели, компетенции, педагогические технологии, кинематографическое произведение.

**Б**олее века прошло с момента появления первого фильма на планете Земля. За относительно короткий срок кинематограф стал сверх популярен и востребован по всему миру. С каждым годом растет число тех, для кого видеокартинки являются основным источником получения различных знаний: о политике, экономике, культуре, отношениях между людьми и так далее.

Политические, экономические и социальные преобразования в государстве существенно влияют на мировоззрение общества. В этой связи остро встает проблема неадекватного понимания людьми сущности происходящего как на локальном, так и мировом уровнях, что в свою очередь в краткосрочной или долгосрочной перспективе может приводить к конфликтным ситуациям в разнообразной форме, различающихся степенью интенсификации и масштабами. Получаемая из различных источников информация в отсутствие должного контроля способна оказать крайне деструктивное влияние на государство и социум. Искусство же особым, присущим только ему образом, в состоянии упорядочить и преобразовать при необходимости хаотичный, зачастую далекий от морали

поток информации, сделать его созидательным, обогатить его нравственными смыслами.

В свете сказанного искусству, как сфере деятельности человека, способной отражать действительность и оказывать многомерное воздействие на индивида, уделяется, на наш взгляд, недостаточно внимания. Искусство в целом обладает уникальным свойством отражать в своем содержании прошлое, настоящее и воображаемое будущее. Кинематограф как вид искусства, основывающийся главным образом на изобразительном искусстве, танцах и музыке, в состоянии особенно точно и ярко передать мельчайшие оттенки настроений в обществе.

Кроме того, кинематограф, являясь, так сказать, зеркалом окружающего человека мира предметов и идей, благодаря, как было отмечено ранее, другим сферам искусства, имеет в своем производственном арсенале огромное количество разнообразных изобразительных средств, что позволяет ему оказывать мощное влияние на общественное мнение. Таким образом, кинема-

тографическое произведение не только информирует зрителя о реалиях конкретного временного периода, но и оказывает на него определенное идейно формирующее воздействие. Поэтому понимание всей мощности выразительного потенциала кинематографа и искусное оперирование его изобразительными средствами делают кинематографическое произведение действенным инструментом интеллектуального и нравственного становления личности.

Вот почему так важно осознавать степень ответственности, в особенности тем, чья сфера деятельности имеет непосредственное отношение к кинематографическому искусству. Так как именно человек определяет содержательные и формальные параметры кинокартины — идею произведения и средства ее выражения. Именно от него зависит, какой вектор воздействия на зрителя будет нести кинолента — созидательный или разрушительный, будет ли она отражать объективную картину действительности или же формировать ложное знание о мире.

Учитывая значительную познавательную и воспитательную ценность кинематографического произведения логичным является предположение о наличии у него определенного педагогического потенциала, который может и должен быть использован. При этом принимая во внимание популярность кинематографических произведений и их уникальные изобразительно-выразительные свойства, они могут стать действенным и эффективным средством педагогического воздействия. Именно поэтому необходимо обеспечить их целесообразное, технологически выверенное методическое сопровождение как необходимое условие получения конструктивного воздействия на сознание личности, в противном случае эффект от внедрения данного средства станет прямо противоположным, а именно направленным на разрушение личности и пространства вокруг нее.

В настоящее время в образовательном процессе методика использования как отдельных видео фрагментов, так и полнометражных кинолент повсеместно внедрена и апробирована. Это могут быть как учебные фильмы, непосредственно созданные для образовательного процесса, так и кинематографические произведения, подготовленные для широкой аудитории, но обладающие педагогической ценностью. Демонстрация видеосюжетов широко представлена во всех формах образования (общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение). Каждая форма и уровень образования имеет свою специфику применения, появляющуюся по причине качественных различий обучаемого контингента, но в тоже время ключевые аспекты данной методики должны отвечать требованиям дидактики и оставаться неизменными.

Сфера наших научно-практических интересов представлена содержанием профессионального образования. В этой связи мы провели анализ кинематографического произведения именно как средства профессиональной подготовки специалистов в области киноискусства.

Изучение данного направления позволило выделить два основных аспекта вопроса.

1. Кинематографическое произведение как средство обучения, воспитания и развития обучающихся при профессиональном образовании.
2. Создание кинематографических произведений как компонент профессиональной деятельности специалистов в области киноискусства.

Указанные аспекты целесообразно рассматривать в единстве присущих каждому признаков, так как они взаимосвязаны не только временным параметром (профильное образование, а затем профессиональная деятельность), но и причинно-следственной связью. Данный вид связи требует определенных пояснений.

Обучающиеся, согласно теории педагогики, приобретают в процессе обучения кроме непосредственно знаний в предметной области, опыт репродуктивной и творческой деятельности, а также опыт отношений, что в совокупности обеспечивает развитие личности. Что именно должен знать и уметь будущий специалист и какой он должен стать личностью в морально-этическом плане определяют нормативно-правовые акты в сфере образования. Однако механизм формирования указанных качеств личности законодателем не конкретизирован. Ст. 47 п. 3 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» указывает, что педагогический работник «свободен в выборе и использовании педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания» [1]. Не вызывает сомнения, что указанный правовой статус преподавателя способствует появлению у него творческой инициативы и в некотором смысле обогащает образовательную деятельность. Однако если выбор форм, средств и методов в процессе обучения происходит спонтанно и необоснованно, то эффект от их применения будет скорее отрицательным, даже в ситуации использования зарекомендовавших свою эффективность педагогических технологий.

На сегодняшний день существует достаточно много подходов в педагогике, каждый из которых представляет свой собственный взгляд на образовательный процесс и предлагает конкретные механизмы его функционирования.

В нашем исследовании за методологическую базу был выбран системный подход как комплекс методов,

позволяющих охватить и оценить систему образования достаточно полно и обоснованно. Системный подход рассматривает педагогические объекты как системы.

В своих трудах выдающиеся ученые Сластенин В. А., Пидкасистый П. И. опираются на определение понятия системы, предложенного Ильиной Т. А., согласно которому «Система — выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление» [3, 4, 5]. Если рассматриваемое является системой, то в ней с позиции системного подхода обязательно наличие трех элементов — состав, структура и функционирование.

Система профессионального образования, как и система образования в целом, в обобщенном смысле включает в себя в качестве составных элементов следующие подсистемы:

- ◆ система преподавания — при ведущей роли педагогического работника;
- ◆ система учения — функция управления принадлежит обучающемуся;
- ◆ информационная система — комплекс конкретных знаний.

Указанные подсистемы, являясь элементами одной целостности, соединены, структурированы единой целью, наличие которой позволяет им находиться в составе общей для них системы, а также оправдывает их совместное существование. Цель может быть сконцентрированной, отличаться высокой степенью абстракции, как например «всестороннее развитие личности» — в определенном смысле стратегическая цель советского образования. Чаще всего цель декомпозирована (разделена), что позволяет внести конкретизацию и точность в понимание смыслов цели. В качестве примера можно привести требования к результатам освоения образовательных программ, что по сути своей является целями профессионального образования. Таким образом, цель — есть структура системы — инвариант отношений, то общее, что объединяет состав системы.

Для достижения общих целей составом системы необходимо, чтобы система функционировала. Функционирование — есть динамичное состояние системы, позволяющее ей развиваться. Причем учитывая возможность как прогрессивного, так и регрессивного развития системы, необходимо понимать, что только при условии адекватно подобранных поставленным целям технологий, реально и осуществимо конструктивное развитие системы.

Рассмотрение основ системного подхода в сочетании с дидактикой позволили заключить, что педагогические работники и обучающиеся — субъекты образования, являясь представителями состава системы профессионального образования, находятся во взаимодействии ради достижения образовательных (информационный аспект образования), воспитательных и развивающих целей, конкретизированных посредством компетенций.

Анализ содержания компетенций из взятого в качестве примера федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 55.05.01 «Режиссура кино и телевидения» показал, что образовательные цели профессионального образования представлены как общекультурными, так и общепрофессиональными, профессиональными и профессионально-специализированными компетенциями:

- ◆ способность использовать общеправовые знания в различных сферах деятельности (ОК-8);
- ◆ способность применять для воплощения творческих замыслов знания основ теории экранного искусства (ОПК-3) и так далее. [2]

Относительное количественное превалирование компетенций, выражающих образовательные цели в общем перечне компетенций, представленных в стандарте, объясняется необходимостью наличия у будущего специалиста широкого диапазона знаний от общекультурных до узкоспециализированных.

Воспитательные цели профессионального образования в уточненном виде содержатся в таких компетенциях, как:

- ◆ готовность нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2);
- ◆ способность толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОПК-7) и так далее. [2]

Однако отсутствие непосредственного упоминания о необходимости наличия у будущих специалистов определенных морально-этических качеств в ряде компетенций, особенно профессиональной и профессионально-специализированной направленности, не означает, что формирование нужных для профессии знаний и умений лишено воспитательной составляющей.

Согласно теории педагогики, любая информация обладает воспитательным потенциалом, раскрытие которого достигается посредством формирования у обучающихся необходимых для каждой конкретной профессии нравственных качеств через достижения у будущих специалистов адекватного эмоционального отклика на получаемую ими информацию.

Развивающие цели прослеживаются в таких компетенциях, как:

- ◆ способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1);
- ◆ способность генерировать новые идеи... (ОПК-1) и др. [2]

Цели развивающей направленности позволяют сформировать у личности прежде всего логическое и творческое мышление. Другими словами, то, без чего получение знаний по профессии окажется неэффективным и даже опасным как для самой личности, так и для окружающих ее людей.

Системный подход к образованию позволяет четко зафиксировать в сознании, что любое взаимодействие элементов состава системы образования, в частности профессионального образования, должно быть организовано исходя из целей. Как следствие выбор субъектами системы образования педагогических форм, средств и методов необходимо осуществлять соответственно поставленным целям профессионального образования.

Таким образом, кинематографическое произведение, являясь представителем технологического обеспечения образовательного процесса, представляет собой потенциальное средство образовательного, воспитательного и развивающего воздействия. Однако при выборе в качестве методического средства видеофрагмента или полнометражного фильма, следует с особой осторожностью и вниманием относиться к внедрению такой педагогической технологии в учебный процесс. Учитывая значительные по своей силе воздействующие на зрителя свойства, эффект от его применения может быть крайне отрицательным.

В качестве вывода хотелось бы отметить, что если обучающийся является осознанным субъектом образовательного процесса и имеет четкое представление об образовательном, воспитательном и развивающем потенциале кинематографического средства, о его ценности как педагогической технологии, то он и в своей профессиональной деятельности будет создавать кинопроизведения, опосредованные четко сформулированными целями, а также с учетом силы воздействия, которое киноленты оказывают на зрителя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Российская Федерация. Закон: «Об образовании в Российской Федерации» Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N273-ФЗ//РГ, 2012 от 31 декабря 2012 г. № 5976 (303).
2. Российская Федерация. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 55.05.01 Режиссура кино и телевидения (уровень специалитета) № 1427 от 16 ноября 2016 года.
3. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к реализации обучения. — М., 1972. — с. 16.
4. Пидкасистый, П. И. Педагогика: учебное пособие для бакалавров / П. И. Пидкасистый; ответственный редактор П. И. Пидкасистый. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2015. — 511 с.
5. Слостенин В. А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — с. 131.

© Шан Шан (dfokhvru@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРТЕКСТА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ МЕДИАТЕКСТЕ

### THE USE OF INTERTEXT IN MODERN RUSSIAN ECONOMIC MEDIA TEXT

**A. Bazanova  
E. Popova**

*Summary.* The article reveals the process of using intertext in modern economic media text. The causes and factors that determine the implementation of intertextuality in the materials of economic media are analyzed, the process of the influence of the philosophy of postmodernism on the idea of modern economic media text is examined, and the methods of interaction of texts are analyzed with examples.

*Keywords:* modern Russian economic media text, postmodernism, hypertextuality, architextuality, paratextuality, metatextuality, itertext.

**Базанова Анна Евгеньевна**

*К.филол.н., доцент, Российский университет дружбы народов;*

*baza89265851150@yandex.ru*

**Попова Елена Олеговна**

*К.филол.н., ассистент, Российский университет дружбы народов;*

*e.o.popova@bk.ru*

*Аннотация.* Статья раскрывает процесс использования интертекста в современном экономическом медиатексте. Анализируются причины и факторы, определяющие реализацию интертекстуальности в материалах экономических СМИ, рассматривается процесс влияния философии постмодернизма на представление о современном экономическом медиатексте, на примерах анализируются способы взаимодействия текстов.

*Ключевые слова:* современный российский экономический медиатекст, постмодернизм, гипертекстуальность, архитекстуальность, паратекстуальность, метатекстуальность, итертекст.

**Р**азличные процессы, которые происходили в современном обществе, повлияли на возникновение новых постмодернистских тенденций, формирующих мировую культуру. Постмодернистская философия затрагивает такие сферы жизни, как экономика и политика, наука, искусство и литература, а сам постмодернизм становится новой ступенью общественного развития.

Наиболее ярко проявление постмодернизма прослеживается именно в литературе и искусстве, так как в этих областях было сформировано одно из основных современных художественных направлений. В связи с тем, что газетно-публицистический стиль тесно связан с художественным стилем, существует взаимное влияние между публицистикой и художественной литературой, а СМИ взаимодействуют со всеми сферами общественной жизни, можно утверждать то, что медиатекст испытывает колоссальное влияние постмодернизма.

Постмодернизм — течение, соответствующее запросам информационного общества и общества потребления. Центральное положение для данного художественного течения — осознание мира через призму культуры, осознание действительности как единого текста. Таким образом, стирается граница между реальностью и текстом: то, что мы считаем реальностью, представляет собой текст, а то, что считаем текстом — реальность [8; 289–309].

Ю. М. Лотман в своих работах рассматривал культуру как сложно устроенный текст, представляющий собой множество «текстов в текстах» [3].

Постмодернистские тексты — своего рода пояснения к уже существующим произведениям, относящимся к различным историко-культурным эпохам, а также современным текстам. Все эти произведения состоят из множества фрагментов разных текстов, каждый из которых несет прагматическую нагрузку. Смысловая нагрузка от каждого текста образует сложное прагматическое целое, которое вызывает у читателя ассоциации со всем литературным, культурным и историческим наследием человечества. Соответственно, творит не сам автор, а культура, используя автора в качестве инструмента.

То есть фактически происходит «смерть автора» [10; 78], что означает возможность любого читателя стать равным ему, так как аудитория вкладывает в медиатекст любой смысл, даже тот, который сам автор и не предполагал.

Что касается экономического медиатекста, то и как любой другой текст, он является интертекстом, так как состоит из множества предшествующих текстов, выраженных в более или менее узнаваемой форме. То есть экономический медиатекст — это новый вид текста, состоящий из хорошо известных цитат, позаимствованных

из текстов предшествующей и окружающей культуры. Необходимо отметить, что цитата в постмодернистской философии — это не только дословная передача другого текста, но и жанровая взаимосвязь, ассоциативный ряд, аллюзии, парафразы.

В связи с тем, что основу любого текста составляет язык, социальные идиомы, культурные коды и ритмические структуры перемешиваются и формируют современный экономический медиатекст [2].

Постмодернистская философия предполагает, что прагматика любого медиатекста достигается за счет взаимодействия текстов со своим фоном. Подобное достигается за счет интертекстуальности. Исследователь языка и литературы Ю. Кристева вводит само понятие «интертекстуальность» и понимает под ним динамику текстов — текстуальную интеракцию, происходящую внутри каждого отдельно взятого текста. В «Энциклопедии модернизма» под интертекстуальностью понимается постмодернистская текстология, артикулирующая феномен взаимодействия текста с семиотической культурной средой в качестве интериоризации внешнего [9].

Соответственно, для каждого читателя феномен интертекстуальности заключается в том, каким образом каждый текст отражает историю и культуру, а также как он вписывается в историко-культурный контекст.

Таким образом, под интертекстуальностью понимается основной принцип построения современных литературных текстов, а также медиатекстов, в том числе и экономических, выраженный диалогом культур на языковом и речевом уровне.

В соответствии с классификацией способов взаимодействия текстов, которую предложил современный французский специалист по теории литературы Жерар Женетт, можно выделить такие, свойственные экономическому медиатексту, как:

- ◆ интертекстуальность, выраженная соприсутствием в одном экономическом медиатексте двух и более различных типов текстов (цитат, аллюзий, плагиата и т.д.)

Например, «Глава ЦБ не стала скрывать удивления от того факта, что за криптовалюту заступился Сбербанк. «Но самое важное — частное кредитование: не рубите ли вы сук, на котором сидите? Что будут делать банки как финансовые посредники, когда у нас будут развиваться эти технологии?» — спросила она Германа Грефа» [1].

В приведенном примере сосуществуют три текста: авторский, цитата (приводятся слова главы Центробанка — Э. Набиуллиной), также в тексте используется фра-

зеологизм «рубить сук, на котором сидишь», который является устойчивым выражением для всех носителей русского языка.

- ◆ паратекстуальность, выраженная отношением текста к своей части (вставной новелле, эпиграфу, заголовку);

Применительно к экономическим медиатекстам можно говорить о существовании связи содержания медиатекста не только с заголовком материала, но и с «лидом», поясняющим его заголовок и тему.

Например, в материале под заголовком «Трубы прошли воду» в лиде идет пояснение содержания статьи: «Россия завершила строительство морской части «Турецкого потока».

По первой нитке газопровода «Турецкий поток» российский газ пойдет в Турцию, а затем может поступить в Южную Европу. Этот проект — замена «Южному потоку», проект которого был сорван из-за Евросоюза» [5;1]. С одной стороны, в лиде подчеркивается, что было завершено строительство морской части газопровода, с другой — в заголовке обыгрывается устойчивое выражение «Пройти огонь, воду и медные трубы», имеющее значение — преодолеть все испытания, что также поясняется в подводке: «Этот проект — замена «Южному потоку», проект которого был сорван из-за Евросоюза».

Кроме того, метафора, используемая в заголовке, поясняется цитатой В. В. Путина во втором абзаце материала, акцентируя внимание читателей на теме преодоления трудностей: «Добыча и транспортировка газа не примитивная работа, это не просто дырку просверлить в земле и газ качать, это связано с применением высоких технологий, это самый экологичный и востребованный в мире вид первичной энергии» [5;1].

- ◆ метатекстуальность, выраженная соотношением текста со своими предтекстами;

Дефиниция понятия метатекстуальности на сегодняшний день остается слишком размытой, так как само явление многопланово и сложно. С одной стороны, можно говорить, что метатекст, взаимодействуя с предтекстом, дублирует понятие «интертекстуальность», однако, если интертекстуальная связь выражается явно и сразу воспринимается читателем, то метатекст завуалирован. Фактически метатекст интерпретируется и додумывается читателем за счет того, что существуют различные комментирующие отсылки к определенному предтексту.

Текстовые аллюзии — фигуры, языковая семантика которых не предусматривает выражение их смысловых особенностей, то есть при отсутствии собственных речевых знаков они проявляются в функционирующей

совокупности слов. Таким образом, можно говорить, что в процессе распознавания фигура может представлять собой средство проявления интертекстуальности, однако будет носить метатекстуальный характер из-за нацеленности на проникновение в прагматику высказывания.

Например, «Экономисты и финансисты гадают, почему Минфин и Центробанк практически отказались от вложений в американские гособлигации. По последним данным, Россия выбыла из числа крупнейших держателей этих бумаг. Вложения страны в госдолг США сократились до минимума с 2007 года и составляют около \$15 млрд. Самый очевидный вопрос, как в известной песне: где деньги, Зин?» [4].

Данный отрывок содержит фрагмент песни В. Высоцкого «Диалог у телевизора». В нем содержится аллюзия на текст куплетов, присутствует дословное цитирование.

Еще в качестве примера можно рассмотреть фрагмент статьи «У каждого министра своя Аннушка»: «Например, замечено, что если федеральные телеканалы начинают транслировать разоблачительные фильмы а-ля «Дело в кепке» (именно он в свое время стал предвестником недоверия президента Юрию Лужкову), значит, чиновничья, политическая или любая другая карьера главного героя кинокартины подошла к концу. И неважно, как крепко до этого глава государства пожимал руку герою. Важно, что фильм уже показали. Как писал русский классик, Аннушка уже разлила свое подсолнечное масло» [7].

В данном фрагменте обыгрывается текст романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». В нем содержится

аллюзия на события, произошедшие с Берлиозом, обыгрывается цитата Воланда: «Аннушка уже купила подсолнечное масло, и не только купила, но даже разлила».

- гипертекстуальность, выраженная пародийным соотношением текста с профанируемыми им иными текстами;

Например, заголовок статьи о системах управления нормативно-справочной информацией «Как вы яхту назовете» [6;16] носит иронический подтекст и является отсылкой к песне из мультфильма «Приключение капитана Врунгеля». Через гипертекстуальность выражается важность оперирования компаниями «одинаковыми стандартизированными данными во всех бизнес-процессах и подразделениях», чтобы не возникало проблем с терминологией и формулировками, например, при составлении отчетности по товарообороту.

♦ архитекстуальность, выраженная жанровой связью текстов.

В экономических медиатекстах архитекстуальность выражается во взаимодействии различных материалов, объединенных едиными жанром и стилистикой — авторские рубрики и колонки в экономических изданиях, например «Цена вопроса» или «Метод» в издании «Коммерсантъ».

Таким образом, одной из специфических черт современного экономического медиатекста является интертекстуальность, основанная на постмодернистском понимании текста, заключенного в том, что реальность, выраженная через текст, является плодом сотворчества автора и читателя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Е. Диалог о биткоиных: Греф не боится «рубить сук, на котором сидит» // РБК — <https://rt.rbc.ru/tatarstan/18/09/2015/55fba7279a79471bf4cd9fc4>
2. Ильин И. П. «Постструктурализм, деконструктивизм, модернизм» — [www.philosophy/library/il/8/html](http://www.philosophy/library/il/8/html)
3. Лотман Ю. М. Текст в тексте // Учен. зап. Тартуского ун-та, 1981. — Вып. 567. — <http://www.philosophy.ru/edu/ref7rudnev/b308.htm>
4. Максимов К. Есть, конечно, и конспирологический поворот в этой истории // Коммерсантъ — <https://www.kommersant.ru/doc/3689898>
5. Подобедова Л. Трубы прошли воду // РБК — № 203, 2018. — С. 1.
6. Рагимова С. Как вы яхту назовете // Коммерсантъ — Review «Конкурентные закупки». — № 204, 2016. — С. 16.
7. У каждого министра своя Аннушка // Деловой Петербург — <http://blog.dp.ru/post/4451/>
8. Философия: Учебник для вузов / Под общ. ред. В. В. Миронова. М.: Норма, 2005. — С. 289–309.
9. Энциклопедия постмодернизма / Сост. Грицанов А. А., Можейко М. А. — <http://culture.niv.ru/doc/philosophy/encyclopedia-post-modern/177.htm>
10. Barthes R. Texte // Encyclopedia universalis. — P., 1973. — Vol. 15. — P. 78.

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СЕМИТСКОГО ИНФИНИТИВА В ИНДОЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКАХ

**Балута Анастасия Анатольевна**

*Д.филол.н. доцент, Московский государственный  
областной университет  
cobra49@yandex.ru*

### INTERPRETATION OF THE SEMITIC INFINITIVE IN INDO-EUROPEAN LANGUAGES

**A. Baluta**

This article discusses the features of the interpretation of the infinitive forms in ancient and new Semitic languages for translation into Indo-European languages, which is necessary for more effective study of Semitic languages in high school. It is established that in the studied Semitic languages the infinitive is the most common verbal name of the substantive character. In the most ancient of the Semitic languages, Akkadian, one form of the infinitive is recorded. The Akkadian infinitive is a declinable name and, as in most Indo-European languages, is used primarily in the Nominative and Accusative cases. The Akkadian infinitive combines the meanings of a verb and a noun. As a noun, it can change in cases, have a definition and enter into a conjugate state, it has no species-temporal and collateral categories, does not change in genera and numbers, representing a frozen form of the masculine singular. As a verb, the infinitive varies by breed and can control a direct complement in the Accusative. Sometimes the infinitive is used in such constructions, where it simultaneously performs nominal and verbal functions. However, already in the Hebrew language, the infinitive is differentiated into two forms, different in education and syntactic functions, which do not have temporal and collateral shades. This is the finitely conjugated (or personal) and the absolute (verbal) infinitives. Both forms do not have the time and the pledge of shades, but for the most part is a synthetic education. The absolute form of the Semitic infinitive often has an adverbial meaning and performs in the sentence those functions that are inherent in the Indo-European languages gerund or gerund. In some languages (Arabic) there is no infinitive form, and in others (modern Hebrew) there is a tendency to merge functions of infinitives due to the abolition of the form of the absolute infinitive.

*Keywords:* infinitive, Semitic languages, Indo-European languages, verbal breeds.

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности интерпретации форм инфинитива в древних и новых семитских языках для перевода на индоевропейские языки, что необходимо для более эффективного изучения семитских языков в высшей школе. Устанавливается, что в исследованных семитских языках инфинитив является самым распространенным глагольным именем субстантивного характера. В наиболее древнем из семитских языков, аккадском, зафиксирована одна форма инфинитива. Аккадский инфинитив представляет собой склоняемое имя и, как и в большинстве индоевропейских языков, употребляется преимущественно в Именительном и Винительном падежах. Аккадский инфинитив совмещает в себе значения глагола и существительного. Как существительное, он может изменяться по падежам, иметь определение и вступать в сопряженное состояние, он не имеет видовременных и залоговых категорий, не изменяется по родам и числам, представляя собой застывшую форму мужского рода единственного числа. Как глагол, инфинитив изменяется по породам и может управлять прямым дополнением в Винительном падеже. Иногда инфинитив употребляется в таких конструкциях, где он одновременно выполняет именные и глагольные функции. Однако уже в древнееврейском языке инфинитив дифференцируется на две различные по образованию и синтаксическим функциям формы, которые не имеют временных и залоговых оттенков. Это склоняемый (или именной) и абсолютный (глагольный) инфинитивы. Обе формы не имеют временных и залоговых оттенков, но по большей части представляют собой синтетические образования. Абсолютная форма семитского инфинитива часто имеет наречное значение и выполняет в предложении те функции, которые в индоевропейских языках присущи герундию или деепричастию. В некоторых языках (арабский) форма инфинитива отсутствует, а в других (современный иврит) наблюдается тенденция к слиянию функций инфинитивов за счет упразднения формы абсолютного инфинитива.

*Ключевые слова:* абсолютный инфинитив, склоняемый инфинитив, семитские языки, индоевропейские языки, глагольные породы.

**С**емитские языки — это большая группа языков, входящая в афроазитаскую макросемью. Изучение грамматики семитских языков и способов интерпретации семитских грамматических форм в индоевропейской системе на протяжении многих лет привлекает внимание таких известных ученых, как Б. М. Гранде, Г. Х. Каплан, Л. Е. Коган, С. В. Лёзов, Т. О. Ламбдин, А. В. Немовская и др. Многие из грамматических форм се-

митских языков довольно легко аналогизировать с подобными формами в индоевропейских языках. Однако отдельные формы довольно трудно интерпретируются с индоевропейской классификацией, хотя обнаруживают и ряд общих грамматических признаков. Именно к таким формам относится семитский инфинитив. В данной статье рассматриваются особенности интерпретации форм инфинитива в древних и новых семитских языках

для перевода на индоевропейские языки, что необходимо для более эффективного изучения семитских языков в высшей школе.

Цель данной статьи — определить возможности интерпретации семитского инфинитива в индоевропейских языках.

Задачи исследования:

- ◆ выявить общие признаки инфинитива в ряде семитских языков;
- ◆ установить сходства и различия семитского и индоевропейского инфинитива;
- ◆ определить особенности интерпретации семитского Абсолютного инфинитива в индоевропейских языках;
- ◆ определить особенности интерпретации семитского Склоняемого инфинитива в индоевропейских языках;
- ◆ сделать выводы о частотности употребления семитского инфинитива по отношению к аналогичным индоевропейским формам.

В наиболее древнем из семитских языков, **аккадском**, зафиксирована одна форма инфинитива. Инфинитив в аккадском языке в основной породе образуется по именной модели *paḡās*; в производных породах он по форме совпадает с отглагольным прилагательным и имеет гласный *-i-* перед последним корневым согласным [3, с. 84, 81].

Аккадский инфинитив представляет собой склоняемое имя. Показателем склонения является падежный гласный, присоединяемый к основе. В Именительном падеже это гласный *-i*: *paḡāsu(m)* «делать»; показатель Родительного падежа — гласный *-ī*: *epēšī(m)* «делать»; показатель Винительного падежа — гласный *-a*: *šebēra(m)* «разбивать». В других падежных формах инфинитив встречается реже. В древний период истории языка инфинитив имел также мимацию [8, с. 102].

Аккадский инфинитив совмещает в себе значения глагола и существительного: *paḡāsu(m)* «отрезание» и «отрезать», *kašādu(m)* «покорять» и «покорение». Как существительное, он может изменяться по падежам, иметь определение и вступать в сопряженное состояние: *ana kašād nakrīi-ja* «о победе над моими врагами». Он не имеет видовременных и залоговых категорий, не образует форм статива, вентива и субъюнктивa, не изменяется по родам и числам, представляя собой застывшую форму мужского рода единственного числа. Как глагол, инфинитив изменяется по породам и может управлять прямым дополнением в Винительном падеже: *mīšāgam ina mātim ana šūpim* «чтобы в стране заставить воссиять справедливость». Иногда инфинитив употребляется

в таких конструкциях, где он одновременно выполняет именную и глагольную функции: *ḥarranam ina alakišu* «при его **продвижении** в пути», «когда он **продвигался** в пути» [3, с. 143].

Инфинитив может выполнять функции сказуемого, при этом подлежащее имеет форму Именительного падежа, а сам инфинитив употребляется в Родительном падеже: *dannum* (Им. п.) *enšam* (Вин.п.) *ana* (чтобы не) *ḥabaḷim* (Род.п.) «чтобы сильный не угнетал слабого» [8, с. 102].

Часто форма инфинитива употребляется для усиления значения однокоренного глагола в личной форме. В таких конструкциях инфинитив находится в препозиции к спрягаемому глаголу принимает следующие падежные формы. 1) В Локативе инфинитив обычно имеет окончание *-ma*: *šaraḡum-ma ašpur* «я действительно послал». 2) В Винительном падеже: *nuruša nariša* «тщательно переберите». 3) В Родительном падеже инфинитив обычно стоит после относительного местоимения *ša* (обычно переводится «который»): *šuṭ ša raqādīm riqdanni* «передай мне овец, каких можно передать» [3, с. 143].

В предложении инфинитив может употребляться не только как подлежащее и сказуемое, но и в качестве второстепенных членов предложения. Как определение (несогласованное) инфинитив в Родительном падеже встречается в генетивных конструкциях: *eršet lā tāri* «страна без возврата». Инфинитив часто употребляется в функции прямого дополнения: *palah aḥiṣ eru[šu]* «почтение друг другу они должны оказывать». Инфинитив также может выполнять функцию обстоятельства: *ki-i da'a-a-ne iṣbatma...* «силой он схватил её и...» [3, с. 144].

В сочетании с различными предлогами инфинитив составляет конструкции, которые являются эквивалентами придаточных предложений. С предлогами *ina*, *kīma*, *ištu*, *adi* инфинитив представляет собой аналог придаточного времени: *tuppi ina amarim* «после прочтения таблички». Такие конструкции также можно рассматривать как эквиваленты индоевропейских абсолютных оборотов с обстоятельственным значением. Сочетание инфинитива с предлогом *ana* (реже с *kīma*, *mala*, *adi*) по значению равно придаточному цели: *ana la mašae šatir* «чтобы не забыть». Целевому придаточному также соответствует беспредложный инфинитив в Локативе или Терминативе: *ūddu isqīšun* «чтобы установить их долю». Инфинитив с предлогом *aššum* заменяет придаточное причины: *aššum eqḷim epēšim udabbabū-šunuṭi* «из-за обработки поля они подаю иск против них». С предлогами *ina* и *kīma* инфинитив употребляется в качестве придаточного дополнительного: *kīma libbi PN lā marāšim eruš* «сделай, чтобы сердце PN не болело». Такие конструк-

ции можно рассматривать как эквивалент индоевропейского инфинитивного оборота со значением сложного дополнения. Инфинитив в Родительном падеже после местоимения *ša* может иметь значение относительного придаточного: *ša nadanīm* «то, что можно отдать». Подобные конструкции также представляют собой случаи обширной субстантивации. [3, с. 145].

В более поздних по происхождению семитских языках (угаритский, древнееврейский, турий, мандейский, арамейский, сирийский, эфиопский) инфинитив, как правило, имеет две различные по образованию и синтаксическим функциям формы.

Абсолютный, или Глагольный инфинитив выполняет в предложении преимущественно глагольные функции. Он может употребляться вместо спрягаемых глагольных форм в различных временных значениях. Эта форма часто передает значение деепричастия, форма которого отсутствует в большинстве семитских языков. В некоторых языках (например, в эфиопском) от данной формы инфинитива произошли деепричастия. Абсолютный инфинитив мог передавать императивное значение. Он часто употреблялся вместе с однокоренным спрягаемым глаголом для усиления его значения и переводился на индоевропейские языки наречием. Склоняемый, или Именной инфинитив употреблялся с предлогами (чаще всего с предлогом *l(e)*, придающим ему дополнительное значение цели), мог присоединять местоименные суффиксы и вступать в сопряженное сочетание. Он может употребляться в качестве подлежащего, дополнения и определения, выступать в роли «логического сказуемого» во временных конструкциях, эквивалентных индоевропейским абсолютным оборотам с обстоятельственным значением. Эта форма также может передавать долженствование или намерение совершить действие.

В угаритском языке существует глагольное имя действия, регулярно образуемое от глагольных основ. По огласовке и функции в предложении различают две формы этого имени. Форма, которая может присоединять предлоги и определяться именем, называют, как в иврите, *infinitivus constructus* или Склоняемый инфинитив. Эта форма употребляется слитно с предлогами, определяющими её падежную форму: *bnši 'nh* [ba-(u)šū'i] «при поднятии своих глаз»; *bšal.krt* [ba-š(a)'ali] «при упрощении Керета». Другая форма имени действия оканчивается на *-i* и соответствует ивритскому *infinitivus absolutus* или Абсолютному инфинитиву модели *qatalū*. Угаритский *infinitivus absolutus* преимущественно употребляется для усиления значения спрягаемой однокоренной глагольной формы или глагола, сходного по значению: *gmu. gmit* [gama'u gami'ti] «ты (ж.род) очень хочешь пить»; формы инфинитива мо-

гут иметь мимацию (энклитическое *-m*): *mtm. amt* [mōtūm'amūtu] «я определенно умру» [10, с. 64]. Форма Абсолютного инфинитива в угаритском может иметь императивное значение: *mgmg...wjsq* «перемешай... и налей». Абсолютный инфинитив также может использоваться вместо спрягаемого глагола для выражения действия в различных временах или состояниях: *tb 'ank* [taba'u'anaḱi] «я удаляюсь»; *ark.jd* «конечность стала длинной»; *w'rb.hm* «и они вошли» [10, с. 64].

В древнееврейском языке (библейский иврит) существует два вида инфинитива: склоняемый (или именной) и абсолютный (или глагольный). 1) Склоняемый инфинитив может присоединять предлоги и местоименные суффиксы. Как правило, эта форма внешне совпадает с формой повелительного наклонения ед. числа мужского рода: *ktov* «пусть он пишет» = «писать»; *ktov davar* «писание слова». Склоняемый инфинитив. Как и существительное, может вступать в сопряженное сочетание с другим существительным: *harod eish* «убийство человека» или «убийство, совершаемое человеком». Без предлога склоняемый инфинитив в предложении может выполнять функцию подлежащего: *tov shmar-ah et-hatora* «хорошо, что ты **соблюдаешь** Закон» (букв.) «твое **соблюдение** Закона хорошо». В предложении, кроме подлежащего, склоняемый инфинитив может выполнять и другие функции. 1) Прямое дополнение: *lo aholti shmoa* «я не мог слушать». 2) Косвенное дополнение: *ad-natsaah oto* «пока ты не найдешь его» (букв.) «до нахождения его тобой». 3) Несогласованное определение: *et knos avanim* «время собирать камни» [5, с. 215].

Чаще склоняемый инфинитив употребляется в сочетании с предлогами, которые придают данной форме дополнительные значения. 1) С предлогами *b(e)* и *k(e)* склоняемый инфинитив употребляется в конструкциях, эквивалентных абсолютным оборотам с обстоятельственным (чаще временным) значением или во временных придаточных предложениях: *beamdi lefanaiv* «когда (пока) я стоял перед ним»; *vehaia kshamaah et-koli...* «и когда ты услышишь мой голос...» 2) Склоняемый инфинитив с предлогом *l(e)* передает значение цели действия. На русский язык такие формы переводятся также инфинитивом или деепричастием: *bau lishmoa* «они пришли послушать»; *tishmor et-dereh iehova laasot tsedek* «соблюдай путь Яхве, творя справедливость». Эту форму древнееврейского склоняемого инфинитива также можно считать эквивалентом индоевропейского супина. 3) Инфинитив с предлогом *l(e)* может сочетаться с модальными глаголами: *lo iahly liikod* «они не могли захватить». 4) Инфинитив в сочетании с предлогом *l(e)* и глаголом *haia* «быть» передает значение намерения совершить действие: *haia hashaar lishgot* «ворота вот-вот должны были закрыться. 5) Конструкция *al* + имя или местоиме-

ние + *l(e)* + инфинитив передает значение долженствования: *alai limtsou oto* «я должен найти его» [5, с. 216]. В примерах 4 и 5 древнееврейский склоняемый инфинитив является эквивалентом индоевропейского причастия намерения или герундива. 6) Инфинитив с предлогом *l(e)* и отрицанием *ein* «нет» является эквивалентом отрицательной формы императива: *ein lavo* «вход запрещен». 7) Инфинитив с *l(e)* и отрицательной частицей *bilti*: *levilti ehol et- hafri* «(чтобы) не есть плод» [5, с. 217]. Этот случай употребления склоняемого инфинитива также можно назвать эквивалентом индоевропейского супина. В современном иврите синтаксические функции склоняемого инфинитива, особенно в сочетании с различными предлогами, придающими дополнительное значение, значительно шире, чем в библейском иврите. Это объясняется тем, что в современном иврите практически не употребляется форма абсолютного инфинитива, и её значения реализуются за счет склоняемой формы. II) Абсолютный инфинитив в древнееврейском языке образуется по модели *kaṭōb*. Это неизменяемая форма глагольного имени, которая не может сочетаться с предлогами и присоединять местоименные суффиксы. Эта форма может заменять форму императива: *shim'u shamoā ... vur'u raio...* «внимательно **слушайте** и внимательно **смотрите**» [5, с. 253]. Подробнее функции склоняемого и абсолютного инфинитивов раскрываются в сопоставительном аспекте в соответствующих разделах настоящего исследования.

В имперском арамейском языке употреблялась одна форма инфинитива с предлогом *-l*, иногда с субстантивным префиксом *m-*: *m-šbq* «оставить», *m-šlh* «послать». Предлог *-l* придавал инфинитиву целевое значение: *ušmw n ṭb b-ḥnk-h l-mʔmr* «они вложат в его уста хорошее (слово) для говорения» [6, с. 519].

В классическом сирийском языке инфинитив может быть интерпретирован как существительное мужского рода. Эта форма вводится предлогом *l*: *da-sniqā ʕal maūā l-meštā* «которая нуждалась в воде для питья». Иногда встречается употребление инфинитива без предлога *l*, который можно сопоставить с Абсолютным древнееврейским инфинитивом: *balḥod mḥaymānu* *ḥaymen* «только верить веруй!» [7, с. 600].

В классическом мандейском языке инфинитив обычно употребляется с предлогом *l* и передает значение цели: *min ahun ʕbiriāt l-mikl-inhun* «некоторые из них были созданы, чтобы съесть их». Инфинитив также может употребляться без предлога: *ʕthib l-ašualia aukuria rba* «ученикам надлежит почитать учителя». В соединении с посессивными местоименными суффиксами инфинитив может использоваться вместо формы прошедшего времени глагола: *kam abatur mizl-ai* «я ходил перед Абатуром» [9, с. 644].

В языке **туройо** инфинитив основной породы глагола образуется по общесемитской модели: *dmōho* «спать», *suoto* «делать». Эти формы нейтральны в залоговом отношении, поэтому могут иметь и активное, и пассивное значение. [4, с. 778].

В **эфиопском** языке существует два инфинитива. Инфинитив I — глагольный, по своим синтаксическим функциям отчасти соответствует латинскому герундию или семитскому Абсолютному инфинитиву. Эта форма может употребляться вместе со спрягаемым глаголом для обозначения добавочного действия, при этом он присоединяет именные посессивные суффиксы в значении Родительного падежа. Так формируется генетивная конструкция с временным значением, эквивалентная индоевропейскому абсолютному обстоятельству обороту: *samī Jo neguṣ dangada* «когда царь услышал, он встревожился» (букв.) «во время слушания его царь встревожился». [2, с. 249].

Инфинитив II — именной инфинитив, аналогичный склоняемому инфинитиву в иврите. Он образуется от глагольного инфинитива с помощью окончания *-o*, *-ot*. Этот инфинитив по существу является именем действия. Инфинитив II — это склоняемое имя, которое может быть любым членом предложения и входить в любую конструкцию, в которую входят имена существительные, за исключением конструкций, связанных с категорией множественного числа, которой эфиопский инфинитив не имеет. Инфинитив выделился благодаря регулярности своего образования из многочисленных имен действия, получивших названия инфинитивных имен, в результате чего был включен в систему глагола. Инфинитивы образуются регулярно и единообразно от каждой породы. Структура модели первой породы *gabir* или *gabiroṭ*: *bal'a* «есть», *abzeḥa* «умножить». От именного инфинитива образуются инфинитивные имена, которые могут иметь форму множественного числа, а также очень разнообразны по своим структурным моделям: *mot* — смерть, *mota* — умирать; *hazan* — горевать и др. От инфинитивов в Винительном падеже в сочетании со слитными местоимениями произошли эфиопские деепричастия. Это произошло вследствие того, что на ранних этапах развития языка Винительный падеж мог обозначать обстоятельство времени. (При переводе на русский язык значение Винительного падежа передается предлогом). Со временем деепричастие перестало быть сочетанием инфинитива со слитным местоимением и получило статус самостоятельной глагольной формы [11, с. 82–84].

В отдельных современных языках (**современный иврит**) отмечена тенденция к слиянию двух форм инфинитива в одну за счет утраты Абсолютного инфинитива и перехода его функций к Склоняемому инфинитиву.

В языках семитской группы сама форма инфинитива может отсутствовать, а её функции выполняют различные глагольные имена действия.

Например, в **арабском** языке нет тех форм инфинитива, которые функционируют в большинстве семитских языков. Инфинитивом условно считается форма глагола третьего лица единственного числа мужского рода прошедшего времени: *fahima* «он понимал» = «понимать»; *sharaha* «он объяснял» = «объяснять»; *darasa* «он учил» = «учить» [1, с. 100; 12, с. 87]. Это обстоятельство свидетельствует в пользу генетической близости семитского инфинитива к начальной корневой форме глагола (третьего лица единственного числа мужского рода прошедшего времени) в семитских языках (например, в иврите), а также указывает на происхождение семитского инфинитива из первичного глагольно-именного субстрата.

По результатам представленного типологического анализа можно заключить, что в исследованных семитских языках инфинитив является самым распространенным глагольным именем субстантивного характера. Уже в древнееврейском языке инфинитив дифференцируется на две различные по образованию и синтаксическим функциям формы. Это склоняемый (или именной) и абсолютный (глагольный) инфинитивы. Обе формы не имеют временных и залоговых оттенков, но по большей части представляют собой синтетические образования. Абсолютная форма семитского инфинитива часто имеет наречное значение и выполняет в предложении те функции, которые в индоевропейских языках присущи герундию или деепричастию. В некоторых языках (арабский) форма инфинитива отсутствует, а в других (современный иврит) наблюдается тенденция к слиянию функций инфинитивов за счет упразднения формы абсолютного инфинитива.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В. Н. Арабский язык. Справочник по грамматике: учебное пособие. М.: Живой язык, 2009. 226 с.
2. Гранде Б. М. Введение в сравнительное изучение семитских языков. 2-е изд.: монография. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1998. 439 с.
3. Каплан Г. Х. Очерк грамматики аккадского языка: монография. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2006. 224 с.
4. Коган Л. Е., Лёзов С. В. Туройо // Языки мира: Семитские языки. Аккадский язык. Северозападносемитские языки // РАН. Институт языкознания. Ред. колл.: А. Г. Белова, Л. Е. Коган, С. В. Лёзов, О. И. Романова: монография. М., 2009. С. 751–8051.
5. Ламбдин Т. О. Учебник древнееврейского языка. Изд. 2-е, перераб.: учебник. М.: РБО, 2000. 508 с.
6. Лёзов С. В. Имперский арамейский язык // Языки мира: Семитские языки. Аккадский язык. Северозападносемитские языки // РАН. Институт языкознания. Ред. колл.: А. Г. Белова, Л. Е. Коган, С. В. Лёзов, О. И. Романова: монография. М., 2009. С. 497–532
7. Лёзов С. В. Классический сирийский язык // Языки мира: Семитские языки. Аккадский язык. Северозападносемитские языки // РАН. Институт языкознания. Ред. колл.: А. Г. Белова, Л. Е. Коган, С. В. Лёзов, О. И. Романова: монография. М., 2009. С. 1–65
8. Липин Л. А. Аккадский язык: учебник. М.: Наука, 1964. 156 с.
9. Немировская А. В. Классический мандейский язык // Языки мира: Семитские языки. Аккадский язык. Северозападносемитские языки // РАН. Институт языкознания. Ред. колл.: А. Г. Белова, Л. Е. Коган, С. В. Лёзов, О. И. Романова: монография. М., 2009. С. 659–660
10. Сегерт С. Угаритский язык: учебное пособие. М.: Наука, 1965. 106 с.
11. Старинин В. П. Эфиопский язык: монография. М.: Наука, 1967. 122 с.
12. Юшманов Н. В. Грамматика литературного арабского языка. Под ред. и с предисл. И. Ю. Крачковского. Изд. 3-е. М.: Наука, 1985–1988 с.

© Балута Анастасия Анатольевна ( cobra49@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СПЕЦИФИКА МЕСТОИМЕННО-СУБСТАНТИВАТНЫХ СОЧЕТАНИЙ КАК СИНТАКСИЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ Л.Н. АНДРЕЕВА)

**Величко Ирина Владимировна**

К.филол.н., доцент, Филиал государственного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске  
velichkoir@yandex.ru

### SPECIFICITY OF LOCAL-SUBSTANTIVE COMBINATIONS AS SYNTACTIC NAMES AND THEIR FUNCTIONING IN ARTISTIC TEXT (BY THE PROSE OF L.N. ANDREEV)

**I. Velichko**

*Summary.* In literary texts one can find specific means of naming, which are the result of the mutual influence of nomination and deixis: pronominal-substantive syntactic names. A substantive-substantive syntactic name is not just a phrase, but a special kind of nominative-analytical compound of an unpredictable type, capable of performing the functions of a descriptive notation in a text. The features of the formation of concretization of pronominal-substantive syntactic names in the works — is a rather important point in characterizing the functional specificity of these syntactic names. The most interesting is the use of pronoun-substantive syntactic names, which include indefinite pronouns, which cannot be said about combinations with pronouns of other semantic classes. Speaking in the text as unpredictable variants of syntactic names, pronominal-substantive syntactic names perform both nominative and nominative-expressive functions, not only making up for the lexical-semantic and expressive-stylistic insufficiency of lexical names, but also expanding the possibilities of notation in Russian.

*Keywords:* pronominal-substantive syntactic names, substantive syntactic nomination, L. N. Andreev, nominative function, nominative-expressive function.

*Аннотация.* В художественных текстах можно встретить специфические средства наименования, являющиеся результатом взаимного влияния номинации и deixis: местоименно-субстантиватные синтаксические наименования. Местоименно-субстантиватное синтаксическое наименование — это не просто словосочетание, а особого рода номинационно-аналитическое соединение непредикативного типа, способное выполнять функции описательного обозначения в тексте. Особенности формирования конкретизации местоименно-субстантиватных синтаксических наименований в произведениях представляются достаточно важным моментом при характеристике функциональной специфики данных синтаксических наименований. Наиболее интересно использование местоименно-субстантиватных синтаксических наименований, которые включают неопределённые местоимения, что нельзя сказать о сочетаниях с местоимениями иных семантических классов. Выступая в тексте непредикативными вариантами синтаксических наименований, местоименно-субстантиватные синтаксические наименования выполняют как собственно номинативные, так и номинативно-экспрессивные функции, не только восполняя лексико-семантическую и экспрессивно-стилистическую недостаточность лексических наименований, но и расширяя возможности обозначения в русском языке.

*Ключевые слова:* местоименно-субстантиватные синтаксические наименования, субстантиватная синтаксическая номинация, Л. Н. Андреев, номинативная функция, номинативно-экспрессивная функция.

**Р**азвитие структурализма в конце XIX — начале XX века привело к рассмотрению номинации с позиции знака и знаковой системности, и возможности преодоления «лексикоцентризма». Лексическое наименование стало восприниматься не только с позиции далеко не единственного средства обозначения, в том числе и как компонента коммуникативной едини-

цы, в составе которой данное наименование совместно с подобными единицами принимают участие в выполнении возложенной на них номинативной функции. На периферии сферы свободной расчленённой синтаксической номинации и области номинационного анализма профессор А. А. Буров изучает довольно специфические средства наименования, которые возникают как резуль-

тат взаимного влияния номинации и дейксиса, — местоименно-субстантиватные синтаксические наименования (МССН) [3]. Например:

*И снова что-то неестественное, фальшивое прозвучало в этом голосе, который старался быть мягким и круглым, как голос мамы, но оставался колючим и острым.* [1, с. 12].

Сочетания типа «что-то неестественное, фальшивое» включают дейктический компонент, который способен обозначать еще не сформировавшееся понятие. «С одной стороны, МССН имеют сходство со свободными СН: они расчленены и, при этом направлены на одно сложное понятие, подразумевая известное распределение «ролей», возникающих между местоименным и субстантиватным компонентами. С другой стороны, их соответствие модели «НАП — АП» достаточно условно, учитывая то, что местоименный компонент представляет собой некоторую формальность, имеет признаки неопределенного артикля, и основной семантический «упор» в СН делается на субстантивате» [2, с. 68]. Кроме того, отношения между компонентами МССН дают возможность уточнения общего значения, применяя различные по своему характеру распространители, например: *Надвигалось что-то огромное и невыразимо ужасное, как беспредельная пустота и беспредельное молчание.* [1, с. 133]. Поэтому МССН обнаруживают черты сходства с фактами номинационного анализизма.

Особое место, которое занимает МССН в сфере синтаксической номинации, А. А. Буров связывает со спецификой и их семантики, и синтактики, и прагматики. В структурно-семантическом плане данная разновидность обладает цельностью, поскольку все МССН так или иначе связаны с выражением категории определенности/неопределенности и обобщением результатов этого процесса. Например:

*И от этих темных фигур с темными, как будто бронзовыми лицами, от этого однообразного и странного призыва, от людей и животных, слившихся в одном стихийном чувстве страха — веяло чем-то дикарским, первобытным.* [1, с. 136].

Сочетания, встречаемые в лингвистической литературе, и которые образуют МССН, трактуются неоднозначно. В академической грамматике данная связь рассматривается в виде «аналога согласования»: «В предложении может возникать подобная согласованию связь между формами личного, притяжательного, отрицательного или указательного местоимения, включая и зависящего от него слова — прилагательного (в том числе все синтаксические прилагательные) или существительного. Подобная связь появляется в предложении, представляя собой аналог согласования, учитывая то, что она не была предопределена категориальными свойствами местоимений. Рассматривая местоиме-

ния с позиции слов, имеющих универсальные указательные значения — не имеют возможности принимать согласуемое слово вне предложения: по своей грамматической и лексической семантике, им не требуется определение» [4, 634]. Тем самым подчеркивается мысль о том, что МССН формируются только в тексте, решая при этом не только синтаксические, но и номинационные задачи.

Взаимодействующие в составе МССН компоненты весьма своеобразны по своим семантико-грамматическим и функциональным свойствам. Препозитивное местоимение играет роль «указателя» обозначаемого описательно, своеобразного «ориентира», который предполагает конкретизацию и наполняется семантикой за счет следующего за ним субстантивата, а также субстантиватных распространителей. При этом субстантиват выступает в роли информативно-содержательного и эмоционально-оценочного «центра» МССН. Как показывает анализ языкового материала, в русском языке значительно чаще встречаются распространенные МССН, которые включают неопределенные местоимения (как правило, со значением «не-лица») и качественно-оценочные, экспрессивно-окрашенные субстантиваты, одновременно и называющие, и выражающие отношение к называемому. Например:

*В один тихий и мирный вечер, проведенный мною среди этих белых стен, на лице Маши, когда оно попало мне на глаза, я замечал выражение ужаса, растерянности и подчиненности чему-то сильному и страшному.* [1, с. 98].

Восполнение реально и индивидуально ощущаемой недостаточности словарных наименований предметов и явлений («не-лицо»), а также, значительно реже, собственно «лиц» — одна из главных функций МССН. Выражая, как правило, индивидуальное восприятие обозначаемого, МССН совмещает номинационно-информативный и экспрессивно-характеризующий планы обозначения. При этом описательная номинация «лица» проста по своей структуре и не отличается насыщенностью коннотативно окрашенными элементами:

*Бам! Бам! Бам! — издали выбрасывал кто-то высокий, сильный и нетерпеливый.* [1, с. 66].

Напротив, обозначения «не-лиц» в значительно большей степени осложнены структурно и экспрессивно:

*Он не похож ни на что другое, этот голос зверя, проходящий через гортань человека. Что-то свирепое и трусливое; свободное и жалкое от подлости.* [1, с. 79].

Очевидно, что описательное обозначение предметов и явлений действительности и выражение отношения к обозначаемому, оценочный момент, здесь не дифференцированы: название, которое трудно поддается

анализу, однако имеет место в действительности и воспринимается говорящим, дано в авторском ощущении и носит индивидуальный характер. При употреблении МССН авторское отношение к называемому, в отличие, например, от фразового наименования, как бы свернуто. Отсюда и та эмоциональная насыщенность, напряженность, активизирующая повествование. Идеостиллю Л.Н. Андреева свойственно достаточно частое употребление МССН.

Так, например, Л. Андреев использует МССН в целях намеренно «обезличенного» изображения персонажа:

*И часто случалось, что к задумавшемуся Иисусу вдруг вползало на колени **что-то маленькое, черненькое, с курчавыми волосами и грязным носиком и требовательно искало ласки***[1, с. 235].

Рисуя внешний облик Иуды перифрастически, автор говорит о персонаже не как о ком-то, а как о чем-то. «Снятие» одушевленности только усиливает неопределенность, заостряет отрицательную окраску ярких внешних признаков обозначенного с помощью МССН. В этом случае синтаксическая номинация осложняется экспрессивно-стилистическим моментом.

Одной из специфических функциональных черт МССН является текстуальная ориентация их семантики. Благодаря исключительно средствам текста, в котором они выступают, и происходит их полная или частичная конкретизация. Способы этой конкретизации могут быть самые различные. Отметим некоторые из них, которые нам встретились в прозе Л.Н. Андреева.

1. Общая описательная конкретизация с помощью текста, в котором МССН является предварительно обобщающе-оценочным наименованием наиболее бросившегося в глаза автору признаком, имеющего все качества существенности и важности:

*Но **что-то неприятное** тревожило левую сторону Иудина лица — оглянулся: на него холодными и красивыми глазами смотрел Иоанн, красивый, чистый*... [1, с. 239].

2. Развертывание пространства самого МССН в целях конкретизации обобщенно-ассоциативного образа явления за счет однородных членов, водно-модальных и вставных конструкций, причастных оборотов:

*И я позволю себе обратить особенное внимание, гг. эксперты, на эту подробность: именно случайность, то есть **нечто внешнее, не зависящее от меня**, послужило основой и поводом для дальнейшего*. [1, с. 76].

3. Введение сравнительного оборота в микротекст МССН, который позволяет проводить сопоставление на-

зываемого описательно, по ассоциации с предметом или явлением, которое имеет лексическое наименование и схожим, с по мнению автора, на то, что имеет описательные признаки:

***Что-то сверкающее и драгоценное, как слезы, упало с высокого неба и пронизало тьму***. [1, с. 216].

Интересен, на наш взгляд, случай антитезного развития микротекста МССН в результате употребления ряда сравнительных оборотов:

*Дальше, в глубине, неопределенно волновалось **что-то черное, слитно-раздельное, то крутящееся, как водоворот, то бегущее стремительно, как течение***[1, с. 198].

4. Употребление МССН в позиции сравнительного оборота, в случае текстуального сопоставления осложняется оценочным моментом:

*Ужас перед случившимся застывал в нем, свертывался в комок и лежал в душе, **как что-то постороннее и бессильное***.

Сопоставление в тексте прямого и описательного обозначений предмета или явления позволяет автору решать сложные задачи номинации, к примеру, намеренного «обезличивания» героя:

*Но и в изысканном платье **он** не сливался с пыльным великолепием комнат, а стоял особняком, **как что-то враждебное и чужое***. [1, с. 178].

5. Включение в состав МССН наименования, имеющее сходство, по мнению автора, на то, что обозначается описательно:

*С внешней стороны это представляло собой огромный полотняный зонтик, из-под которого виднелось **нечто, напоминающее собой ноги***. [1, с. 22].

6. Распространение МССН текстом последующего придаточного, когда появляется возможность выражения новых семантических оттенков, например, степени проявления неопределенного признака:

*Николай остановился и молча взглянул на слугу, и в этом взгляде блеснуло **что-то до того страшное, холодно-свирепое и отчаянное, что язык Финогена Ивановича онемел и ноги приросли к земле*** [1, с. 173].

Таким образом, выступая в тексте описательными непредикативными обозначениями, местоименно-субстантиватные синтаксические наименования осуществляют номинативную и номинативно-экспрессивную роль, не только восполняя лексико-семантическую и экспрессивно-стилистическую недостаточность лексической номинации, но и в целом увеличивая номинационный потенциал языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Л. Н. Избранное. — Горький: Волго-Вятское кн. изд-во, 1979. — 302 с.
2. Буров А. А. Синтаксические аспекты субстантивной номинации в современном русском языке. Монография. В 3-х частях. Издание переработанное и исправленное. — Пятигорск: Изд. ПГЛУ, 1999.
3. Буров А. А. Синтаксические аспекты субстантивной номинации в современном русском языке. В 3-х чч. — Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1999. — 524с.
4. Грамматика современного русского литературного языка. — М.: Наука, 1970.

© Величко Ирина Владимировна ( velichkoir@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Железноводск

## ПОИСК ВАРИАТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ТЕКСТАХ ПЕРЕВОДОВ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ХИНДИ

### VARIABILITY OF TRANSLATION IN LITERARY TEXT (BASED ON THE TRANSLATIONS FROM RUSSIAN INTO HINDI)

*I. Gazieva*

*Summary.* The article discusses the problems of variability of the translation of Russian-Hindi literary text. We compare the parallel texts of translation from Tajik into Russian as a mediator language and into Hindi. We wonder what kind of the language standards' translation was used by three translators during transmitting the original text into the target text.

*Keywords:* comparative text's analysis, variability of translation, Tajik, Russian, Hindi languages.

*Газиева Индира Адильевна*

*Доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (РГГУ)  
indira@rggu.ru*

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблематика вариативности в переводе художественного произведения и поиске вариативной составляющей в текстах переводов с языка-посредника на русский и язык хинди. Мы предприняли попытку комплексного изучения вариативности в трех переводах повести С. Айни «Одина», осуществленных различными переводчиками с таджикского на русский и с русского на хинди. Для этого исследования проводится сопоставительный анализ текста и переводов на предмет различий предложенных вариантов перевода и типологии ошибок такие как — смысловые искажения, неточности, грамматические ошибки, стилистические ляпы.

*Ключевые слова:* сравнительный анализ текста, вариативность перевода, нормативность перевода.

### Введение

**В** статье анализируется вариативность в трех переводах повести «Одина» известного таджикского писателя Садриддина Айни (настоящее имя — Садриддин Саид-Муродзода), издававший ее в отрывках в газете «Голос таджика» (Овози Точик), начиная с 1924 года. Повесть была переведена с таджикского языка на русский двумя переводчиками-иранистами — П. П. Введенским и З. Л. Хацревиным, и издана с разницей в один год в 1929 г. и в 1930 г. Жизнь индийского переводчика Рахула Санкритьяяна (имя при рождении — Кедарнатх Пандэй) во многом совпадает с автобиографией Садриддина Айни. Оба писали свои произведения на нескольких языках под псевдонимами, за свои политические убеждения подвергались политическому преследованию и сидели в тюрьмах, боролись за социальные права, за свободу своей страны от рабства и независимость, писали свои воспоминания и были переводчиками. Рахул Санкритьяян считал таджикского писателя Садриддина Айни вторым Премчандом, индийского писателя XIX–XX вв. чьи биографии в некотором смысле были похожи. Премчанд — это псевдоним писателя (настоящее имя — Дханпатрай Шривастав), который был также публицистом, сценаристом, также как и Айни писавшего на двух языках — хинди и урду. Итак, перед

нами два перевода с таджикского подстрочника на русский язык и один с русского на язык хинди:

1. Садрэтдин Айни. «АДИНЭ. Повесть из недавнего прошлого таджикской бедноты». Переводчик Павел Петрович Введенский. Книга была издана в Ташкенте-Самарканде в 1929 году издательством ТаджГИз. Предисловие к переводу С. Ходжанова.
2. Второй перевод на русский язык повести «Одина или похождения бедняка таджика» был издан в Москве-Ленинграде в 1930 году Переводчик Захар Хацревин. Предисловие к переводу Ф. Ходжаева.
3. Рахул Санкритьяян. «Адина». Переводчик Рахул Санкритьяян перевел повесть «Адина» с русского на хинди в 1951 г. и в том же году она была издана в г. Аллахабад, Индия).

В статье мы анализируем параллельные тексты трех переводов, опираясь на статью Голуб Л. Н. по параллельным текстам в переводческой практике, труды Г. Тури по культурно-историческому подходу, работу Ю. Найда по проблемам прагматической адаптации при переводе и работу Л. Вентути по анализу перевода, основанной на оппозиции двух стратегий — форенизирующей и доместизирующей.

Наш переводческий анализ осуществляется на основе трех текстов перевода и, в данном случае, мы можем говорить о параллельных разноязычных текстах: русско-язычном, хиндиязычном.

Цель исследования — а) описать нормы перевода, существовавшие в существовавшие в 1920–30-х гг. в СССР в сравнении с нормами перевода 1950-х г.; б) предпринять попытку анализа вариативности в переводах параллельных текстов переводов с таджикского на русский язык, и с русского на хинди повести «Одина» С. Айни, основоположника таджикской советской литературы XX века.

*Актуальность данного исследования* состоит в изучении малоисследованной области переводческой практики, а именно: (1) перевода на русский язык художественных произведений, написанных на языках народов СССР и (2) использования русского языка как языка-посредника при переводе литературы народов СССР на другие языки мира.

## Методология

Использование параллельных текстов необходимо для сопоставления качества переводных текстов. Как отмечает Голуб «Параллельные тексты сопоставляются по разным параметрам: по плану выражения, содержания и текстологическому аспекту, когда сопоставляются существующие редакции оригинала и черновиков, что особенно важно при художественном переводе. Это дает переводчику проследить за авторским развитием мысли, обращая его внимание на элементы оригинального текста, которые необходимо сохранить в переводе, тогда как редактор и переводчик корректируют и отшлифовывают несколько вариантов перевода одного текста в поисках оптимального результата [7, 87]. По мнению Беляева «параллельные тексты необходимы, поскольку на их основе удобно составлять необходимый глоссарий, уяснить контекст употребления того или иного термина, и время, затраченное на поиск необходимого эквивалента, может сократиться» [6, 61].

Известно, что дескриптивное переводоведение предполагает описание перевода без оригинала. В связи с этим, специфика нашего предмета исследования состоит в том, чтобы исследовать переводы как параллельные тексты, минуя оригинал. Инструментом исследования мы выбираем концепцию дескриптивного переводоведения и историко-функциональный метод изучения переводческих норм. Г. Тури рассматривает перевод в социально-культурном контексте. По его мнению, «наиболее важными является конечный продукт, т.е. перевод, и его место в принимающей

культуре. Важно понимать исторический контекст. Если текст признан переводом, то он, вне всякого сомнения, эквивалентен оригиналу» [17, 10]. Также Тури отмечает, что «прежде всего, ответственность за перевод несет сам переводчик. С его помощью он может либо обогатить, либо внести дисбаланс в культурный контекст» [17, 11].

В основе исследования положена проблематика, сформулированная в виде нескольких вопросов: почему два перевода с таджикского на русский язык были выполнены с разницей в один год? С какого из двух русских переводов (Введенского или Хацревина) был осуществлен перевод на язык хинди? Можно ли назвать вариант перевода на язык хинди эквивалентным или адекватным переводам на русском языке 1929–1930 гг.? Сохранены ли при переводах на русский и на хинди стилистические и национальные особенности оригинала? В связи с этим, решаются следующие задачи: 1) сопоставительный анализ трех переводов повести «Одина»; 2) анализ сохранения текста русского перевода при переводе на язык хинди; 3) вариативность в переводах и передача основных элементов художественной формы русского перевода: его лексико-семантический строй, особенность стиля, композиции, ритмика стихотворной речи.

Мы предприняли попытку комплексного изучения вариативности в трех переводах повести С. Айни «Одина», осуществленных различными переводчиками с таджикского на русский и с русского на хинди. Не менее важен анализ адекватности перевода художественного текста на язык хинди с точки зрения его лингвокультурологического, семантического аспектов: т.е. анализ переводов на предмет различий предложенных вариантов перевода и типологии ошибок (смысловые искажения, неточности, неясности, грамматические ошибки, стилистические ляпы, бессознательные ошибки и т.д.).

## Результаты

Рассмотрим вариативность переводческих решений в изданиях 1929 г., 1930 г. и 1951 г.:

Имена собственные героев первой главы во всех переводах даются с различными фонетическими вариантами: Адинэ, сын Баба-Калян — Одина, сын Бобо-Калона — Адина, сын Бабакалана; Биби-Айша, дочь Шах-Мурада (Введенский) — биби-Айша, дочь Шо-Мурода («биби» встречается с маленькой буквой) — Биби Аиша, дочь Шах Мурад, нани (уточняется, что это бабушка со стороны матери).

Сравним вариативность в переводах описания поминок отца Одины:

Перевод П. П. Введенского 1929 года:

*«Едва только отец Адинэ умер, как в глухую деревушку Каратегинского бекства явились представитель местного казия и муфтий. Они приехали для того, чтобы ввести во владение имуществом малолетнего сына наследника. Пошлины казию, вознаграждение муфтию (сноска № 1 — муфтий — духовное лицо в мусульманском государстве, знаток шариата, имеющий права давать фетву), служебные издержки, особый вид местного налога, так называемый «аш-пули», кормовые помещику — арбабу (сноска № 2 — Арбаб — вообще сановник, вельможа. В кишлаках Узбекистана и Таджикистана так называют крупных баев-землевладельцев, зачастую занимающихся ростовщицеством и сдающих свою землю местным дехканам в аренду на кабальных условиях) и сельскому старосте составили в общей сложности большую сумму и чтобы уплатить ее осталось одно — продать корову. Так и сделали, но покрыть вырученными средствами все расходы не удалось. Пришлось занимать на стороне десять тенег. Но у кого-же? У того же помещика» [1, 7].*

Перевод З. Хацревина 1930 г.:

*«Кишлак, где они жили, лепился к холодной и одинокой горе на окраине Каратегина (сноска № 1 — Каратегин — горная область бывшей Восточной Бухары, управлявшаяся беками, назначенными эмиром). На рассвете пришла толпа чиновников с деревенским судьей во главе. Муфтий и мулозим (сноска № 2 — муфтий и мулозим — стряпчий и дьячок шариатского (духовного мусульманского) суда), сопровождавшие судью, описали и разделили жалкое имущество отца. Потом они продали корову и взяли себе деньги. Половину денег получил судья за ввод в наследство, за ним следовал муфтий, мулозим и судейские служки, падкие на наживу. И когда Одина отдал последнее серебро за поминки, у него ничего не осталось. В конце концов, Одина остался еще должен местному арбабу (сноска № 3 — буквально помещик — кишлачный староста) десять бухарских танга» [2, 7].*

Перевод Р. Санкритьяна 1951 г.:

*«Деревня Адины находилась в районе Каратегина. Едва умер отец, кази отправил в его дом муфтия и чапраси для конфискации всего его имущества. Вырученные деньги были распределены так: комиссионные казию, издержки и затраты муфтию, услуги чапраси, деревенскому старосте и аксакалу, а на (разрядка наша: поминальный) обед денег уже не осталось на, так что пришлось продать корову. Однако Адина остался еще и должен 10 танка» [18, 9].*

Отметим, что перевод с русского на хинди более короткий, чем русскоязычные версии. Сноски даются в двух русских переводах. Слово «судья» Введенский транслитерирует его с таджикского языка как «казий», Санкритьяан в хинди передает как — «кази», поскольку в хинди это слово используется в мусульманском уголовном праве. Хацревин переводит его как — «деревенский судья». Кроме слова «муфтий» Хацревин упоминает и «мулозим» и «дьячок». В переводе на хинди кроме слова «муфти» приводится слово «чапраси» (рассыльный). Место, где родился Адина, во всех трех переводах указан топоним «Каратегин», и только у Введенского уточняется как «деревушка Каратегинского бекства», а у Хацревина и Санкритьяна указывается, что это либо «окраина», либо «район». В переводе Введенского даются две сноски по поводу объяснения должностных лиц в бухарском эмирате — муфтия и арбаба и представители местного казия (судьи). Приводится подробное объяснение в сноске кто такой Арбаб — вообще сановник, вельможа. В этой части повествование положения малолетнего героя Адинэ дается более подробно. Место, где жил Адинэ представлена как «глухая деревушка Каратегинского бекства». «Должностные лица прибыли для «введения во владение имуществом малолетнего сына наследника» и после совершения описи имущества малолетнему Адинэ нужно было заплатить пошлины, вознаграждение, служебные издержки, «аш-пули» — местный налог кормовые этим же должностным лицам — казию, муфтию, помещику арбабу и сельскому старосте». В итоге сирота Адинэ остался еще должен денег арбабу» [2,7]. Таким образом, с детства герой повести попадает в пожизненную кабалу.

В переводе Хацревина даются три сноски и повествование более лаконично без всяких отступлений. Здесь не упоминается слово «казий», но предположительно переводчик провел замену арабского слова на более понятное как «деревенский судья». Первая сноска описывает топоним Каратегин и кишлак, в котором жил Одина, упоминаются как «толпа чиновников, которая пришла на рассвете для описания и раздела жалкого имущества отца». В отношении одолженных денег на похороны отца Адины у Введенского это переводится как «десять тенег», а в переводе Хацревина — «десять бухарских танга», а в переводе на хинди — это «десять танка». В переводе на хинди среди должностных чиновников появляется чапраси, т.е. слуга. В хинди-русском словаре слово *чапраси* имеет еще значение как «туземный полицейский». Понятие «деревенский мукхия» или староста переводчик поясняет, что это — «деревенский староста» или «тюремный смотритель». В отличие от русских переводов, в переводе хинди речь идет о конфискации имущества Адины после смерти отца. Об этом говорит слово хинди "kurki" — «конфискация». Далее упоминается слово "bhoj" что означает «обед, званый ужин, прием,

съестные припасы». Мы считаем, что это возможно речь идет о поминальном обеде или ужине. Об особом налоге «аш-пули» упоминается только в переводе Введенского. В переводе Хацревина он не упоминается, также и в переводе на хинди.

Рассмотрим описание главного героя повести — Одины:

Перевод 1929 г. (Введенский):

*«В двенадцать лет Адинэ лишился отца и матери. Отец Адинэ был неимуций бедняк. Он оставил в наследство своему малолетке-сыну одну только коровенку»* [1, 7];

Перевод 1930 г. (З. Хацревин):

*«Одина сделался сиротой. Ему было двенадцать лет, когда он лишился отца и матери. Убогий бедняк, отец Одины, не оставил своему сыну в наследство ничего, кроме единственной коровы»* [2, 7];

Перевод 1951 г. (Санкритьяян):

*«Адинэ, в возрасте двенадцати лет стал сиротой, потеряв отца и мать. Его отец был очень бедным и несчастным человеком. Кроме коровы и каких-то вещей, он больше ничего не оставил своему маленькому сыну в наследство»* [18, 9].

В переводах Хацревина и Санкритьяяна присутствует слово «сирота». В переводе на хинди «кроме коровы», оставленной в наследство Санкритьяян добавляет и «каких-то вещей». Хацревин не упоминает, что Одина — малолетний сын, как это приводится в переводах Введенского и Санкритьяяна — «малолетка-сын» и «маленький сын».

Исследуемый материал позволяет выделить следующие приемы лексической трансформации, присутствующие во всех трех переводах повести «Адина»: а) лексические замены: генерализация, конкретизация; б) грамматические трансформации: замена формы слова, синтаксические замены в сложном предложении; в) компенсация, добавление в переводах на хинди, опущения в переводе Хацревина. К примеру, в главе «Природная красота» приводится описание девушки-горянки Гюль-биби, возлюбленной Адины, красота которой сравнивается с красотой природы горной местности. П. П. Введенский дает следующий перевод с таджикского на русский: «Ее естественно-нежная, чарующая природная красота резко отличалась от красоты городских девушек, подобно тому, как луга и долины отличаются от садов и парков, сделанных рукой человеческой культуры». В переводе Хацревина, эта часть описана следующим образом: «Она (Гюльбиби) обладает простодушием и покоем природной красоты, она не похожа на городских красавиц, как

луна и горная долина не похожи на городские скверы» [1, 98]. В переводе на хинди Санкритьяяна это предложение выглядит так: «В ней (Гуль биби) было все — и красота и достоинство, но ее красота отличалась от красоты городских девушек, как естественная горная красота отличается от садов, созданных руками людей». Как видим, Введенский применяет конкретизацию — «Ее естественно-нежная, чарующая природная красота», Хацревин — «Она обладает простодушием и покоем природной красоты», Санкритьяян генерализацию — «В ней было все — и красота и достоинство», используя синонимичные слова: «saondarya» — «красота» (слово санскритского происхождения, женского рода) и персидское заимствование «khubiyān» (слово женского рода множественного числа), означающего 1) красота; 2) положительное качество, достоинство. Вот как по-разному приводится описание простой внешности девушки и детализация одежды в трех переводах. Введенский дает генерализацию образа: «Гуль-Биби никогда не носила платьев из парчи, белья из тонкого «фаранги», серег из крупного и мелко жемчуга, ожерелий из чистого золота, браслетов, алмазных колец». Хацревин приводит конкретизацию образа девушки — одежда, украшение на шее, на пальцах и детализацию костюма: «О, Гюль-биби не была разоде́та в шелковые ткани, шитые золотом камзол и французский пояс. Ее шея не была увешена жемчугами и кораллами, на ее пальцах не горели алмазные перстни». В переводе на хинди дается генерализация: «Одежда Гуль биби не была дорогой, а нижнее белье сшито не из ссученной ткани. Ее тело не покрывал парчовый кафтан, а голова не покрыта бархатом. На ее шее не красовались толстые нитки жемчугов с изумрудами, на руках не было браслетов из чистого золота, а на пальцах рубины».

Сравнивая переводы, мы можем отметить, что перевод на язык хинди Р. Санкритьяяном осуществлялся с перевода 1930 года, выдержавшего много переизданий. Повесть «Адина» С. Айни изобилует культурно-национальными реалиями, которые в трех переводах приводятся по-разному. Переводчики с таджикского на русский язык, приводя национально-культурные реалии, дают сноски. В переводе на язык хинди все реалии дают пояснения в скобках:

1. Перевод Введенского: «Отвесные скалы, покрытые неисчерпаемыми запасами тающих снегов, питают из года в год ряд горных речек. Не подумайте только, что здесь текут огромные реки с пенящимися и шумными водопадами, настоящие «джуйбары». *Журчание этих потоков не громче брэнчания крохотных серебряных колокольчиков, запутавшихся в кудрях молодой красавицы*» [1,10];
2. Перевод Хацревина: «Они (вершины) раскрывали свои потаенные кладовые снегов и питали бесчисленное племя ручейков, мчавшихся в ущелье.

Среди камней и скал заструились потоки живой воды. Эти ручьи непохожи на ручьи долины. Со слабым журчанием, не громче серебряного колокольчика, они стремят свои воды, в *которых не могла бы утонуть даже чахлая придорожная былинка*» [2, 10];

3. Перевод Санкритьяяна: «И не думайте, что это текут огромные ручьи и водопады, быстро спускаясь вниз огромным потоком. Нет, мы не можем даже назвать их ручьями, поскольку это очень маленькие потоки воды, размеры которых не больше, чем соломинка травы, или трилистника, встретившегося на их пути. *Журчание этих потоков не громче шелеста развевающихся на ветру локон таджикской красавицы*» [18, 10].

Сравним описание небольших горных ручейков в трех переводах. Введенский сравнивает их с «джуйбарами»: «Не подумайте только, что здесь текут огромные реки с пенящимися и шумными водопадами, настоящие «джуйбары». Этого слова нет в переводе Хацревина (описание ручьев у него дается весьма лаконично: «Эти ручьи непохожи на ручьи долины») и Санкритьяяна, перевод которого почти совпадает с переводом Введенского: «И не думайте, что это текут огромные ручьи и родники, быстро спускаясь вниз огромным потоком». Можно сказать, что под «джуйбарами» имеются ввиду водопады, поскольку Санкритьяян дает слово “kulaba”, слово арабского происхождения, означающее: скоба; дверной крючок; рыболовный крючок, родник, канава, по которой течет вода».

Описание журчания потоков ручьев по-разному описывается в трех переводах. Введенский переводит сравнением их с «бренчанием серебряных колокольчиков, запутавшихся в кудрях молодой красавицы». В переводе Хацревина также упоминается сравнение журчания воды с «серебряным колокольчиком, в которых не могла бы утонуть даже чахлая придорожная былинка». В переводе Санкритьяяна журчание сравнивается с «шелестом развевающихся на ветру локон таджикской красавицы» и нет упоминания о «серебряных колокольчиках».

## Выводы

Итак, в исследовании мы оперировали методом использования параллельных текстов, который оказался весьма актуальным при сопоставительном анализе нескольких переводных текстов. Рассматривая два типа русского перевода повести «Одина» С. Айни, мы можем сказать, что перевод 1929 г., осуществленный П.П. Введенским, является переводом-гlossой [12, 5], поскольку перевод устанавливает точные формальные и семантические соответствия и текст снабжен ссылками и ком-

ментариями. И если брать во внимание переводческие соответствия, то в переводе З. Хацревина применялись такие виды переводческих модификаций, как опущения и изменения в большей мере, чем в переводе Введенского. Мы полагаем, что Хацревин ставил задачу «не столько передать информацию, сколько создать у читателя перевода приблизительно такое же настроение, как и у читателя оригинала» [12, 5]. Введенский в своем переводе стремился максимально передать текст оригинала, соблюсти формальную эквивалентность, оставляя форенизацию (по Венути), приводя много ссылок на семантические и культурные реалии таджикского быта. Хацревин, наоборот, в своем переводе стремился адаптировать оригинал текста к восприятию перевода читателем, сделать его предельно легким для понимания, т.е., согласно Венути, одомашнить или domestizieren иностранный текст.

В ходе анализа обоих переводов с таджикского языка на русский отмечаем отсутствие довольно значительных, касающихся описания природы таджикского края, в котором рос герой повести Одина. В переводе Хацревина (издание 1930 г.) на седьмой странице описание жизни малолетнего героя Адинэ в кишлаке дается более подробно, тогда как повествование о нем в переводе 1929 года более лаконично и без всяких отступлений. Примечательно то, что переводчик П.П. Введенский приводит много сносок при переводе национально-культурных реалий. В переводе же на хинди никаких примечаний или комментариев не обнаружено. Вероятно, публикация повести в 1930 году вышла с сокращениями (возможно редактора), а затем последующие переиздания были дополнены.

В заключении хотелось бы отметить, что в вариантах перевода повести «Одина» П.П. Введенского, З.Я. Хацревина и Р. Санкритьяяна присутствуют следующие нормативные аспекты перевода: эквивалентность как главная составляющая при переводе содержания оригинала, передача жанрово-стилистических особенностей текста оригинала, прагматическая цель перевода для передачи национально-культурных реалий текста оригинала и максимальная близость оригинала к переводу. Переводчики провели попытку адаптировать текст оригинала к собственному стилю перевода при этом сохраняя передачу его культурно-национального своеобразия. В переводе с русского на хинди теряется ритмичность синтаксиса. В тяжеловесных репликах прямой речи в переводе Хацревина зачастую утрачивается чувствительность речи персонажей повести, метафоры и пословицы. Рассматривая анализируемые переводы с точки зрения domestизирующей и форенизирующей стратегий перевода, мы пришли к наблюдению о наличии определенной тенденции склонности переводчиков к выбору domestизирующей стратегии в переводах 1930 г. и 1951 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айни, Садрэддин. Адина. Повесть из недавнего прошлого таджикской бедноты. Пер. с таджикского П. П. Введенского. Предисл. к пер. С. Ходжанова. 2-е издание. Т — С Таджгиз, 1929. 145 с.
2. Айни, Садрэддин. Одина или Похождения бедняка Таджики. Повесть. Пер. с таджикского З. Хацревина. М.-Л., Гос.изд-во, тип. «Красный пролетарий» в Мск. 1930. 141 с.
3. Айни С. Куллиёт. Ч. 8. — Душанбе: Ирфон, 1982.
4. Бархударов Л. С. Язык и перевод. — Москва, 2010. — 240 с.
5. Газиева И. А. Лингвострановедческий аспект в переводах: на примере повести «Одина» С. Айни. В сборнике: Язык и межкультурная коммуникация // Сборник статей X Международной научно-практической конференции. Астраханский государственный университет, Кафедра английского языка и технического перевода; Центр научно-технического перевода и методической деятельности «Вавилон». 2017. С. 42–52.
6. Беляев И. А. Нормативная документация как источник наиболее строгой терминологии/ И. А. Беляев// Мосты — 2004 — № 3. — С. 61–69.
7. Голуб Л. Н. Параллельные тексты в переводческой практике //Материалы конференции по переводу и межкультурной коммуникации. Воронеж, 2008. С. 87–91. (PDF)
8. Комиссаров. В. Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. М.: ЭТС. — 2002. — 424 с. С. 306–314.
9. Муллоджанова З. А. Стиль оригинала и перевод: (К проблеме изучения прозы С. Айни). Издательство «Дониш». Душанбе, 1976. — 360 с.
10. Найда Ю. «Принципы соответствий» (глава из монографии «К науке переводить» //Лингвистические аспекты перевода. Сост. С. Т. Золян, К. Ш. Абрамян. Ереван: Лингва, 2007. С. 4–31.
11. Шахиди, Гульсифат. Сентиментальное путешествие или всему своё время. 2014. [Электронный вариант], Режим доступа: URL: <https://www.proza.ru/2014/09/30/571> Дата обращения 13.04.2019.
12. Санскритьяян Рахул. — Режим доступа: URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D1%8C%D1%8F%D1%8F%D0%BD\\_%D0%A0%D0%B0%D1%85%D1%83%D0%BB](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D1%8C%D1%8F%D1%8F%D0%BD_%D0%A0%D0%B0%D1%85%D1%83%D0%BB) (дата обращения 27.0.2019)
13. Сорокин Ю. А., Марковина И. Ю. Национально-культурная специфика художественного текста — М. — 1989.
14. Хацревин З. Л. — Режим доступа: URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D0%B0%D1%86%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D0%BD\\_%D0%97%D0%B0%D1%85%D0%B0%D1%80\\_%D0%9B%D1%8C%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D0%B0%D1%86%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D0%BD_%D0%97%D0%B0%D1%85%D0%B0%D1%80_%D0%9B%D1%8C%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87)
15. Шадрин В. И. Параллельный текст как объект переводоведения //Федоровские чтения. С. Петербург: СПбУ, 2005. С. 450–453. (PDF)
16. Toury, Gideon. Descriptive Translational Studies and Beyond. Amersterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. 311 pp.
17. Toury, Gideon. Translated Literature: System, Norm, Performance: Toward a TT-Oriented Approach to Literary Translation Poetics Today Vol. 2, No. 4, Translation Theory and Intercultural Relations (Summer — Autumn, 1981), pp. 9–27.
18. Sankrityayan, Rahul. Adina. Kitab Mahal Publishers. Allahabad, India. 2010. — 102 p.
19. Pande Hem Chandra. “Anuvaad me duurii ka siddhaaNt: AvadhaarNaa aor Aayaam/ New-Delhi. — Vol. 16. — 2016. C10–18.
20. Venuti L. The Translator’s Invisibility. A History of Translation. London and New York: Routledge, 1995.

© Газиева Индира Адильевна ( [indira@rggu.ru](mailto:indira@rggu.ru) ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЭКСПРЕССИВНОСТЬ КРАТКИХ ФОРМ ИМЁН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПОЭТИЧЕСКОМ ЯЗЫКЕ А.Т. ТВАРДОВСКОГО

### EXPRESSION OF SHORT FORMS OF ADJECTIVES IN POETIC LANGUAGE OF A. TVARDOVSKY

*M. Golovnia*

*Summary.* The article deals the features of the use of short forms of adjectives in the poetic text of A. Twardowski, describes their expressive potential along with full forms. In poetry the expressive means of each level of the language are updated, including the morphological one. Together with other means of the lexical and syntactic levels, the short form is able to convey the word expression.

*Keywords:* expression, short form, adjective, evaluation, expressive means.

**Головня Марина Витальевна**

К.филол.н., Военный университет Министерства  
обороны Российской Федерации  
msmarina@bk.ru

*Аннотация.* в статье рассматриваются особенности употребления кратких форм имён прилагательных в поэтическом тексте А. Т. Твардовского, описывается их экспрессивный потенциал наряду с полными формами. В поэзии актуализируются выразительные средства каждого уровня языка, в том числе и морфологического. Вместе с другими средствами лексического и синтаксического уровней краткая форма способна сообщить слову экспрессию.

*Ключевые слова:* экспрессия, краткая форма, имя прилагательное, оценка, выразительные средства.

**Э**кспрессивность свойственна художественной речи. Под экспрессивностью понимается совокупность семантико-стилистических признаков, представленных с помощью формально выраженных и невыраженных языковых средств. Данная статья посвящена рассмотрению дифференциального признака качественных имён прилагательных — категории полноты и краткости.

Форма имени прилагательного (полная или краткая) может оказывать влияние на семантический потенциал степени категоричности оценки и вида экспрессии. Приведем примеры:

*ПЛОХОЙ // ПЛОХ: Плохие дела // Плохи дела* (Василий Тёркин).

*ХОРОШИЙ // ХОРОШ: Все хорошие ребята* (Василий Тёркин); *Один хороший капитан/ Со мной блуждал вначале* (Дом у дороги) // *Не тем ли доля хороша* (За далью даль); *Хороша, как говорится./ В прифронтной полосе* (Василий Тёркин).

*ГОРЬКИЙ // ГОРЕК: Что ж ты плачешь?. Песни ль жалко/ Или горькой жизни той?* (Песня) // *О той ли жизни, что горька./ А всё-таки мила?* (Страна Муравия).

*СЛАДКИЙ // СЛАДОК: И сладкий пёк июльский зной // Все сборы в путь любой жены/ И без войны не сладки* (Дом у дороги).

*СЧАСТЛИВЫЙ // СЧАСТЛИВ: Счастливая, одна из всех сестёр... Счастливая, одна из всех сестёр... // Пожелать бы счастья —/ Да ведь счастлив он* (Мать и сын); *Тогда живи и счастлив будь* (За далью даль).

*ПОЛНЫЙ // ПОЛОН: Летом солнце греет жарко./ И вступает в полный цвет/ Всё кругом* (Василий Тёркин) // *Стоим и жадно курим оба./ Полны взаимного добра* (За далью даль).

Краткие прилагательные не дублируют полные, отличаются от них своей семантикой и сообщают экспрессивность высказыванию. Экспрессивные средства создают в художественном тексте выразительность. «Экспрессивность (от лат. *expressio* — выражение) является семантической категорией, придающей речи выразительность благодаря тому, что содержательная языковая единица выражает оценочное и эмоциональное отношение субъекта речи к происходящим событиям во внешнем или внутреннем для него мире» [1, с. 637].

Следует отметить, что особенностью морфологических средств, в отличие от лексических и словообразо-

вательных, является ограниченность средств для выражения экспрессивно-эмоциональных оценок, однако с помощью кратких форм имен прилагательных может быть выражена степень чрезмерности проявления признака: *Я мал, я слаб, я нем, и глуп, / И в мире беззащитен...* (Дом у дороги). Повтор кратких форм и личного местоимения в первой строке обеспечивают нарастающее напряжение, экспрессию и подводят к обобщающей краткой форме прилагательного во второй строке.

Или: *О том, что босы мы и наги, / И неумелы, и темны...* (За далью даль). Добиваясь наивысшего напряжения, автор не только использует несколько форм подряд, повторяющиеся союзы, но и трансформирует фразеологизм, уже имеющий стилистическую помету, указывающую на его экспрессивность. *Нагота и босота* (устар., экспрес.) — крайняя бедность, нужда [2, с. 324]. Когда обижают дорогих сердцу людей, родные места, трудно оставаться хладнокровным. Поэтому сибиряк А. Т. Твардовский экспрессивно защищает земляков. У художника слова в арсенале не только меткие слова, но даже их формы.

Сравним: *Ты снова играешь хорошие вальсы...* (Соперники). Здесь невозможно употребление краткой формы, так как имя прилагательное стоит в винительном падеже. Приведём примеры, когда у автора есть выбор, когда возможна как краткая, так и полная формы: *Хороша, густа трава...*; *Хороши харчи и хата* (Василий Тёркин). Почему поэт использует краткую форму? Только лишь для того, чтобы сохранить стихотворный размер, рифму, поэтический ритм?

Исследователи теории художественной речи отмечают следующие особенности поэтического текста: с помощью выбранного автором стихотворного ритма можно наполнить слова необходимой семантикой, отражающей движение или способность развёртывания поэтического смысла определенной строки, строфы или всего стихотворения, поэтому лексема является возможностью быть средством поэтического изображения [3, с. 64]. Но морфологическая форма влияет на семантику: полные и краткие формы расходятся в лексических значениях. *Что ткань бедна: редка основа, / Неровен бедный мой уток...* (За далью даль). Данный пример интересен тем, что в нём встречаются сразу обе формы. Обратимся к толковому словарю. Бедный — Беден. Лексема *бедный* имеет четыре значения. 1. Не имеющий достаточных или необходимых средств к существованию; неимущий или малоимущий. 2. Отличающийся недостаточностью, убожеством. 3. Небогатый по содержанию; скудный. Ограниченный в каком-либо отношении, имеющий недостаток в чём-либо. 4. Только полн. ф. Несчастный, возбуждающий жалость, страдание. [4, с. 67–68]. Краткая форма имеет только первые три значения.

Итак, в приведенных примерах мы можем отметить, что лексические значения кратких прилагательных «сужаются», кроме этого появляются дополнительные оттенки новых смыслов, оттенков значений и авторской экспрессии» [5, с. 64].

В поэтических текстах А. Т. Твардовского активно употребляются интензивы, представляющие собой сочетание полнозначного слова с формальными (партикулярными) компонентами *как, какой, так, такой*» [6, с. 56]. Это создается для передачи авторской оценки и экспрессивности.

Отметим, что с краткими формами интензив составляют компоненты *как* и *так*: *Как ты была ещё бедна! / И как уже богата!* (Дом у дороги); *Как луна теплом бедна* (Василий Тёркин); *Ой, как воды высоки...* (Ледоход). П. А. Лекант рассматривает краткое прилагательное (предикатив) как самостоятельную часть речи.

С помощью краткой формы имен прилагательных выражается основной признак предмета из целого ряда указанных в данном предложении признаков. Благодаря полной форме может быть выражен основной и дополнительный признак предмета [7, с. 280]: *День, как море — полон и просторен.* (Думы о далёком) // *Я иду, живущий, полный сил...* (Я иду и радуюсь. Легко мне).

Функциональные особенности кратких вариантов «опираются на этимологическую память их форм» [8, с. 43]. В кратких формах содержится богатый оценочный потенциал, который реализуется в функции предиката. Краткая форма придаёт высказыванию категоричность, поэтому в составе сказуемого часто достаточно одной лексемы для характеристики лица, явления, процесса. Например: *Тишина. — Углы темны* (Василий Тёркин); *Над глухоманью вековойной, / Что днём и то была темна* (За далью даль). А с полной формой, выступающей в синтаксической функции определения, часто для создания завершённого образа соседствуют другие определения. Например: *И в жизни тёмной, муторной своей...* (С одной красой пришла ты в мужний дом...).

В кратких формах имен прилагательных, в отличие от полных, «обнажается» предикативный признак, который интерпретирует его прагматически. Поэтому краткие формы чаще всего сопровождаются субъективными коннотативными признаками. Такую функцию кратких форм можно назвать эмфатической (прагматической), имея в виду её подчёркивающий характер [8, с. 42]. А. Т. Твардовский, прославившийся стихотворениями и поэмами о войне, в особенные минуты выбирает именно такие краткие формы: *Грозен счёт, страшна расплата* (Дом у дороги); *И в одной бессмертной книге!*

Будут все навек **равны**; Вновь **сильны** святым по-  
рывом... (о солдатах в наступлении) (Василий Тёркин).  
Часто краткие формы окружены словами, содержащими  
в своей семантике дополнительные оценочные коннота-  
ции (*навек, святой*), что усиливает экспрессивность все-  
го высказывания. Время сглаживает остроту, но А. Т. Твар-  
довский — участник Великой Отечественной войны,  
а потому он размышляет о войне во время самой войны,  
не скрывая идущие из глубины души чувства, облакая их  
в эмоциональные слова и экспрессивные формы.

Проведя исследования в области кратких имён при-  
лагательных, В. В. Виноградов пришёл к выводу, что «в  
краткой форме значение качества переходит в значение  
качественного состояния» [9, с. 221]. *Нынче* (во время  
войны) **жёны все добры**, / **Беззаветны** вдосталь (Ва-  
силий Тёркин). Или это состояние может быть не времен-  
ным, а постоянным. Например, характеристика любимого  
героя: **Невысок**, да *грудь вперёд*/ *И в кости надёжен*. /  
*Телом бел*, — *который год*/ *Загорал в одежде*.

И ещё позволим себе одно замечание по использо-  
ванию поэтом кратких форм прилагательных. Употре-  
бляемые в поэтическом тексте языковые оценочные  
и экспрессивные средства характеризуют народность  
языка А. Т. Твардовского. В пословицах и поговорках на-  
родная мудрость, меткость и категоричность суждений  
часто выражаются краткими формами: **Мал** *золотник*,  
*да дорог*; **Чем богаты**, тем и **рады**; **Дорога** *ложка*  
*к обеду*; **Не лыком шит**; **Голь на выдумки хитра**;  
*У страха глаза велики* и др.

Характеризуя своих героев, А. Т. Твардовский исполь-  
зует краткие формы: *В речах остра*, / *В делах быстра*;  
*Хозяин был ни добр*, ни *зол* (Дом у дороги); *Не высок*,  
*не то чтоб мал*, / *Но герой — героем* (Василий Тёркин).  
В поэзии, подчинённой своим законам, не имеющей  
возможности для обстоятельной характеристики пер-  
сонажей, краткие формы выступают отличным вырази-  
тельным средством, заключающим в своей краткости  
большую изобразительную силу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Русский язык: Энциклопедия/ Под ред. Ю. Н. Караулова. — М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. — репр. изд. — 704 с.
2. Фразеологический словарь русского языка. — 2-е изд. — СПб.: ООО «Виктория плюс», 2008. — 608 с.
3. Кожин А. Н. Введение в теорию художественной речи. М.: МГОУ, 2007. — 233 с.
4. Словарь русского языка: В 4-х тт./ Под ред. А. П. Евгеньевой. — 2-е изд., испр. — М., 1981–1984.
5. Дегтярёва М. В. Частеречный статус предикатива. — М.: МГОУ, 2007. — 162 с.
6. Лекант П. А. Аналитические формы и аналитические конструкции в современном русском языке: монография. — М.: МГОУ, 2015. — 86 с.
7. Современный русский язык / Под ред. П. А. Леканта. — 2-е изд., испр. — М.: Дрофа, 2001. — 560 с.
8. Шелякин М. А. О функциональном различии кратких форм и падежных форм полных прилагательных в позиции предиката в современном русском языке // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы / Составители М. Л. Ремнёва, А. А. Поликарпов. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. — С. 42–43.
9. Виноградов В. В. Русский язык: (Грамматическое учение о слове)/ Под ред. Г. А. Золотовой. — 4-е изд. — М.: Рус. яз., 2001. — 720 с.
10. Твардовский А. Т. Стихотворения. Поэмы. — М., Дрофа, 2003. — 400 с.

© Головня Марина Витальевна (msmarina@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРОЕКТ ДВУЯЗЫЧНОГО АНГЛО-РУССКОГО СЛОВАРЯ ПО СОХРАНЕНИЮ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ (ХИМИЯ В КОНСЕРВАЦИИ/РЕСТАВРАЦИИ)

*Девель Людмила Александровна*

*К. филол. н., доцент, Санкт-Петербургский  
гуманитарный университет профсоюзов (Санкт-  
Петербург)  
miladevel@gmail.com*

### BILINGUAL ENGLISH-RUSSIAN DICTIONARY PROJECT ON CULTURAL HERITAGE STUDIES (CHEMISTRY IN CONSERVATION/RESTORATION)

*L. Devel*

*Summary.* The purpose of the paper is to describe a dictionary project on the cultural heritage (chemistry in conservation/restoration) — a poorly covered Language for Specific Purposes of social significance. The methods applied are historical description; context-functional analysis of words as integral units; methods of historical, terminological and bilingual lexicography. As a result the title of the dictionary was coined out, the resources identified, the macrostructure, wordlist, microstructure presented. The availability of a bilingual dictionary help to cover an important gap in chemistry and integrate the Russian conservation/restoration experience and tradition into international professional space.

*Keywords:* the project of the dictionary on the cultural heritage studies, Language for Specific Purposes, bilingual dictionary, dictionary structure, chemistry in conservation/restoration.

*Аннотация.* Целью статьи является описание словарного проекта по консервации/реставрации культурного наследия — недостаточно освещенный язык для специальных целей (ЯСЦ), имеющий актуальное социокультурное значение. Используемые методы: историко-описательный; контекстно-функциональный анализ слов как целостных единиц; методы исторической, терминологической и двуязычной лексикографии. Результаты исследования: определено и сформулировано название словаря, определены ресурсы, представлена макроструктура, список слов, микроструктура. Наличие русского двуязычного словаря помогает восполнить важный пробел и интегрировать российский опыт и традиции консервации/реставрации в международное профессиональное пространство.

*Ключевые слова:* проект словаря по сохранению культурного наследия, Язык для Специальных Целей, двуязычный словарь, структура словаря, химия в консервации/реставрации.

**А**ктуальность лексикографического описания языка для специальных целей (далее ЯСЦ) сохранения культурного наследия, памятников истории и культуры, в частности, консервации/реставрации самоочевидна. Понятие «ЯСЦ» — принятое в современной лингвистике и лингводидактике обозначение функциональной разновидности литературного языка, обслуживающего профессиональное общение [12].

Лексикографическая поддержка деятельности по сохранению памятников истории и культуры, прежде всего, социально значима. Задача сохранения памятников истории и культуры закреплена в Конституции РФ и выполняется во многих случаях на государственной основе. Кроме того, 44-я статья Конституции гласит, что «каждый обязан заботиться о сохранении исторического и культурного наследия, беречь памятники истории и культуры» [13].

Последние десятилетия во всем мире, в том числе подобным вопросам, уделяется внимание на уровне государства, общественных и профессиональных объединений, меняются программы подготовки и переподготовки специалистов. Начало первого десятилетия XXI века засвидетельствовало появление новой науки — (cultural) *heritage science*, в отечественной практике называемой «наследие, наука и технологии». Так было сформулировано соответствие и использовано в качестве названия международной научно-практической конференции в рамках VI Санкт-Петербургского международного культурного форума.

Подготовка специалистов в отечественных вузах уже давно приобрела необходимое духу времени направление, например, по кафедре реставрации и атрибуции объектов культуры Санкт-Петербургского института

культуры Министерства культуры РФ, зав. каф. П.Г. Лисицын.

Вопросы лексикографической поддержки (с парой английский-русский) проблематики консервации/реставрации возникают в связи необходимостью согласованного исполнения документов международных и межгосударственных организаций в связи с широким интересом.

Также отметим востребованность профессиональной информации у консерваторов/реставраторов в гуманитарных, учебных целях, для широкого круга заинтересованных пользователей. Приведем пример проекта с символическим названием «Русско-итальянский разговорник — публикацию материалов» совместного российско-итальянского образовательного проекта Scuola di Restauro. Результат совместной работы Школы реставрации ФГУП ЦНРПМ (Центральные научно-реставрационные производственные мастерские) и Школы специализации Римского университета «Ла Сапиенца» — ассоциация реставраторов Италии «Ассорестауро» 2013 г. [20]. Это диалог на русском и итальянском на актуальные темы консервации/реставрации с публикацией дипломных работ выпускников школы.

Химия является динамически развивающейся наукой в РФ. По данным e-library обзор англо-русских словарей по языкам для специальных целей позволяет заключить, что Терминология химии в консервации/реставрации, однако, плохо отражена в крупных двуязычных/многоязычных словарях с парой английский-русский. Об этом свидетельствует, например, широко используемый словарь «Мультитран» [11]. Мультитран насчитывает 750 словарных статей по искусствоведению и включает 38 словарей по вопросам химии [11].

Собственно, можно назвать три двуязычных издания с парой английский русский, из них относящихся к консервации/реставрации, терминологические словари-справочники «Реставрационные и живописные материалы», «Художественная керамика и стекло. Реставрация. Хранение. Исследование» и двухтомную энциклопедию искусств и художественных ремесел [15; 18].

Эти издания служат продолжению появления современных двуязычных словарей подобной тематики наряду с умножающимся количеством толковых словарей.

Приведем данные проекта словаря.

*Адресат словаря.* Словарь предназначен для учащихся средних, средних специальных и высших учебных заведений, бакалавров, магистрантов и аспирантов гума-

нитарных специальностей, учащихся и преподавателей творческих вузов, историков, филологов, переводчиков, для всех, кто занимается сохранением культурного наследия, культурой и наукой консервации/реставрации.

*Методы научного анализа и представления материала.* При составлении словаря используются методы исторической, терминологической и двуязычной лексикографии, которые представлены следующими трудами:

- ◆ историко-описательный метод [5; 6] (Герд, 1981; 1986; Девель, 2007);
- ◆ метод контекстно-функционального анализа слов как целостных единиц [10] (Смолина, 1977);
- ◆ метод компонентного анализа [3] (Ахманова, 1969; Кузнецова, 1989; ср. противоположное мнение А.С. Герда: Герд, 2013);
- ◆ дефиниционный метод [7; 17] (Морозова, 1970; Шелов, 1998; 2003).

*Источники.* В ходе работы были использованы специальные и энциклопедические, двуязычные и одноязычные русские и английские.

Основные источники материала словаря — справочник по реставрационным материалам заведующей отделом физико-химических исследований Всероссийского института реставрации (далее ВНИИР), заведующей физико-химической лабораторией ВНИИР, к.хим.н. Федосевой Т.С. (около 500 статей) [15].

Это терминологический справочник энциклопедического типа с информацией о свойствах природных и синтетических материалов для реставрации живописи и предметов прикладного искусства: адгезивы, консолидаты, защитные и покровные материалы, растворители, пигменты. Включены вспомогательные материалы.

Справочник включает общенаучные термины: «дисперсность», «вязкость», «растворимость», а также характеристики, встречающиеся в литературе при обсуждении свойств материалов. Справочник составлен на основе анализа литературных источников, отечественных ГОСТов и ТУ, каталогов зарубежных фирм-производителей и фирм-поставщиков реставрационных материалов, а также интернет-сайтов зарубежных музеев. Помимо этого, справочник содержит сведения о химическом составе, свойствах и областях применения реставрационных материалов более чем 100 наименований, которые широко применяются в зарубежной практике, но, как правило, неизвестны нашим реставраторам.

Термины пигментов предоставлены сотрудником ГосНИИР С.Н. Писаревой [9].

Словарь-справочник «Реставрационные и живописные материалы», «Художественная керамика и стекло. Реставрация. Хранение. Исследование» Т.В. Шлыковой, к.искусствоведения, художника-реставратора I квалификационной категории, научного сотрудника Эрмитажа, старшего преподавателя кафедры реставрации и экспертизы объектов культуры Санкт-Петербургского института культуры [18].

Англо-русский и русско-английский энциклопедические словари искусств и художественных ремесел Азарова А.А. содержат соответственно 27 и 25 тыс. словарных статей, включают некоторые элементы вокабуляра сферы консервации/реставрации (живопись, скульптура, иконография, декоративно-прикладное и пр.). Часть русско-английских терминов и выражений здесь даются впервые [1; 2].

Помнить о пользователе словаря всегда напоминает Б.Аткинс [19]. Один из примеров полезного опыта компактных словарей по строительству на 9500 терминов был использован как востребованный пользователями ресурс смежной для консервации/реставрации специальности. Для удобства комплексного анализа изыскательских материалов и быстрого двустороннего перевода документации наиболее употребительную терминологию по всем пяти видам изысканий со своей спецификой, рассредоточенную по словарям и справочникам, автор объединил в одном электронном ресурсе: инженерно-геологическую, инженерно-геодезическую, инженерно-гидрометеорологическую, инженерно-экологическую и инженерно-геотехническую [16].

Русскоязычные ресурсы словаря по химии в реставрации следующие.

«Химия в реставрации» — толково-энциклопедический русскоязычный справочник незаменим для химиков-реставраторов, специалистов, работников инспекций по охране исторических и культурных памятников уже на протяжении тридцати лет [8].

Здесь даны свойства веществ, рецептуры составов, применяемых при реставрации художественных изделий из камня, дерева, металлов, стекла, керамики, тканей, бумаги, кожи и т.п. Рассмотрены химико-технологические процессы реставрации.

Фундаментальное исследование о теории реставрации произведений искусства, а в более широком понимании, о теории сохранения культурного наследия как необходимой гуманистической акции в жизни современного общества является работа доктора искусствоведения, профессора ГАИ живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина АХ РФ Боброва Ю.Г. [4].

В пособии «Реставрация памятников истории и искусства в России в XIX–XX вв. история и проблемы» обобщен и изложен комплекс материалов по реставрации памятников истории и искусства.

Книга Фармаковского М.В. послевоенного времени описывает актуальные на сегодняшний день вопросы консервации и реставрации объектов из различных материалов: это силикаты и мрамор (камень, керамика, стекло, эмаль), металлы, материалы органического происхождения (кость), волокнистые вещества (кожа, дерево, бумага), живопись и краски и многое другое [14].

### Зарубежные источники

Итальянское пособие под названием «Химия в реставрации» приводит данные ряда материалов и полезные практики, накопленные на протяжении многолетнего опыта работы и преподавательской деятельности известных итальянских специалистов реставрации [21].

*Макроструктура.* Двусторонняя структура, наличие в приложениях для оптимизации пользования дополнительных входов в словарь, энциклопедический справочник.

*Словник* (совокупность заголовочных единиц) построен по алфавитному и по идеографическому принципам как основная составляющая (стержень) макроструктуры словаря.

*Микроструктура.* Заголовочным словом (леммой) в словаре являются в основном терминологические единицы.

*Словарное описание термина* в соответствии с поставленными задачами состоит из собственно словарной статьи. Желая облегчить чтение пользователям, плохо знакомым с химией, не приводятся данные химических процессов, но только основные компоненты.

Такой практический подход благодаря простому и понятному метаязыку позволяет подготовить переход не только к точной терминологии, основанной на обозначении химического состава красок, но и в дальнейшем к описанию химических процессов.

Данное издание позволяет сделать подготовку кадров реставраторов более эффективной, а следовательно, создать более благоприятные предпосылки для сохранения национального культурного наследия. Отметим, что информация по химии в консервации/реставрации востребована в профессиональных кругах, в учебных целях, для широкого круга заинтересованных пользователей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров, А. А. Англо-русский энциклопедический словарь искусств и художественных ремесел. The English-Russian Encyclopedic Dictionary of the Arts and Artistic Crafts. В 2х т. Т. 1. / А. А. Азаров. — М.: Флинта, Наука, 2007. — 1304 с.
2. Азаров, А. А. Русско-английский энциклопедический словарь искусств и художественных ремесел. The Russian-English Encyclopedic Dictionary of the Arts and Artistic Crafts. Том 2. / А. А. Азаров. — М.: Флинта, Наука, 2007. — 1616 с.
3. Ахманова, О. С. Основы компонентного анализа/ О. С. Ахманова, И. А. Мельчук, М. М. Глушко и др. // под ред. Э. М. Медниковой. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. — 34 с.
4. Бобров, Ю. Г. Философия современной консервации-реставрации. Иллюзии или реальность. 2 изд./ Ю. Г. Бобров. — М.: Художественная школа, 2017. — 288 с.
5. Герд, А. С. Основы научно-технической лексикографии / А. С. Герд. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. — 73 с.
6. Девель Л. А. Англо-русская учебная лексикография XVI — начала XXI вв. Монография. Санкт-Петербург: изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. — 200 с.
7. Морозова, Л. А. Терминознание: Основы и методы/ Л. А. Морозова. М.: ГНО «Прометей» МПГУ, 2004. — 144 с.
8. Никитин, М. К. Химия в реставрации. Справочное пособие. 2 изд./ М. К. Никитин, Е. П. Мельникова. — М.: Техинформ, 2002. — 304 с.
9. Писарева, С. А. Медные пигменты Древнерусской живописи (XI–XVII вв.) [Электронный ресурс] / С. А. Писарева. — Режим доступа: <http://www.gosniir.ru/library/gosniir-books/copper-pigments.aspx>
10. Риторика М. В. Ломоносова. Проект словаря / науч. ред. П. Е. Бухаркин, С. С. Волков, Е. М. Матвеев. — СПб.: Геликон Плюс, 2013. — 132 с.
11. Словарь Мультитран [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.multitran.com/>
12. Сорокина, Э. А. Основы теории языка для специальных целей: учебник / Э. А. Сорокина, Е. С. Закирова. — Москва: Дашков и К<sup>о</sup>, 2014. — 150 с.
13. Статья 44 Конституции РФ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://constrf.ru/razdel-1/glava-2/st-44-krf>
14. Фармаковский, М. В. Консервация и реставрация музейных коллекций / М. В. Фармаковский. — М.: Красный печатник, 1947. — 143 с.
15. Федосеева, Т. С. Реставрационные и живописные материалы: терминологический словарь-справочник. 2-е изд./ Т. С. Федосеева. — М.: Р-Валент, 2013. — 134 с.
16. Хайме, Н. М. Русско-английский и англо-русский словарь терминов, используемых при инженерных изысканиях для строительства. Russian-English and English-Russian Dictionary of the Most Common Terms on Engineering Site Investigations for Construction [Электронный ресурс]/ Н. М. Хайме. — М., 2016. — 100 с. — Режим доступа: <http://geoenv.ru/materials/dictionary.pdf>
17. Шелов, С. Д. Терминоведение: семь вопросов и семь ответов по семантике термина / С. Д. Шелов // Научно-техническая информация. Сер. 2. — 2001. — № 2. — С. 1–12.
18. Шлыкова, Т. В. Художественная керамика и стекло. Реставрация. Хранение. Исследование. Англо-русский и русско-английский терминологический словарь-справочник. Под ред. Л. В. Царёвой / Т. В. Шлыкова. — СПб.: СПбГХПА им. А. Л. Штигица, 2014. — 130 с.
19. Atkins V., Rundel M. The Oxford Guide to Practical Lexicography. Oxford: Oxford University Press, 2008. — 553 p.
20. Scuola di Restauro. Heritage conservation in Italy and in Russia. Сохранение исторического наследия в Италии и в России. Firenze/ Москва: NardiniEditore / Assorestauro / CNRPM, 2015. — 426 p.
21. Matteini M., Mazzeo R., Moles A. Chemistry for Restoration. Painting and Restoration Materials. Florence: Nardini Editore, 2016. — P. 3–268.

© Девель Людмила Александровна ( miladevel@gmail.com ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПАРАДИГМАТИЧЕСКОЕ МИКРОПОЛЕ КАК КОМПОНЕНТ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОЛЯ (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА МИГРАЦИЯ)

**Зубарева Екатерина Олеговна**

Соискатель, Пермский государственный  
национальный исследовательский университет  
sialpsu@mail.ru

## PARADIGMATIC MICRO FIELD AS A COMPONENT OF A CONCEPTUAL FIELD (ON THE EXAMPLE OF CONCEPT MIGRATION)

**E. Zubareva**

*Summary.* This article is devoted to the issue of modeling the conceptual field of MIGRATION. The relevance of the topic is justified by the increased interest of linguists to this problem, as well as the lack of unified and comprehensive linguistic theory of the study of migration processes in the aspect of establishing basic concepts. The object of research is the model of a paradigmatic microfield MIGRATION. The subject of the research is the synonymous potential of the word MIGRATION in modeling its paradigmatic microfield. The purpose of the article is to identify synonymous potential and description of its role in the conceptual field. To achieve this goal, the authors set themselves the following tasks: by continuous sampling, to analyze the synonyms of the Russian language in order to identify and describe the synonymous potential of the word MIGRATION in the aspect of paradigmatic modeling, to develop the model of paradigmatic microfield MIGRATION.

*Keywords:* migration, modeling, synonymous series, synonymous potential, concept.

*Аннотация.* В предлагаемой статье рассматривается вопрос, касающийся моделирования концептуального поля МИГРАЦИЯ. Актуальность темы обоснована повышенным интересом лингвистов к данной проблеме, а также отсутствием единой и всесторонней лингвистической теории изучения миграционных процессов в аспекте установления базовых концептов. Объектом исследования является модель парадигматического микрополя МИГРАЦИЯ. Предмет исследования — синонимический потенциал слова МИГРАЦИЯ в моделировании парадигматического микрополя. Целью статьи является выявление синонимического потенциала и описание его роли в концептуальном поле. Для достижения поставленной цели ставятся следующие задачи: методом сплошной выборки реализовать анализ словарей синонимов русского языка с целью выявления и описания синонимического потенциала слова МИГРАЦИЯ в аспекте парадигматического моделирования, разработать модель парадигматического микрополя МИГРАЦИЯ.

*Ключевые слова:* миграция, моделирование, синонимический ряд, синонимический потенциал, концепт.

**К**омплексное описание концепта можно представить в виде его концептуального поля. Обращение к теории поля представляется весьма эффективным, и большинство учёных сходятся во мнении, что в понятии «поле» довольно удачно воплотилась идея о существовании некой структурной величины, объединяющей языковые единицы в систему. Это представляется крайне важным, поскольку системность является одним из фундаментальных свойств организации мира. Обоснованность обращения к полевым структурам связано с множественностью и неоднородностью признаков, свойственных разным сторонам рассматриваемых объектов [1, с. 51].

Термин «поле» определяется как «совокупность языковых единиц, объединённых содержанием и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [4, с. 380] или как «способ существования и группировки лингвистических элементов, обладающих общими (инвариантными) свой-

ствами» [6, с. 68]. В статье предлагается новый подход к пониманию содержания и структуры концептуального поля на примере *МИГРАЦИЯ*. Концептуальное поле рассматривается как сложное ментальное образование, объединяющее несколько компонентов, позволяющих представить комплексное актуализированное содержание и структуру коммуникативно-релевантной части концепта как отражение сознания носителей конкретного языка. Анализ содержания концептов через данные языка дает достаточно богатый и наиболее достоверный и проверяемый материал для описания концептов [3, с. 3]. Концепт является способом познания мира, который осуществляется с помощью языка, то есть концепт представляет модель мира, опирающуюся на человеческий язык [2, с. 35].

Содержание концептуального поля может быть представлено понятийным, психолингвистическим, коммуникативным значениями, а также синтагматическим и парадигматическим аспектами структурного значения,

позволяющими дополнить основное значение. В структуру концептуального поля включается следующие микрополя: понятийное, парадигматическое, синтагматическое, ассоциативно-вербальное, метафорическое. Концептуальное поле характеризуется динамичностью, открытостью и гибкостью, оно открыто для проникновения в него новых элементов. Динамичность и открытость концептуального поля обусловлена его способностью к самоорганизации, развитием абстрактного мышления, историческими изменениями в обществе, открытием новых признаков предметов в окружающем мире. Гибкость концептуального поля связана с подвижностью лексического значения, которое легко откликается на разнообразные ассоциации, отражая их и включая в процесс коммуникации.

В данной статье разрабатывается парадигматическое микрополе *МИГРАЦИЯ* как один из компонентов, входящих в концептуальное поле. Методом сплошной выборки проанализированы 16 электронных словарей синонимов русского языка [AS, DS, FW, JK, IS, KV, RS, SL, SIN, SR, SS, SV, SYN, TR, TS, WS], с целью выявления синонимического потенциала слова *МИГРАЦИЯ*. Проведенный анализ позволяет выделить следующий синонимический ряд.

1. Перемещение [SIN, KV, TS, FW, DS, IS, SL, JK, SS, WS, AS, SYN, SV, RS, SR, TR];
2. Переселение [SIN, KV, TS, FW, DS, IS, SL, JK, SS, WS, AS, SYN, RS, TR];
3. Передвижение [FW, DS, IS, AS, SYN, SV, RS, TR];
4. Переезд [KV, FW, IS, SS, WS, AS, SYN];
5. Интродукция, перекочевка [KV, FW, IS, WS, AS, SYN];
6. Алия, дезурбанизация, ссылка [FW, IS, AS, SYN];
7. Течение [FW, IS];
8. Перебазировка [FW, AS];
9. Депортация, изгнание, экспатриация [IS, SYN];
10. Расселение, экспансия, колонизация, заселение [KV];
11. Движение, перевозка [FW];
12. Маневр, циркуляция, изменение, перегруппировка, перестановка, транспортировка, переход, путешествие, передислокация, высылка [SYN];
13. Выезд, бегство [SR].

Электронный словарь синонимов русского языка [SYN] фиксирует частотность только двух синонимов: «перемещение» 17,4 и «переселение» 5,9, что и демонстрирует количество словарей, в которых присутствуют вышеуказанные синонимы. Также отметим, что синоним «перемещение» зафиксирован во всех выбранных словарях синонимов русского языка, а синоним «переселение» — в 15 словарях из 16. Следующий этап анализа заключается в определении синонимических рядов каждого выявленного синонима слова *МИГРАЦИЯ*. Для этого использовался электронный ресурс слова-

рей и энциклопедий [DS], а также электронный словарь синонимов русского языка [SYN], который дает возможность проиллюстрировать частотность слов, входящих в синонимические ряды. Для исследования отобраны языковые единицы, связанные с человеком. Указанные ресурсы позволяют получить следующие данные.

1. Перемещение: движение (244,7), ход (226,5), течение (179,2), перевод (77), перевозка (29,1), продвижение (18,3), передвижение (13,2), миграция (13,1), сдвиг (12,5), смещение (7,4), перегрузка (6,4), переселение (5,9), перестановка (4,7), перебежка (4,2), переброска (2,7), перегон (2,1), перенос (1,7), перевал (0,8), перевоз (0,8) передислокация (0,7), перетягивание (0,6), телекинез (0,4), перегруппировка, транспортировка, переход, переезд, передача, путешествие, перебазирование, перекат, спуск, соскакивание, переползание, перебрасывание.
2. Переселение: ссылка (34,1), перемещение (17,4), эмиграция (17), переезд (13,9) миграция (13,1), изгнание (7), высылка (3,1), депортация (2,5), иммиграция (1,9), реинкарнация (1,2), алия (1), интродукция (0,6), перекочевка, экспатриация, дезурбанизация.
3. Перекочевка: переезд (13,9), переселение (5,9), перебазирование.
4. Переезд: остановка (40,3), переселение (5,9), переправа (5,8), перегон (2,1), трансфер (1,4), передислокация (0,7), перемещение, перекочевка.
5. Интродукция: вступление (29,4), переселение (5,9).
6. Расселение: поселение (1,8).
7. Экспансия: распространение (46,6), расширение (38,3).
8. Колонизация: освоение (38,3), завоевание (7,9), заселение (1,8), порабощение (1,4).
9. Заселение: поселение (1,4), колонизация (1,1), занятие.
10. Движение: деятельность (313,5), ход (226,5), шаг (203,8), прием (109,8), продвижение (18,3), перемещение (17,4), тяга (16,3), передвижение (13,2), езда (11,4), следование (8), ходьба (6,8), побуждение (6,7), перестановка (4,7), циркуляция (4,4), трафик (2,3), сионизм (2,3), шевеление (2,2), телодвижение (1,5), процесс, течение, тенденция, общее направление, циркулирование, оживление.
11. Течение: развитие (372,6), процесс (371,7), ход (226,5), характер (190,7), направление (179,2), дух (153,5), линия (143,7), курс (134,5), лагерь (88,6), поток (84,8), установка (82,6), тенденция (54,7), ориентация (19,4), перемещение (17,4), движение, продвижение, протекание, изменение.
12. Алия: город (573,4), восхождение (6,7), переселение (5,9), репатриация (0,8).

13. Ссылка: наказание (46,9), удаление (13,6), изгнание (7), переселение (5,9), высылка (3,1), депортация (2,5), релегация.
14. Передвижение: движение (244,7), ход (226,5), изменение (179,8), проход (24), продвижение (18,3), перемещение (17,4), прохождение (15,6), маневр (15,3), смещение (7,4), перелет (5,7), перестановка (4,7), циркуляция (4,4), перебрасывание (2,7), передислокация (0,7), передвижка (0,4), переброска, расхаживание, переволакивание, перекидывание, перетаскивание, самопередвижение, миграция.
15. Перебазировка: перемещение (17,4), перевод (0,4).
16. Изгнание: ссылка (17,4), удаление (13,6), переселение (5,9), высылка (3,1), вытеснение (3,1), депортация (2,5), выдворение (1,3), выставление (1), вышибание, выкуривание, вытуривание, выпроваживание, изгонение.
17. Экспатриация: переселение (5,9), высылка (3,1), выселение (3).
18. Депортация: ссылка (34,1), удаление (13,6), изгнание (7), переселение (5,9), высылка (3,1).
19. Маневр: действие (329,3), ход (226,5), прием (109,8), подход (99,8), демонстрация (20,8), комбинация (17,3), передвижение (13,2), изворот (0,4).
20. Циркуляция: движение (244,7), обращение (64,1), передвижение (13,2), вращение (10,7), кругооборот (0,5), круговращение.
21. Изменение: развитие (372,6), перемена (48,1), преобразование (33,1), улучшение (30,6), эволюция (25,3), переработка (22,6), превращение (20,4), поворот (16,7), потрясение (13,6), передвижение (13,2), трансформация (12,6), сдвиг (12,5), реорганизация (10,9), исправление (8,5), ухудшение (7,9), скачок (7,5), усовершенствование (5,3), преобразование (5), переделка (5), упрощение (4,9), метаморфоза (3,8), ломка (3,1), подвижка (2,1), перерождение (2), инверсия (1,5), пертурбация (0,6), видоизменение (0,5), корректив (0,5), модификация (0,4), отклонение, вариация, вариант, версия, колебание, перестройка, модулирование, перемена перевертывание, варьирование, переименование, переделывание, фенкопия (мутация).
22. Перегруппировка: перестановка (4,7), перемещение, переклассификация.
23. Перестановка: движение (244,7) перемещение (17,4), передвижение (13,2), перегруппировка (1,5), инверсия (1,5), смешивание (0,8), передислокация (0,7), перетаскивание, изменение, переключение, перекомпоновка, транспозиция.
24. Транспортировка: перевозка (29,1), перебрасывание.
25. Переход: ход (226,5), перевод (77), обращение (64,1), проход (24), галерея (23,2), превращение (20,4), трансформация (12,6), скачок (7,5), перевал (7,1), пересадка (6), переключение (4,7), метаморфоза (3,8), наплыв (3,5), перевоплощение (2,6), трансфер (1,4), форсирование (1), отточевка, линия, пересечение, перешагивание, переваливание, интериоризация, претворение.
26. Путешествие: путь (357,3), дорога (330,1), поездка (69,8), экспедиция (35,7), поход (34,7), рейс (22), плавание (17,1), экскурсия (15,8), туризм (8,9), хождение (7,3), шествие (7,1), странствование (4,8), турне (3,4), паломничество (3), скитание (2,9), вояж (2,8), пилигримство, авиапутешествие, кругосветка.
27. Передислокация: переезд (13,9), передвижение (13,2), перестановка (4,7), перемещение (2,5).
28. Высылка: удаление (13,6), изгнание (7), переселение (5,9), ссылка (4,7), депортация (2,5), отсылка (1,6), экспатриация.
29. Выезд: поездка (69,8), визит (49,8), экипаж (34,8), отъезд (33,4), посещение (23,5), эмиграция (17), повозка (5,6), кортеж (3,7), выход (1,6), выбытие (1,3), отправление, старт, отход, отбытие, выбывание.
30. Бегство: побег (22,7), отступление (13), рывок (12,9), отход (6,9), драп (0,5), драпак, хиджра, убежание.
31. Перевозка: перемещение (17,4), транспортировка (11), транзит (6,1), извоз (1,1), перевоз (0,8), провозка.
32. Дезурбанизация: упадок (6,7), переселение (5,9).

На основе полученных данных устанавливается соответствие всех синонимических рядов с синонимическим рядом слова *МИГРАЦИЯ*. В результате анализа выявлено, что из 32 синонимов слова *МИГРАЦИЯ* только 26 синонима имеют общие пересечения, исходя из своих синонимических рядов. У синонимических рядов таких слов, как «бегство», «расселение», «экспансия», «выезд» пересечений с синонимическим рядом слова *МИГРАЦИЯ* не обнаружено. Наибольшее количество совпадений выявлено у синонимов «перемещение», «переселение» и «передвижение», также только у этих слов в синонимическом ряду присутствует само слово *МИГРАЦИЯ*, в связи с чем именно эти синонимы можно считать полными. К полному синониму можно отнести и слово «перекочевка», так как его синонимический ряд полностью совпадает с синонимическим рядом *МИГРАЦИЯ*.

Количество пересечений синонимических рядов дает возможность определить наиболее близкие синонимы: «движение», «высылка», «ссылка», «депортация», «изгнание», «переезд», «передислокация», «течение», «экспатриация», «перевозка», «циркуляция», «перегруппировка». Единичные пересечения присутствуют в синонимических рядах таких слов, как «алия», «дезурба-

низация», «перебазировка», «интродукция», «маневр», «изменение», «транспортировка», «заселение». Всего выявлено 20 единиц внутри синонимических рядов слова *МИГРАЦИЯ*, наиболее частотными из которых являются «ход», «продвижение» и «удаление». Считаем, что данные слова также можно приравнять к наиболее близким синонимам слова *МИГРАЦИЯ* и включить их в его парадигматическое микрополе. Слова «перевод», «изменения», «переброска», «сдвиг», «перевал», «процесс», «трансфер», «направление», «тенденция», «прием», «развитие», «линия», «трансформация», «скачок», «метаморфоза», «перевозка», «перегон» можно рассматривать как частичные синонимы и также включить их в парадигматическое микрополе слова *МИГРАЦИЯ*.

Для полного анализа синонимического ряда слова *МИГРАЦИЯ* привлечен корпусный анализ. Проанализировано 1, 2010 контекстов из Национального корпуса русского языка [5], выявлено всего два контекстуальных синонима — «маятник» и «похороны». Да, трагический

случай. Вообще миграция — это маятник. Найти положение, в котором бы его можно было остановить, невозможно [Вандышева О. Глава Федеральной миграционной службы РФ К. Ромодановский: Новых граждан в Россию надо звать не уговорами, а рублем // Комсомольская правда, 2007.01.09, НКРЯ]. Миграция — это похороны, после которых начинается новая жизнь [Панкратьева Е. Вопрос дня: Чего от мигрантов больше — вреда или пользы? // Комсомольская правда, 2007.06.08, НКРЯ]. Синоним «похороны» считаем возможным отнести к стилистическим синонимам слова *МИГРАЦИЯ*.

Таким образом, парадигматическое микрополе *МИГРАЦИЯ* представлено 32 синонимами, выявленными при анализе словарей синонимов русского языка, из которых 4 признаны полными. Дополнительно выявлены 20 синонимов на основе совпадений в синонимических рядах слов, входящих в парадигматический ряд слова *МИГРАЦИЯ*. Корпусный анализ демонстрирует наличие 2 контекстуальных синонимов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адмони В. Г. Основы теории грамматики. Л.: Наука, 1964. 106 с.
2. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного анализа // Вопросы языкознания. 1995. № 4. С. 37–63.
3. Карасик В. И., Стернин И. А. Антология концептов. Волгоград: Парадигма, 2005. Т. 1. 352 с.
4. Кузнецов А. М. Поле // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 380.
5. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: март 2019 — июль 2019).
6. Щур Г. С. О соотношении системы и поля в языке // Проблемы языкознания: доклады и сообщения советских ученых на X международном конгрессе лингвистов. М.: Наука, 1967. С. 66–70.
7. Словарь синонимов. URL: <http://asynonym.ru> (дата обращения: ноябрь 2018 — март 2019) — AS.
8. Словарь синонимов. URL: [https://dic.academic.ru/contents.nsf/dic\\_synonyms](https://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_synonyms) (дата обращения: ноябрь 2018 — июль 2019) — DS.
9. Словарь синонимов и близких по смыслу выражений русского языка. URL: <http://flyword.ru> (дата обращения: ноябрь 2018 — март 2019) — FW.
10. Словарь русских синонимов. URL: <https://jeck.ru> (дата обращения: ноябрь 2018 — март 2019) — JK.
11. Словарь синонимов русского языка. URL: <https://isynonyms.com> (дата обращения: ноябрь 2018 — март 2019) — IS.
12. Карта слов и выражений русского языка. URL: <https://kartaslov.ru> (дата обращения: ноябрь 2018 — март 2019) — KV.
13. Словарь синонимов. URL: <https://rus-synonym-dict.slovaronline.com> (дата обращения: ноябрь 2018 — март 2019) — RS.
14. Словарь синонимов. URL: <https://synonymonline.ru> (дата обращения: ноябрь 2018 — март 2019) — SL.
15. Словарь синонимов русского языка. URL: <https://sinonim.org> (дата обращения: ноябрь 2018 — март 2019) — SIN.
16. Синонимы и аналогии. URL: <https://synonyms.reverso.net> (дата обращения: ноябрь 2018 — март 2019) — SR.
17. Большой словарь синонимов русского языка. URL: <https://sinonim-k-slovu.ru> (дата обращения: ноябрь 2018 — март 2019) — SS.
18. Словари, энциклопедии и справочники. URL: <https://slovar.cc> (дата обращения: ноябрь 2018 — март 2019) — SV.
19. Автоматический синонимайзер. URL: <http://www.synonymizer.ru> (дата обращения: ноябрь 2018 — март 2019) — SYN.
20. Энциклопедии, словари, справочники. URL: <http://www.termity.info> (дата обращения: ноябрь 2018 — март 2019) — TR.
21. Сервис поиска синонимов. URL: <https://text.ru/synonym> (дата обращения: ноябрь 2018 — март 2019) — TS.
22. Словарь синонимов русского языка. URL: <https://wordsynonym.ru> (дата обращения: ноябрь 2018 — март 2019) — WS.

© Зубарева Екатерина Олеговна ( [sialpsu@mail.ru](mailto:sialpsu@mail.ru) ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# КАТЕГОРИЧНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭКСПРЕССИВНОСТИ: ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ТАТАРСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

## CATEGORICITY AS A FORM OF EXPRESSION: EMOTIONAL-EXPRESSIVE SENTENCES IN TATAR AND FRENCH

*L. Ivanova  
A. Gizatullina*

*Summary.* Modern linguistics is characterized by an increased interest in the comparative study of languages. The area of our interests is the expressive syntax of the Tatar and French languages. Along with such emotionally expressive macro-intents as: emotiveness, appraisal, interest, sincerity, pictoriality, intensity — a speaker's special emotional state is conveyed by such macrointention as categoricalness. Categoricalness is a value that depends on communicative-pragmatic situations, mood, opinion and behavior of the interlocutor. Emotionally expressive sentences with a categorical meaning in both the Tatar and French languages express peremptory judgments and establish, though not always, unequal role relations in communication. Frankness and the resulting game categoricalness are an indispensable psychological condition for the success of genres of this type.

*Keywords:* expressive syntax, emotionally expressive sentences, categoricalness, pragmatic orientation, emotionally expressive factor, linguistic picture of the world, Tatar language, French.

**Иванова Лариса Филипповна**

*К.п.н., доцент, ГАОУ ДПО Институт развития  
образования Республики Татарстан  
metodiro@mail.ru*

**Гизатуллина Альбина Камилевна**

*К.филол.н., доцент, в.н.с., ГАОУ ДПО Институт  
развития образования Республики Татарстан  
albina27.3@mail.ru*

*Аннотация.* Современная лингвистика характеризуется повышенным интересом к сопоставительному изучению языков. Областью наших интересов является экспрессивный синтаксис татарского и французского языков. Наряду с такими эмоционально-экспрессивными макроинтенциями как: эмотивность, оценочность, заинтересованность, искренность, изобразительность, интенсивность — особое эмоциональное состояние говорящего передает такая макроинтенция как категоричность. Категоричность — величина, которая зависит от коммуникативно-прагматических ситуаций, настроения, мнения и поведения собеседника. Эмоционально-экспрессивные предложения со значением категоричности как в татарском, так и во французском языках выражают безапелляционность суждения, устанавливают, правда не всегда, неравноправные ролевые отношения в общении. Откровенность и вытекающая отсюда игровая категоричность — неперемное психологическое условие успешности жанров данного типа.

*Ключевые слова:* экспрессивный синтаксис, эмоционально-экспрессивные предложения, категоричность, прагматическая направленность, эмоционально-экспрессивный фактор, языковая картина мира, татарский язык, французский язык.

**П**роблема эмоционально-экспрессивного фактора (ЭЭФ) — одна из лингвистических проблем, которая связана с эмоциональным в своей основе отношением к окружающей действительности. Современная лингвистика направлена на «познание языка в тесной связи с самим человеком, его чувственной природой» [1, с. 23]. В данной статье предпринимается анализ эмоционально-экспрессивных предложений двух генетически неродственных языков, татарского и французского. Данное исследование направлено на изучение воздействующей коммуникативной функции синтаксических конструкций в современной художественной литературе двух сравниваемых языков.

Занимаясь проблемой эмоциональной экспрессивности, становится понятным, какие сферы жизни того или иного народа, личностные свойства людей, их интеллектуальные, антропологические особенности становятся объектами эмоциональной оценки. Деятельностный компонент выполняемых человеком действий приобретает смысловую доминанту только в том случае, если они наполняются ценностной составляющей. Аксиоматичным представляется тот факт, что в качестве самой главной ценности позиционируется человек, который, вне зависимости от таких его характеристик, как пол, возраст, национальность, социальное происхождение, является самоценным. Причем содержательное наполнение понятия ценности человека не идентично

понятию полезности. Ценность человеческой личности рассматривается шире, чем его деятельность или коммуникация. Предметный мир является важным критерием оценивания факта человеческого существования в целом, поскольку он моделирует ощущение личной значимости и становится мерой цены человека. В определенных слоях общества складывается мнение, что если у кого-то есть то, чего нет у других, то в глазах окружающих он приобретает вес. Хотя вещи сами по себе нейтральны, и только человек придает им ценностный смысл.

Своеобразие коммуникативной ситуации, в которой развивается современный человек, состоит в «поиске ценностных ориентиров» [4, с. 150]. Мы считаем, что приоритетом общечеловеческих ценностей являются: ценности, преемственно сохраняемые во всех общественных системах: истина, добро, гуманизм и красота. Надеемся, что рассматриваемые в данной работе вопросы аксиологии и эмоциональной экспрессивности со значением категоричности, позволяют раскрыть некоторые грани сопоставительного эмоционально-экспрессивного синтаксиса.

Категоричность является одной из модусных категорий, которая позволяет говорящему более жестко или «дипломатично» высказать свое мнение [1; 2; 4]. В. И. Шаховский включает «категоричность в социальный метааспект модуса высказывания, характеризующий отношения между коммуникантами» [7, с. 23]. Излишняя категоричность всегда ощущается адресатом, поскольку нарушает психологические постулаты общения, например, принцип кооперации, ограничивает право партнера на самовыражение [5]. Прагматическая направленность сближает категоричность с экспрессивностью, делает ее одним из важных способов речевого воздействия. Категоричность находится в прямой зависимости от того, в каком объеме субъект оказывается включенным в ситуацию общения, т.е. от актуальности и коммуникативной ценности задачи, которую поставил говорящий с целью повлиять на чувства, мнение и поведение собеседника. Условно разделим и рассмотрим жанры категоричности официального и фамильярного общений, которые как показывают примеры, могут плавно перетекать одно в другое:

#### 1. Категоричность жанров официального общения

В официальном общении категоричной манерой автор утверждает свое право на высказывание, например, выговор, чтобы заставить адресата действовать определенным образом, вызвать угрызения совести или чувство вины. Он подчеркивает свою ответственность и авторитетность высказывания. Категорич-

ность подразумевает безапелляционность суждения, устанавливают неравноправные ролевые отношения в высказываниях. Так происходит трансформация диалога в монолог, что свидетельствует о нарушении принципа коммуникативного сотрудничества (перевод — наш, А.Г.):

#### Заверения

*Раздражение: Минме? Китче! Бердэдөнъягачы-кканыцюкмыни? Өлкән оператор булыпэшлим бит [3, с. 35]. Я-то? Иди-ка ты! Ты в свет, что-ли, никогда не выходил? Я же главным оператором работаю.*

*Раздражение: Шаулама, имеш! [6, с. 78]. Не шуми, видите ли!*

*Сожаление: Allons, allonsdonc, moncher![8, с. 39]. Пойдем, пойдем же, мой дорогой!*

*Возмущение: Eh bien, partezdonc, partez, au nom du ciel![9, с. 90]. Ну, уходите же, уходите, во имя всего святого!*

#### Требования

*Раздражение: И! шаярмачы! [6, с. 78]. И! не балуйтесь, пожалуйста!*

*Раздражение: Касыймовалемаманкөләиде. Жамалыйагайгабуошамалды: — Көлмәлесин! Күпкөлгәнелардиләр! [3, с. 48]. Касыймов все еще смеялся. Дедушке Жамалый это не понравилось: — Не смейся-ка ты! Кто много смеется, потом плакать будет, говорят!*

*Возмущение: Fred! Laissez-le! Ne le touchez pas! Venez![8, с. 85]. Фред! Оставьте его! Не трогайте его! Идите!*

*Возмущение: Est-cevrai, monsieur? Répondez! [9, с. 39]. Это правда, господин? Отвечайте!*

#### Приказ

*Негодование: Гордованысугыпекты. Аннарыякасыннантартыпторгызды. — Сөйлә, эттән туган нәрсә! [3, с. 39]. Гордов его, ударив, уронил. Затем, поднял его за воротник. — Говори, собачье отродье!*

*Раздражение: Сезминнәнмәкәйкөтәсез? Нәмәкәй?! Көтегез! Мин сезгабернәрсәдәбирәчәктүгелмен! [6, с. 10]. Вы от меня что ждете? Что? Ждите! Я вам ничего не дам!*

*Возмущение: C'est moi! Jesuislà! J'existe! Faites-moi de la place!* [8, с. 67]. *Это я! Я — здесь! Я существую! Дайте мне место!*

*Возмущение: Ah! Résistez!* — *s'écria Jussac* [9, с. 29]. *Ах! Сопротивляться!* — *закричал Жюсак.*

Данная эмоционально-экспрессивная макроинтенция выражена глагольными предложениями в татарском и французском языках, что оправдано, с нашей точки зрения, с позиций интенций авторов высказываний. Заверения, требования и приказы подразумевают неравноправные отношения, подавление личности собеседника. Говорящий сознательно, а порой и бессознательно, под влиянием сильных эмоций, воздействует на психику и сознание оппонента. В глазах автора этих сообщений такое языковое поведение считается оправданным. Это читается из контекста коммуникативной ситуации. Однако, мы можем предвидеть ответную вербальную или невербальную реакцию собеседника. Так как здесь нарушены равноправные отношения, уважение к собеседнику, то результат такой коммуникации может быть плачевным. Нам интересно пронаблюдать, какими же языковыми средствами выражается категоричность жанров официального общения?

Эмоционально-экспрессивные императивные предложения широко используются как в татарском, так и во французском языках. Их содержание, эмоциональный фон может усиливаться за счет экскламаторов. Экскламаторы у каждого языка различны. В татарском языке в составе предложений можно зафиксировать различные частицы, которые интенсифицируют их содержание. Целесообразным представляется выделение частицы инде. В аналогичных французских предложениях используются союзы *donc*, *mais* и другие.

## 2. Категоричность жанров фамильярного общения

В ситуационной модели, касающейся обсуждения специфики человеческих отношений, говорящий с целью усиления доказательности своей позиции склонен выдавать частное мнение за общее, с которым, как известно, сложно спорить именно в силу его «всеобщности» и «обезличенности». В этом проявлении категоричность взаимодействует с экспрессивной модусной категорией интенсивности, что обеспечивает «эффект глобальности» [2, с. 25]. В дружеской же беседе категоричность перечисленных жанров игровая. В данной сфере категоричность, используемая в синтаксисе двух сопоставляемых языков, обусловлена желанием предостеречь от неприятностей, вразумить. Порицая, говорящий не осуждает. Не-осуждение — основное условие

успешности сотрудничества. Принятие — залог доверительного общения, то, к чему стремятся оба собеседника. Доверительность стирает грань между интимным и фамильярным общением. Под маской категоричности выступает предельная откровенность. Откровенность подразумевает свободное эмоциональное самовыражение, отсутствие тематических ограничений и частичное пренебрежение этическими нормами ведения диалога. Категоричность жанров фамильярного общения обусловлена в основном эмоциональностью, которая находит выражение в утрировании стилистических способностей не собственно «дружеских» жанров таких, как: похвала, предупреждение, обвинения:

### Похвала

*Восхищение: Аңаукытучыбулырга!* [3, с. 28]. *Он станет учителем!*

*Радость: Ничеккенәкоткардыкәле! Берсенәберкагылыргаөлгерәлмыйкалдыаклар* [6, с. 29]. *А как мы освободили! Из белых никто даже шелохнуться не успел.*

*Радость: Que je suis contente!* [8, с. 20]. *Какая счастлива!*

*Восхищение: Oh! quelle excellente femme tu es!* — *s'écria-t-il* [9, с. 20]. *О! какая ты прекрасная женщина!* — *вскрикнул он.*

### Предупреждение

*Раздражение: Кыланьшы! Уларсең!* [3, с. 29]. *А как кривляется! Умрешь!*

*Возмущение: Ну, әгәр минем кулгагагыңәләксәң...* [3, с. 20]. *Ну, если еще раз мне в руки попадешь...*

*Сожаление: Bébé, situsavaiscequ'il m'arrive!* [9, с. 19]. *Малыш, если бы ты знал, что со мной происходит!*

*Раздражение: Unehaine intense brilladans son regard bleu: — Je vaisvoustuer, monjoli! Etsitusavaisce que çava me faire plaisir!* [8, с. 67]. *Ненависть сверкнула в его взгляде: — Я вас сейчас убью, мой красавец! И если бы ты знал, какое это мне доставит удовольствие!*

### Обвинения

*Негодование: Штурман, ат, атмиңатизрәк! Йә, нәрсәкалтырыйсың? Ам!* [6, с. 37]. *Штур-*

**ман, стреляй, стреляй в меня скорей! Ну, что дрожишь? Стреляй!**

*Раздражение: Тик кенә тор да мине тыңла! — дидеул, пышылдапкына, лэкинбикжэитди-итеп [3, с. 89]. Стой тихо и слушай меня! — сказал он шепотом, однако очень настойчиво.*

*Возмущение: Il avait rencontré un grand maître qui lui avait donné cette leçon: — La politique d'attente ne paie pas. Tu entends? sedit-il. La politique d'attente ne paie pas. Allons! Debout! Lève-toi, habille-toi et travaille! [8, с. 65]. Он встретил великого учителя, который ему дал этот урок: — Политика ожидания не платит. Ты слышишь? Сказал он себе. Политика ожидания не платит. Пойдем! Подъем! Вставай, одевайся и работай!*

*Сожаление: Oh! marier ma fille et mourir! dit la malheureuse femme qui perdit la tête [9, с. 90]. О! выдать замуж мою дочь и умереть!. сказала несчастная женщина, которая потеряла голову.*

Как мы видим, данная категория эмоционально-экспрессивных предложений также выражена глагольными, побудительными и инфинитивными предложениями татарского и французского языков. В составе этих предложений двух сопоставляемых языков встречаются междометия, эмоционально-оценочные прилагательные, вопросительные прилагательные. Большое значение имеют обращения, а также семантика глаголов — сказуемых, использованных в анализируемых конструкциях.

Похвала, предупреждения и обвинения являются жанрами со значением категоричности фамильярного общения. Как было уже сказано, категоричность в данных жанрах является игровой. Однако, тон, с которым должны быть выражены эти интенции, подразумевают откровенность, откровенное самовыражение. Палитра эмоций при этом может различаться от положительных — радости, до негативных — негодования. Все зависит от ценностной ориентации человека, на наш взгляд.

Занимаясь проблемой эмоциональной экспрессивности, становится понятным, какие сферы жизни того или иного народа, личностные свойства людей, составляющих его, их интеллектуальные, антропологические особенности становятся объектами эмоциональной оценки.

Своеобразие коммуникативной ситуации, в которой развивается современный человек, состоит в поиске ценностных ориентиров. Мы приходим к выводу, что приоритетом общечеловеческих ценностей являются: ценности, преемственно сохраняемые во всех обще-

ственных системах: истина, добро, гуманизм и красота. Надеемся, что рассматриваемые в данной работе вопросы эмоциональной экспрессивности и аксиологии, позволят раскрыть новые грани аспекты лингвокультурологии.

Таким образом, в результате анализа эмоционально-экспрессивных предложений со значением категоричности можно сделать следующие принципиальные выводы, основываясь на том, что для построения таких предложений необходима реализация определенного комплекса эмоционально экспрессивных средств:

1. Категоричность как форма проявления экспрессивности в эмоционально-экспрессивных предложениях в татарском и французском языках зависит от степени вовлеченности субъекта в ситуацию общения и может быть представлена как жанрами официального общения, так и фамильярного общения. Она может быть выражена как субстантивными, так и глагольными предложениями в татарском и французском языках. Благодаря своей эмоциональной насыщенности эти предложения двух языков могут обогащаться всевозможными оттенками и значениями.
2. Интенсификаторы различаются в разных языках, к примеру, междометия, обращения, частицы, семантика глагола в повелительном наклонении, а также цепочка односоставных предложений. Наряду с общей воздействующей функцией каждой экспрессивной синтаксической конструкции характерен специфический набор частных функций, реализующих авторские интенции, что позволяет говорить о полифункциональности экспрессивных синтаксических конструкций.
3. Категоричность фамильярных жанров имеет особую природу. Она демонстрирует равноправные отношения коммуникантов, служит проявлением особой доверительности, предельной искренности общения.
4. Откровенность облегчает совместный поиск решения, позволяет посмотреть на проблему «без прикрас», дает эмоциональную и энергетическую разрядку. Адресат четко улавливает мотив усиления категоричности: вызвано ли подобное речевое поведение желанием продемонстрировать свое превосходство или обусловлено намерением помочь собеседнику.
5. Категорично-фамильярная особенность дружеской беседы обусловлена стремлением говорящего донести лично значимое отношение к предмету и к ситуации. Откровенность и вытекающая отсюда игровая категоричность — неременное психологическое условие успешности жанров данного типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. — М.: Наука, 1988. — 339 с.
2. Береговская Э. М. Экспрессивный синтаксис / Учебное пособие по спецкурсу. — Смоленск, 1984. — 92 с.
3. Баянов . Лирик парчалар: Повестьлар // Сайланмаэсэрлэр / . 1. Баянов: 2 т. — II т. — Казан: Тат.кит. нәшр., 1993. — 463 б.
4. Галиева А.М., Замалетдинов Р.Р. Итеративность и мультипликативность в татарском языке: лексические и грамматические средства выражения // Учен. зап. Казан.ун-та. Сер. Гуманит. науки. — 2015. — Т. 157, кн. 5. — С. 150–158.
5. Гизатуллина А. К. Эмоционально-экспрессивные предложения в татарском и французском языках, основанные на повторяемости элементов: Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 12. Ч. 3. С. 56–60.
6. Гыйлә ев А. Повестьлар. Роман // сэрләр / А. Гыйлә ев: 4 т. — III т. — Казан: Тат.кит. нәшр., 1994. — 567 б.
7. Шаховский В. И. Эмоции: долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2010. — 128 с.
8. Bosquet A. Unemèrerusse / A. Bosquet. — Paris: Bernard Grosset, 1978. — 348 p.
9. Boulanger D. Les jeux du tour de ville / D. Boulanger. — Saint-Amand: Gallimard, 1983. — 314 p.

© Иванова Лариса Филипповна ( metodiro@mail.ru ), Гизатуллина Альбина Камилевна ( albina27.3@mail.ru ).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Казань

## ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ЦИКЛ КАК ИДИОСТИЛЕВАЯ КОНСТАНТА В НАСЛЕДИИ Н.И. НОВИКОВА

### PUBLICISTIC CYCLE AS IDIOSTYLE CONSTANT IN N.I. NOVIKOV'S HERITAGE

*E. Kornienko*

*Summary.* The article deals with the problem of the texts cyclical nature in the heritage of N. I. Novikov, Russian educator of the 2nd half of the 18th century. The author pay particular attention to the study of linguistic levels of the texts cyclical organisation. The article identifies cycle-forming elements, based on the analysis of N. I. Novikov's journalistic articles. The thematic, space-temporal levels of the cycle, composition of texts, genre dominant, all linguistic levels obey the logic of the cyclic structure. The main conclusion of the study is the provision that the publicistic cycle is the idiosstyle constant of N. I. Novikov.

*Keywords:* text, cyclicity, theme, idea, image, space-temporal level, linguistic means, idiosstyle.

**Корниенко Елена Реевна**

*К.п.н., доцент, Северный государственный  
медицинский университет (г. Архангельск)  
er-kor@mail.ru*

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема цикличности текстов русского просветителя II половины XVIII века Н. И. Новикова. Особое внимание уделяется исследованию языковых уровней циклической организации текстов. На основании проведенного анализа публицистических статей Н. И. Новикова выделены циклообразующие элементы. В статье отмечается, что тематический, пространственно-временной уровни цикла, композиция текстов, жанровая доминанта, все уровни языка подчиняются логике циклической структуры. Основным выводом проведенного исследования является положение о том, что публицистический цикл является идиостилевой константой Н. И. Новикова.

*Ключевые слова:* текст, цикличность, тема, идея, образ, пространственно-временной уровень, языковые средства, идиостиль.

**Н**аучная новизна исследования наследия Н. И. Новикова заключается в целостном подходе к рассмотрению его творчества, в частности его идиостиля, например, с точки зрения проблемы цикличности текстов. Публицистические по изданию и художественные по стилистической принадлежности тексты Н. И. Новикова рассматриваются нами через использованные автором речевые приемы, дающие возможность указать на циклообразующие свойства языковых единиц и средства лингвистической объективации ключевых циклообразующих.

Теоретической основой в этом отношении являются следующие подходы к работе с текстом: лингвостилистический (В. В. Виноградов [3], Г. О. Винокур [4], Л. В. Щерба [9], др.), семантический (Ю. Д. Апресян [1], Н. Д. Арутюнова [2]), структурно-семиотический (Ю. М. Лотман [5], А. А. Потебня [7], Ю. С. Степанов [8], др.).

Осуществляя комплексный анализ текстов, объединенных в цикл, сочетая различные методы и приемы, мы получим возможность рассмотреть циклообразующие составляющие как идейно-содержательно, так и посредством выявления языковых особенностей при организации цикла. Наша цель, в связи с этим, заключается в исследовании языковых уровней циклической организации текстов Н. И. Новикова; трактовке циклообразующих как идиостилевой константы его творчества.

Объектом и материалом данного исследования являются публицистические тексты Н. И. Новикова из его журнала «Труть» (Лист VI. 2 июня; Лист IX. 23 июня; Лист XVI. 11 августа; Лист XVIII. 25 августа), объединенные в своих названиях номинациями городов: *Из Литейной, Из Москвы, Из Ярославля, Из Кронштадта; Из Коломны, Из Твери; Из Коширы, Из Кронштадта; Из Москвы*; предметом — языковая репрезентация средств и принципов циклической организации текста.

Прежде всего отметим, что объединение статей Н. И. Новикова в цикл происходит по общности тем, идей, единству образа героев. Мы представляем попытку объединить публицистические статьи по жанровому признаку «путевых заметок». Проблема «публицистического» цикла как идиостилевой константы в наследии Н. И. Новикова требует рассмотрения отдельных ее аспектов. Необходима классификация и систематизация циклообразующих составляющих текстов журналиста. Первое, что объединяет рассматриваемые тексты в целостность, это заглавие, в котором заключается хронотоп текстов. Следующим циклообразующим элементом текстов является их тематическое единство: тема личности.

Под «личностью» в современном социально-филологическом знании понимают обычно систему социально-значимых черт, характеризующих индивида как члена общества, так и индивидуального носителя этих черт.

Таблица 1

Образ	Характер	«Занятие»
Змеян	человек неосновательный, кричит, безумен, поступает со своими рабами, как проповедует (голодны, наги, босы), безумен, чудовище, мучитель	увещевает, чтоб всякий помещик был тираном
дворянин	посредственный, любящий свою пользу, имел крепостного человека (живописца)	рассудил за благо живописца продать
фабрикант	все обманулись: ни одного из типографии не вышло листочка	велел делать великое множество бумаги
молодые дворяне	молодой российский поросенок	ездил по чужим землям — возвратился уже совершенно свиньей
Забылчество, дворянин	имел попечение о пропитании одних и в то же время разорял других; неправосуден, завистлив, пронырлив, прибыткожаден, скуп, жестокосерд к бедным злызычен, ябедник и крючкотворец	часто вершит дела против законов и истины
молодой дворянин	обучался философии (философия не что иное есть, как дурачество; совершенный философ есть совершенный дурак); не мог порядочного дать ответа	через наш город проехал
судья некоторого приказа	покривил весы правосудия: он в том не виноват, а виноват подрядчик, который на судейскую сторону так много положил кулей с мукою	правосудие против такой тягости устоять не могло
судья Криводушный	заразился известною, под именем акциденции, болезнью, и для того в решении дел часто с прокурором бывает несогласен	судья о лечении сей болезни и слышать не хочет
дворянин	батюшка сего дворянина отягощен был делами, а именно: пил, ел и спал; а сынок к строению не имеет охоты; упражняется в полезных делах — изыскивает, может ли боец-гусь победить на поединке лебедя; содержит великое число псовой охоты; ездит на ярмонки	со всем сим роскошным житьем он проживает не больше ежегодного своего дохода
24 француз	в превеликой жили ссоре с парижскою полициею; не хотят обедать, ужинать и ночевать в Бастилии; сим побродягам...	спешите нанимать сих чужестранцев для воспитания ваших детей
Безрассуд	не достиг, однако ж, ни совершенного ума, ни истинного о вещах понятия; с летами его суеверие и невежество приходили в совершенство; напоследок, лишившись совсем ума	сказывая, что он в висячие отправляется миры для проповеди и что он там за веру пострадает

Проблема личности в философии в широком смысле и, в частности, в наследии русского просветителя, философа, журналиста Н.И. Новикова — это прежде всего вопрос о том, какое место занимает человек в мире, чем он фактически является. В этом ключе обратимся к героям, представленным в текстах: *Змеян (Из Литейной в Санктпетербурге)*, *дворянин (Из Москвы)*, *фабрикант (Из Ярославля)*, *молодые дворяне (Из Кронштадта)*, *Забылчество дворянин, находясь в некотором приказе судьейю (Из Коломны)*; *молодой дворянин, обучавшийся в некотором славном немецком университете, судья некоторого приказа, прокурор Правдулюбов с судьейю Криводушным (Из Твери)*; *дворянин (Из Коширы)*; *24 француз (Из Кронштадта)*; *Безрассуд, житель нашего города (Из Москвы)* [6, С. 28,29,43,44,45].

Каждый текст, входящий в цикл, последовательно раскрывает макротему личности, воплощенную в микротемах: «характер» и «занятие» человека. Рассмотрим образы с этих позиций (таблица 1).

Тема «характер» выражена лексемами с отрицательным значением, а тема «занятие» — посредством прямых высказываний через предикаты (*вершит, проехал, слышать не хочет, отправляется*) косвенных формулировок, включающих олицетворение и побуждение (*правосудие против, спешите нанимать*). Макротема личности реализуется также через сквозной мотив добродетели/порока, — герои текстов Н.И. Новикова в основном составляют «хранилище пороков» [6, С. 28] (*тиран, мучитель; неправосуден, завистлив, пронырлив, прибыткожаден, скуп, жестокосерд к бедным*

злаязычен, ябедник и крючоктворец; совершенный дурак; побродяги; суеверие и невежество). Данный мотив актуализирует мысль автора о порочности общества и идею необходимости воспитания нации.

Таким образом, тема личности, сфокусированная в образах, репрезентирована лексемами — вариациями на тему характер. Стержнем, поддерживающим целостность цикла, является образ отрицательного героя.

Используя прием персонификации, Н.И.Новиков представляет еще один обобщенный образ (образ Москвы), транслирующий острую проблему восемнадцатого столетия,— французоманию и манифестирующий коррелирующие идеоглоссы / идиоглоссы «Франция/французский» и «Русский»: *почтенная наша старушка, Москва, и со своими жителями во нравах весьма непостоянна: ей всегда нравились новые моды, и она всегда перенимала их у петербургских жителей, а те прямо от просветителей в оном разумов наших, господ французов; Москва так же, как и престарелая кокетка* [6, С. 22] (Из Ярославля). В следующей статье автор, используя асиндетон, дополняет образ: *нужные нам привезены товары: шпаги французские разных сортов, табакерки черепаховые, бумажные, сургучные, кружевы, блонды, бахромки, манжеты, ленты, чулки, пряжки, шляпы, запонки* [6, С. 22] (Из Кронштадта. Лист VI. 2 июня); при этом подмечает в тексте, что «наши молодые дворяне» называют эти товары «модными». В статье «Из Кронштадта» (Лист XVI. 11 августа) автор «заявляет» еще об одной российской проблеме — «господа французы» приехали в Россию и «намерены вступить в должности учителей и гофмейстеров молодых благородных людей»,— однако с иронией (используя формы повелительного наклонения) и упреком (используя риторические обращение и восклицания) Н.И.Новиков как истинный просветитель заключает: *Любезные сограждане, спешите, нанимать сих чужестранцев для воспитания ваших детей! Поручайте немедленно будущую podporу государства сим побродягам и думайте, что вы исполнили долг родительский, когда наняли в учителя французов, не узнав прежде ни знания их, ни поведения* [6, С. 44]. В цикле посредством гиперболы, сатирически, автором сделан обобщающий вывод по указанной проблеме: *Молодого российского поросенка, который ездил по чужим землям до просвещения своего разума и который, объездив с пользой, возвратился уже совершенно свиньею, желающие смотреть, могут его видеть безденежно по многим улицам сего города* [6, С. 22].

Для анализа цикличности текстов представляется важным основание — циклообразующие составляющие, реализующиеся в идейно-содержательной плоскости

текста через систему художественных средств языка. Логике циклической структуры подчиняются тематический уровень цикла, пространственно-временной уровень, композиция текстов, жанровая доминанта, а также все уровни языка: от лексического через морфологический, синтаксический до стилистического.

Нельзя не отметить идейного противопоставления в образной системе публицистического цикла Н.И.Новикова. Хотя и штрихами, но автор «отрицательным» персонажам противопоставил «положительных» героев: *благоразумный Мирен не следует мнению Змеянову и совсем отменно с подвластными себе обходится* (Из Литейной) [6, С. 21]; *сей господин старается, чтобы живописца приняли в Академию Художеств. Ежели сие сделается, то он ему откроет путь ко снисканию счастья. Вот пример достойной разумного, знатного и пользы общественную любящего господина!* (из Москвы) [6, С. 22]; *старый, но весьма разумный наш мещанин, Правдин, о сем заключает, что Москва ко украшению тела служащие моды перенимает гораздо скорее украшающих разум* (Из Ярославля) [6, С. 22]; *прокурор Правдулюбов* (Из Коломны) [6, С. 29].

Пространственный уровень цикла решается в зависимости от жанра («путевые заметки») — города России, только номинированные, но не описанные в текстах; тем самым пространство не обозначено границами и характеристикой. Однако оно расширяется за счет малых пространственных единиц города, как-то: *уезд, село, дом господский, приказ, университет, судебное место, строение, порт*. Время цикла не представлено конкретными указаниями на время и временными формами глаголов, но указывается посредством указательного местоимения в устаревшей форме «си», синонимичной заменой лексемы «года», цельным словосочетанием с устаревшей грамматической формой существительного (*на сих днях, по сие время, с летами, три дни*).

Среди языковых средств циклической организации текстов в представленном цикле важными являются:

На лексическом уровне:

- ♦ оппозиция лексики с положительной окраской и отрицательной окраской (*труд, любовь, честный, истина, правосудие, честь, добродетель — глупа, дурак, стяжание, шут, ненависть, др.*);
- ♦ сочетание устаревшей, разговорной и высокой лексики для выражения противоречия между пороком и добродетелью (*сказывают, де (честный де крест), оттоле, тягость, починка, батюшка, весьма, полюбилося — попечение,*

*пресвятая троица, вершит, ибо, родитель, обитатели, любезные сограждане, вступить в должность, др.);*

- ◆ экспрессивная лексика (*тиран, чудовище, безумие, звери, твари, свиньей*);
- ◆ антонимия (*ясные — тьма, стоит — ходит, польза — вред, порок — добродетель, правосудие — неправосудный, др.*).

На морфологическом уровне:

- ◆ употребление краткой формы прилагательных (*скуп, завистлив, толста, непостоянна, голодны, наги, босы, др.*);
- ◆ употребление слов с отрицательной частицей «не» (*немногие, не ясные, не по делам, неправосуден, не сказав, не пьет, несмотря, не достиг, не хочет, др.*);
- ◆ использование союзов *ни... ни..., куда ни... и др.* в функции усиления (*ни знания их, ни поведения* (усиление отрицания); *куда ни ходил и где ни сидел* (усиление утверждения); *ни совершенного ума, ни истинного понятия; и ради того приехали, и намеренны вступить в должность; не пил и не ел; др.*).

На синтаксическом уровне:

- ◆ частотное использование инверсии (*в одном сидит судебном месте, дальнейших от того следствий, воспитан был, прочитал он, др.*);
- ◆ широкое использование сложных предложений, в частности сложноподчиненных;
- ◆ широкое использование деепричастных оборотов, рядов однородных членов.

На тропеическом уровне — использование метонимии (*молодой российский поросенок*) метафор (*много положил на весы правосудия кулей с мукою*), средств иронии и сатиры, оксюморона (*суеверие и невежество приходили в совершенство*), подчеркивающих просветительский характер статей.

Ключевым приемом в публицистическом цикле Н.И. Новикова является «последовательное» противопоставление в:

1. образах (отрицательные — положительные);
2. «говорящих» фамилиях героев (*Змеян, Забылчество, Криводушный, Безрассуд — Мирен, Правдин, Правдулюбов*);

3. указании национальной принадлежности (*сограждане — чужестранцы*);
4. социальном статусе героев (*рабы, бедные, служители, слуга, крепостной человек, холоп, подвластные, подчиненные, приказчик, дьячок — помещик, дворяне, мещанин, господа*);
5. отвлеченной лексике, характеризующей явления русской действительности (*жестокость, «беспокойство»* (дела против закона и истины), *«блезнь»* (отсутствие души и разума), *отягощение* (пил, ел, спал) — *закон, истина, благо, нравы, труд, воспитание, просвещение*);
6. характеристике героев (*посредственный, неправосуден, жестокосерд — благоразумный, разумный, др.*);

Таким образом, в ходе контекстуального, компонентного и лексико-семантического анализа публицистического цикла Н.И. Новикова было установлено, что все тексты связаны общим идейным наполнением: (1) социальное устройство русского общества (мучители — тиран, чудовище, безумие; мученики — звери, твари); (2) просвещение и воспитание русского человека (своя польза — общественная польза). Публицистический цикл дал возможность Н.И. Новикову выразить целостную концепцию действительности, целостное представление о русском человеке. Исходя из понимания того, что значение цикла всегда больше суммы значений составляющих его частей, так как большую роль в смыслообразовании играют циклообразующие элементы, нами в публицистическом цикле Н.И. Новикова выделяются следующие: объединенная публикация (журнал «Трутенъ»), единообразие в названиях статей (указание города), тематическая близость (тема личности), единая образно-языковая система, единый сквозной мотив (добродетели/порока) и образы-символы (мучители и мученики), жанровая принадлежность («путевые заметки»), общие принципы композиции (номинация героя, его характеристика, заключение), пространственно-временной континуум, общий идейный смысл (просвещение и воспитание русского человека). Ядром цикла стали содержательные и языковые особенности, поддерживающие целостность относительно самостоятельных текстов.

Итак, публицистический цикл — это идиостилевая константа Н.И. Новикова, позволяющая воссоздавать целостную картину авторского мировосприятия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. — М.: Языки русской культуры, 1995. 767 с.
2. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. — М.: Наука, 1976. 381 с.
3. Виноградов В. В. Избранные труды: О языке художественной прозы — М.: Наука, 1980. 360 с.

4. Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. — М.: Учпедгиз, 1959. 492 с.
5. Лотман Ю. М. Лекции по структуральной поэтике // Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа — М., 1994. С. 17–257.
6. Н. И. Новиков и его современники. Избранные сочинения — М.: Изд-во АН СССР, 1961. 532 с.
7. Потенба А. А. Мысль и язык — Харьков: Тип. А. Дарре, 1892. 228 с.
8. Степанов Г. В. О границах лингвистического и литературоведческого анализа художественного текста (отдельный оттиск из журнала «Известия Академии наук СССР»). Серия литературы и языка. Том XXXIX. № 3 — М.: Издание Академии Наук СССР. 1980. С. 195–204.
9. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку — М.: Учпедгиз, 1957. 188 с.

---

© Корниенко Елена Реевна (er-kor@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Архангельск

# ГЛАГОЛЫ УСТОЙЧИВОГО СЛОВАРНОГО ФОНДА И СПИСКА М. СВОДЕША В ТЮРКСКИХ И МОНГОЛЬСКИХ ЯЗЫКАХ

## VERBS OF THE SUSTAINABLE VOCABULARY AND LIST OF M. SWADESH IN THE TURKIC AND MONGOLIAN LANGUAGES

I. Novgorodov

*Summary.* The verbs of the Leipzig-Jakarta list and M. Swadesh's roster are studied in order to explore the nature of the Turkic and Mongolian language relations. Turkic and Mongolian words do not have direct phonetic correspondence and do not allow to establish regular phonetic correspondences in order to reconstruct common Turkic-Mongolian roots. This casts doubt on the kinship of the Turkic and Mongolian languages and testifies to their convergence, which is evidenced by the facts of contacts, which led to mutual borrowing which begins in the 5th century A.D. in the Central Asia steppe zone.

*Keywords:* the Altaic hypothesis, Turkic, Mongolian, the Leipzig-Jakarta list, M. Swadesh's roster, reconstruction, verb.

**Новгородов Иннокентий Николаевич**

Д.филол.н., профессор-исследователь, СВФУ

им. М. К. Аммосова (Якутск)

*i.n.novgorodov@mail.ru*

*Аннотация.* Изучаются глаголы устойчивого словарного фонда (The Leipzig-Jakarta list) и списка М. Сводеша в целях выявления характера связей тюркских и монгольских языков. Тюркские и монгольские слова не имеют прямого фонетического соответствия и не позволяют установить закономерные фонетические соответствия в целях реконструкции общих тюркско-монгольских корней. Это подвергает сомнению родство тюркских и монгольских языков и свидетельствует об их конвергенции, которая засвидетельствована фактами контактов, что привело к взаимному разновременному заимствованию начиная с V века н.э. в Центральной Азии в зоне степей.

*Ключевые слова:* алтайская гипотеза, тюркский, монгольский, устойчивый словарный фонд, список М. Сводеша, реконструкция, глагол.

## Введение

**А**ктуальность обращения к данной теме предопределена существующими противоположными взглядами на характер связей тюркских, монгольских тунгусо-маньчжурских, корейского и японских языков.

Сторонники алтайской гипотезы объединяют узамы родства названные языки, которые развились из единого алтайского праязыка. Н.Н. Поппе — автор сравнительной грамматики алтайских языков утверждал, что чувашский язык развился не из пратюркского языка, а из общего предка тюркских и монгольских языков, и имеет ряд регулярных фонетических соответствий с тюркскими и монгольскими языками, например: соответствие Рамстедта-Пельо, ротацизм, ламбдаизм и другие [5]. В дальнейшем, указанные фонетические соответствия были перенесены на почву тунгусо-маньчжурских, корейского [24; 23] и японского языков [21].

Противники алтайской гипотезы утверждают, что сходства тюркских, монгольских, тунгусо-маньчжурских, корейского и японских языков возникли на базе конвергенции, контактов и заимствований [15; 16; 17; 12; 13; 28], а установленные фонетические соответствия являются закономерными фактами многократного освоения и адаптации заимствованных слов и аффиксов. Сторонниками

этого направления установлено, что масштабная конвергенция, основные контакты и заимствования осуществляются в направлении тюркских и монгольских; монгольских и тунгусо-маньчжурских; корейского и японских языков. В отношении тюркских, монгольских и тунгусо-маньчжурских языков утверждается, что взаимодействие происходило в виде ступенчатого и преимущественно одностороннего влияния: тюркские языки влияли на монгольские, монгольские — на тунгусо-маньчжурские. Влияние в обратном направлении допускается в значительно меньших масштабах, тогда как возможность непосредственных тюркско-тунгусо-маньчжурских контактов либо ставится под сомнение, либо вовсе исключается. Здесь речь не идёт о довольно поздних взаимосвязях якутского, эвенкийского и эвенского языков. Примечателен скепсис О.Н. Бётлингга в отношении родства алтайских языков и заслуживает внимания его утверждение о том, что якутский язык первым выделился из пратюркского языка [1, с. 44;].

Таким образом, как для сторонников, так и для противников алтайской гипотезы чувашско-якутско-тюркско-монгольские языковые отношения представляют собой ядро, от всестороннего изучения которого зависит решение вопроса характера связей языков алтайской общности.

Для решения вопроса соотношения тюркских и монгольских языков как сторонники, так и противники ал-

тайской гипотезы обращались к различным процедурам, среди них исследование базисной лексики [7; 3; 25, сс. 164, 165; 4; 2; 12, сс. 66–91; 18].

Это обосновано тем, что система регулярных фонетических соответствий, доказывающих родство двух и более идиом, устанавливается на основе сопоставления базисных слов. Утверждается, что данный разряд слов наименее подвержен иноязычному влиянию. Известно, что к базисной лексике относятся части тела, наименования родства и другие разряды слов. В дальнейшем данная лексика была представлена в виде списков. Известны списки М. Сводеша и устойчивый словарный фонд (The Leipzig-Jakarta list). Так как авторы указанных трудов имеют дело с одним и тем же материалом, то часто он представлен в разных работах. Например, в списках М. Сводеша и устойчивого словарного фонда обнаруживаются 65 совпадений в значениях. И это обстоятельство представляя интерес для решения вопроса характера связей тюркских и монгольских языков формирует новизну работы.

В данной статье, я обратился к изучению устойчивого словарного фонда (The Leipzig-Jakarta list) и списка М. Сводеша.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в настоящее время в тюркологии и монголистика выдвигается задача написания истории конкретного тюркского, монгольского народа и его языка. В этой связи представляется важным рассмотрение основного вопроса: отношение к алтайской гипотезе в изучении тюркско-монгольских языковых связей.

## Материалы и методы

Список М. Сводеша [27, с. 132] и его подход в изучении взаимоотношения языков [26] хорошо известен.

Устойчивый словарный фонд — это инструмент, состоящий из списка 100 наиболее устойчивых к заимствованию слов, используемый в целях установления соотношения языков мира по такому признаку, как схожесть (resp. расхождение). Устойчивый словарный фонд был выделен лингвистами на основе изучения 41 языка мира в рамках проекта «Типология заимствования» (The Loanword Typology Project) [19].

100 словный устойчивый словарный фонд выявлен из 18 тематических групп: 1) the physical world/физический мир, 2) kinship/родство, 3) animals/животный мир, 4) the body/части тела, 5) food and drink/еда и питье, 7) the house/дом, 8) agriculture and vegetation/с/х и растительность, 9) basic actions and technology/ основные действия и технология, 10) motion/движение, 11) possession/

обладание, 12) spatial relations/пространственные отношения, 13) quantity/количество, 14) time/время, 15) sense perception/чувственное восприятие, 16) emotions and values/эмоции и ценности, 17) cognition/познание, 18) speech and language/язык и речь, 24) miscellaneous function words / различные функциональные слова.

Как пишут авторы в книге «Loanwords in the World's languages», при создании этого списка слова выделялись по критериям: устойчивость к заимствованию (unborrowed score), всеобщность (representation score), доступность для восприятия (simplicity score), степень архаичности (age score), совокупность указанных данных (composite score) [19, с. 68].

В целом этот список из ста слов представлен в виде таблицы с учетом указанных критериев [19, сс. 69–70].

Далее, интерес представляет изучение глаголов. Обращение к глаголам предопределено тем, что они заимствуются редко. Кроме того, наличие глагольных параллелей в разных идиомах свидетельствует либо о наличии языкового родства, либо о смешении неродственных языков [11, с. 169].

Для анализа я привлек глаголы из устойчивого словарного фонда и списка М. Сводеша, представленные в трудах сторонников и противников алтайской гипотезы, причём рассматриваются глаголы, имеющие одни и те же значения в тюркских и монгольских языках. Из 25 глаголов устойчивого словарного фонда, 11 глаголов имеют те же значения в списке М. Сводеша. Они, с точки зрения сторонников алтайской гипотезы, имеют регулярные соответствия в тюркских и монгольских языках. К данным 11 глаголам нужно добавить ещё один. Речь идёт о глаголе to do/to make 'делать' устойчивого словарного фонда. Он не включается в список М. Сводеша, однако рассмотрен в устойчивом словарном фонде как сторонниками, так и противниками алтайской гипотезы, например, М. Роббитс и М. Эрдалом. Следует заметить, что с точки зрения С. А. Старостина пратюркский и прамонгольский не имеют ни одного глагольного схождения [7, с. 91].

Так как в статье представлены материалы тюркских и монгольских языков, то необходимо рассмотреть их состав.

Тюркскими языками являются: чувашский, огузские, кыпчакские, карлукские, урянхайские, смешанные, якутские языки. Современные тюркские языки даны согласно классификации А. М. Щербака [11, с. 12–42], в которую я внёс уточнение относительно чулымского языка, рассматриваемый мной как уральский кыпчакский язык, а не смешанный [20]. О пережитом состоянии современных языков свидетельствуют древнетюркские материалы VIII–XI веков.

На основании изучения древних и современных языков и применения сравнительного метода реконструируется фонетическая система пратюркского языка, локализовавшегося в центрально-азиатском степном регионе в I веке до н.э. [9, с. 193; 11, с. 131]. Данная система проливает свет на тюркский корень, который реконструируется в виде односложного образования (моносиллаба) [9, сс. 118, 136, 137].

К монгольским языкам относятся: среднемонгольский (XIII век), монгольский письменный, баоаньский, бурятский, дагурский, дунсянский, калмыцкий, могольский, монгольский, монгорский, ойратский, шира югурский языки. Существуют разные классификации монгольских языков [22, с. 23; 14, с. 10]. По-видимому, до XII века монгольских письменных памятников не было вообще [12, с. 13]. Н.Н. Поппе предпринял попытку реконструкции фонетики монгольских языков [22]. Ученый восстанавливает как односложные корни: \**qo* 'два', \**ʒi* 'два', \**ɣu* 'три', \**dal* 'семь' [22, сс. 243, 244, 245, 246], так и многосложные: \**bora* 'серый', \**müqan* 'мясо', \**niken* 'один', [22, сс. 99, 101, 145]. На мой взгляд, прав Дж. Клосон, который локализует монгольскую прародину в восточно-сибирской тайге и Маньчжурии в бронзовом веке [15, сс.10, 246].

Опираясь на опыт предшественников в статье используется сравнительный метод [9, сс. 14–19].

## Результаты

Перед презентацией исследования следует указать, что цифра 7 является порядковым номером пункта устойчивого словарного фонда; 'to bite' – значением пункта на английском языке; 'кусать' – значением слова на русском языке; 4.58 — идентификационным номером списка из тематической базы данных «World loan word», которая доступна по адресу [http://wold.cild.org/meaning]; I) \**isir* 'кусать' — реконструированной формой тюркского глагола; II) \**ʒayu* 'кусать' — реконструированной формой монгольского глагола.

Подача материала устойчивого словарного фонда осуществляется согласно английского алфавита.

7. 'To bite', 'кусать', 4.58, I) \**is* 'кусать' (> \**isir* 'кусать' > як. *itir*- id.); \**tišle*-, \**tīšle*- 'кусать' (> як. *tīštā*- 'вставлять зуб (в борону)', чув. *šalla*- 'зазубривать, насекаеть зубец'); \**qar*- 'хватать, кусать' (> чув. *xip*- 'хватать', як. хар- 'хватать', 'кусать (о лошади, собаке)') [4, с. 34, № 82; 9, с.194; 18, № 46; 3, сс. 157, 158, 160, 161]; II) \**ʒayu*- 'кусать'; \**qaʒa*- 'кусать' [4, с. 34, № 82; 12, с. 76; 18, № 46; 3, с. 162].

14. 'to burn (intransitive)', 'гореть', 1.852, I) \**kōj*- 'киснуть, бродить', 'гореть' (> як. *kōj*- 'киснуть, бродить') [18, № 53; 9, с. 195; 3, с. 189] и \**ʒan*- 'гореть' (> чув. *s'un*- id.); II) \**sita*- 'гореть' [18, № 53; 12, с. 87].

17. 'to come', 'приходить' 10.48, I) \**käl*- 'приходить' (> як. *käl*- id., чув. *kil*- id.) [9, с. 195; 4, с. 34, № 84; 18, № 25]; II) \**ire*- 'приходить' [12, с. 75; 4, с. 34, № 84; 18, № 11].

20. 'to do/to make', 'делать' 9.11, I) \**kil*- 'делать'; \**āt*- 'делать' (> чув. *at*- id.) [9, с. 194; 18, № 25; 25, с. 165]; II) \**ki*- 'делать' [12, с. 77; 18, № 25] и \**ʒasa*- 'делать' [12, сс. 76, 204].

22. 'to drink', 'пить', 5.13, I) \**ič*- 'пить' (> як. *is*- id., чув. *ěs*- id.) [4, с. 34, № 86; 9, с. 194; 18, № 42; 3, с. 216]; II) \**uyu*- 'пить' [4, с. 34, № 86; 12, с. 89; 18, № 42].

24. 'to eat', 'есть', 5.11, I) \**ʒā*- 'есть' (> як. *siä*- id., чув. *s'i*- id.) [4, с. 34, № 87; 9, с. 196; 18, № 75; 3, с. 234]; II) \**ide*- 'есть' [4, с. 34, № 87; 12, с. 75; 18, № 75].

33. 'to give', 'давать', 11.21, I) \**pe*- 'давать' (> як. *biär*- id., чув. *par*- id.) [4, с. 34, № 89; 9, с. 195; 18, № 53; 13, с. 280]; II) \**öy*- 'давать' [4, с. 34, № 98; 12, с. 83; 18, № 53].

39. 'to hear', 'слышать', 15.41, I) \**äš*- 'слышать' (> \**äšit*- 'слышать' > як. *ihit*- id., чув. *ilt*- id.) [4, с. 34, № 90; 18, № 53; 11, с. 113; 3, с. 327]; II) \**sonus*- [4, с. 34, № 90; 18, № 53; 12, с. 87].

48. 'to know', 'знать', 17.17, I) \**pil*- 'знать' (> як. *bil*- id., чув. *päl*- id.) [4, с. 35, № 92; 9, с. 195; 18, № 58; 3, с. 348]; II) \**mede*- 'знать' [4, с. 35, № 92; 12, с. 79; 18, № 58].

72. 'to say', 'говорить, сказать', 18.22, I) \**fā*- 'говорить' (> як. *diä*- id., чув. *te*- id.), \**aj*- 'говорить' [4, с. 35, № 94; 9, сс. 193, 197; 18, № 28; 3, с. 451]; II) \**ge*- 'говорить' [4, с. 35, № 94; 12, сс. 74, 77; 7, № 28].

73. 'to see', 'видеть', 15.51, I) \**kör*- 'видеть' (> як. *kör*- id., чув. *kur*- id.) [4, с. 35, № 95; 9, с. 195; 18, № 89; 3, с. 455]; II) \**üže*- 'видеть' [4, с. 35, № 95; 12, с. 90; 2018, № 89].

79. 'to stand', 'стоять', 12.15, I) \**tur*- 'стоять' (> як. *tur*- id., чув. *tär*- id.) [4, с. 35, № 98; 9, с. 197; 18, № 45; 3, с. 482]; II) \**ʒoʒso*- 'стоять'; \**baj*- 'стоять' [4, с. 35, № 98; 12, с. 77; 18, № 45].

## Обсуждение

Ни один из указанных тюркских и монгольских базисных глагольных корней устойчивого словарного фонда не имеет прямого фонетического соответствия и не позволяет установить закономерные фонетические соответствия в целях реконструкции общих базисных тюркско-монгольских корней.

Далее будут обсуждаться глаголы по пунктам, поскольку сторонниками алтайской гипотезы приводятся различные параллели, доказывающие, согласно их взглядов, родство тюркских и монгольских языков.

7. Глагол \**isir*- возник из тюркской основы \**is*- 'резать' [6, с. 672] и пратюркского аффикса понудительного залога \**ir*- [10: с. 117]. Глагол \**tišle*-, \**tīšle*- 'кусать' был образован от пратюркского корня \**tīš*, \**tīš* 'зуб' [11, с. 112] и пра-

тюркского глагольного аффикса \*la- [10, с. 142]. Тюркский аффикс la-, образующий имена от глаголов проник в монгольские языки [12, с. 185].

Обращает на себя внимание то, что в монгольских языках базисный глагол 'кусать' не образуется по модели 'зуб' + аффикс образования глаголов, например: м.-п. *sidün* 'зуб' + la-, в данном случае образуется основа м.-п. *sidüle*- 'прорезываться', 'прорастать'. Монгольское слово для обозначения зуба *sidün* не коррелирует с чувашским *šäl* 'зуб' (< \*čil < \*tiš). Последнее закономерно соотносится с тюркским \*tiš, \*tiš 'зуб', ср. аз. *čiš* 'зуб', аналогичный переход \*t- > č- имеет место в чувашском языке: \*tiš 'колено' > *čär* id. В дальнейшем в чувашском языке происходит переход тюркской аффрикаты č- > в щелевой š-, ср. тюрк.: алт., тел. *čes* 'жесть' (< \*šäs, \*šias 'латунь') > чув. *šus* 'жесть', 'белая медь'. Переход тюркского конечного согласного \*-š в чувашский -l (лямбдаизм) является закономерным: \*tiš 'зуб' > *šäl* id. [9, сс. 84–88], причём данный переход находится в одном ряду с переходом согласного \*-s в чувашский -r (ротацизм). Последний произошёл вероятно в V веке нашей эры [15, сс. 37, 38], ср. др.-тюрк. *tuz*, чув. *tävar*, як. *tūs* (< \*tūs) 'соль' > мо. \**dabursun* id. > м.-п. *dabusun* id., др.-тюрк. *tiz*, чув. *čär*, як. *tühäh* (< \*tiš) 'колено' > мо. \**türei* 'голеннице' > м.-п. *türei* id.

Монгольский глагол *qaža*- 'кусать' является заимствованием в саларском языке *qaža*- 'грызть', о чем сообщает А. В. Дыбо [3, с. 162]. Однако данный заимствованный монголизм обнаруживается и в якутском *хаҕҕи*- 'рвать зубами наотмашь' и в других тюркских языках.

Нужно отметить, что при заимствовании базисный глагол становится периферийным. Значение 'кусать', то есть 'хватать, ранить зубами вообще' начинает выражать конкретизирующее и уточняющее действие, например 'грызть', то есть 'раскусывать зубами что-нибудь твёрдое'. Данное явление происходит, потому что значение 'кусать' уже занято исконным глаголом и значение заимствованного глагола трансформируется и он перемещается в периферию.

На почве тюркских языков семантика глагола *qar*- 'хватать', то есть 'брать, захватывать рукой или зубами (обычно поспешно, порывисто или внезапно)' переходит в значение 'кусать'. Тюркский глагол *qar*- с первичным значением 'хватать' проник в монгольские языки, в которых выступает в виде ср.-монг. *qabči*- 'зажимать (между ногами)', 'зажимать пальцами' [12, сс. 133, 178, 232; 3, с. 161].

Пратюркский глагол \**tala*- 'грызть' явно не соотносится с монгольским *dolija*- 'лизать', с которым его пытается сопоставить А. В. Дыбо [3, с. 161; 12, с. 71].

Чувашский глагол *s'irt*- 'кусать' М. Р. Федотов, А. В. Дыбо соотносят, например, с турецким *uirt*- 'разрывать, раздирать', якутским *siŋ*- 'прорывать, разрывать' и монгольским *žirge*- 'резать' [8, с. 157; 3, с. 162].

По видимому все указанные тюркские слова так или иначе восходят к праформе \**šār*- 'рубить, рассекать' [9, с. 196], которая коррелирует с другой праформой \**šār*- 'прорывать, разрывать', 'рассекать' [9, с. 197]. Основанием для этого является соответствие в тюркских языках широких и узких, твердоядных и мягкорядных гласных, ср. др.-уйг. *jar*, *jer*-, *jir*- 'расщеплять', 'рассекать'; др.-уйг. *aŋla*- 'плакать, сокрушаться', *iŋla*- 'плакать', *jiŋla*- 'плакать'; др.-уйг. *kel*- 'приходить', *kil*- 'приходить'.

Монгольский глагол *žirge*- (< *žir-ge*- [см. 22, с. 273]) 'резать' скорее всего является тюркизмом (тюрк. \**šār*- 'рубить, рассекать', \**šār*- 'прорывать, разрывать', 'рассекать' > тюрк. *jār*- 'резать'), в котором отражается процесс морфологического освоения, ср. м.-п. *kengke-ji*- (< *kengke-ji*-) 'выглядеть просторным' < \*тюрк. *kāŋ* 'широкий', 'расширяться'.

Нужно отметить и попытку М. Роббитс, изучавшую глагольные соответствия алтайских языков по устойчивому словарному фонду. Она сопоставила монгольские и тюркские глаголы со значением 'кусать': м.-п. *kemeli*-, мо. \**keme*- 'грызть'; др.-тюрк. *kemür*-, тюрк. \**kem*- [25, с. 165]. Однако данная попытка не совсем удачная, так как указанные глаголы не обладают значением 'кусать': ср.-монг. *kemi*- 'грызть', ср.: др.-тюрк. \**kemi*-, ср.-тюрк. *kemür*- 'грызть', ср. ср.-тюрк., ср.-монг. *kemik*, *kemük* 'хрящ', тур. *kemik* 'кость', а монгольские слова являются тюркизмами [12, с. 126].

14. В монгольских языках имеется переходный глагол *qala*- со значением 'жечь': м.-п. *xalaya*- 'греть, нагреть', 'жечь, ошпаривать', монг. *xalāx* 'подогревать; нагревать', 'обжигать', 'накаливать', калм. *xalax* 'греть, нагревать', 'накаливать', 'разъярять', ср. непереходный бурятский глагол *xalaxa* 'обжигаться, опаливаться'. Указанный монгольский глагол проник в алтайский язык в виде *kala*- 'гореть'. А. В. Дыбо считает, что монгольский глагол *qala*- 'жечь' является заимствованием в саларском языке: *qala*- 'сжигать, зажигать' [3, с. 191].

А. В. Дыбо пытается сравнить сарыг югурское *söyil*- 'сжигать жертву, покойника' с монгольским *sumaj* 'вид мясных пельменей', однако правомерно сомневается в этом сравнении [3, с. 190].

17. Пратюркский глагол \**käl*- 'приходить' А. В. Дыбо реконструирует в виде \**gejl*- 'приходить' с опорой на материалы саларского языка [3, с. 206]; однако в саларском языке в одних случаях происходит ослабление началь-

ного пратюркского согласного \*k- в g-, в других — падение пратюркского согласного \*-l в ауслауте через ступень -i с образованием вторичной долготы гласного: kel- > gel-, kel- > kil- > kiï- > kī-;

А.В. Дыбо пытается связать тюркский глагол \*käl- 'приходить' с монгольским реконструированным глаголом \*gel- 'тихо идти, брести' [3, с. 206]: м.-п. *geldery-* 'идти медленно, прохаживаться', монг. *geldrex* 'брести, тихо идти; покачиваться, пошатываться при ходьбе' однако здесь кроме фонетического несоответствия имеется и лексическое.

20. Ср.-монг., м.-п. *ki-* 'делать, совершать', никак не соотносится с тюркским глаголом *kil-* 'делать', и в нём не выделяется аффикс *-l*. Данный глагол реконструируется в виде пратюркского корня \**kil-* 'делать' [9, с. 194]. Идея морфологического членения пратюркского глагола \**kil-* 'делать' основывается на якутской и татарской параллели *kīn-*, *gīn-* 'делать'. Однако якутский и татарский глаголы *kīn-* 'делать' восходят к другому пратюркскому глаголу: \**kīn-* 'делать что-либо с пристрастием' и данное обстоятельство подрывает возможность членения пратюркского \**kil-* 'делать' на корень \**ki-* 'делать' и аффиксы *-l*, *-n*, и соотнесения его с монгольским глаголом *ki-* 'делать, совершать'.

В чувашском и якутском языках имеются и другие глаголы со значением 'делать': як. *oŋoŋ-* 'делать', 'исправлять', 'заделывать' < тюрк. \**oŋ-* 'налаживаться, исправляться'; чув. *tu-* 'делать' < тюрк. \**toŋ-* 'рожать'.

Монгольский глагол \**žasa-* 'делать': ср.-монг. *žasa-* 'строить, устраивать', 'наряжать, украшать', м.-п. *žasa-* 'приводить в порядок', 'исправлять', 'улучшать', монг. *zasax* 'устраивать, приводить в порядок', 'управлять', бур. *zahaxa* 'исправлять, поправлять; приводить в порядок, налаживать', калм. *zasx* 'наказывать', *jasx* 'исправлять, поправлять; приводить в порядок, налаживать' проник в тюркские языки одновременно из разных источников: др.-тюрк. *jas-* 'строить, делать, устраивать' (памятник в честь Кюль-Тегина, 732 г.н.э.) [12, с. 204], як. *žahaj-* 'хозяйничать, управлять' (не ранее XIII века), чув. *jusa-* 'чинить, поправлять, исправлять', 'лечить', каз. *žasau* 'делать'.

22. С.А. Старостин привлекал монгольский материал: м.-п. *umda*, *unda*, калм. *undɔ*, *undn* 'жажда; напиток', м.-п. *umdayas-*, *umdas-* 'испытывать жажду' для реконструкции праалтайского корня \**üti-* 'пить' [7, с. 70]. Однако монгольские реконструированные формы не могут содержать корневой огубленный согласный *-m-*, поскольку он возник довольно поздно под влиянием начального огубленного гласного *u-*, ср. ср.-монг. *undus-*, дунс. *undasu-*, калм. *undas-*, монг. *undās-*, мнгр. *ndase-* < \**undayas-* 'испытывать жажду' [12, с. 89].

А.В. Дыбо сопоставляет тюрк. \*iç- 'пить', м.-п. часть *eŋgelkül-* 'приносить в жертву (пищу и напитки богам и духам)' [3, с. 217]. Но данное сопоставление не приемлемо как с точки зрения семантики, так и внешнего облика глаголов.

24. А.В. Дыбо сделала попытку реконструировать як. *siä-* 'есть', чув. *s'i-* id. в виде пратюркского \**jej-* 'есть, кушать', что не есть верно, так как в пратюркском языке в начале слова были глухие согласные и имелись первичные долгие гласные. Кроме того, А.В. Дыбо попыталась сравнить тюркские *siä-* 'есть', *s'i-* id. и т.д. и монгольское *žoŋoŋ* 'кушанье, яства, трапеза; пища', тюркское *aša-* 'есть, кушать' от *aš* 'еда' и монгольское *öl* 'пища', однако данные сопоставления не приемлемы как с фонетической, так и семантической стороны [3, с. 234].

33. Сторонники родства алтайских языков не предприняли ни одной попытки реконструировать общий базисный тюркско-монгольский корень со значением 'давать'. Совершенно очевидно, что пратюркское \**re-* 'давать' никак не соотносится с прамонгольским \**ö-* 'давать'.

39. Кроме глагола \**sonus-* 'слышать' в монгольских языках был представлен глагол \**duyul-* 'слушать', 'слышать': м.-п. *duyul-* 'слышать', 'слушать', монг. *dūlax* 'внять', 'узнавать, слышать, слушать', бур. *dūlaxa* 'слушать; слышать', калм. *dūlxɔxɔ* 'слушать', 'сообщать', который С.А. Старостин пытался сравнить с тюркской формой \**tiŋla-* 'слушать, вслушиваться', однако данное сопоставление не приемлемо с фонетическо-морфологической стороны [7, с. 76; 12, с. 115].

А.В. Дыбо были предприняты разнообразные попытки сопоставления слов со значением 'слышать' в тюркских и монгольских языках [3, сс. 328, 329, 330, 331]:

- 1) тюрк. \**elit-* 'слышать' (> *eŋit-*), монг. \**aldar* 'слава, почет', монг. \**asara-* 'заботиться'; указанные слова не имеют ничего общего, так как согласный *-l-* в чув. *ilt-* 'слышать' является закономерным развитием *-š-* [9, сс. 55, 84–88, 163]; также чув. *ilt-* 'слышать' восходит к пратюркскому глаголу \**äŋit-* 'слышать', образовавшемуся от корня \**äš-* 'слышать' и понудительного аффикса \**t-* [10, с. 116].
- 2) тюрк. \**duj-* 'чувствовать' (> *duj-* 'слышать'), монг. *duyul-* 'слушать, слышать'; на самом деле современное тюркское *duj-* 'слышать' восходит к пракорню \**tuj-* 'чувствовать' [9, с. 197] и не может быть сопоставлено с монг. *duyul-* 'слушать, слышать' в целях реконструкции тюркско-монгольского базисного корня со значением 'слышать'.
- 3) тюрк. \**uk-* 'понимать' (> *uk-* 'слышать'), монг. *uka-* 'понимать, думать'; истинным является то, что тюркское \**uk-* 'понимать' [9, с. 198] было заимствовано носителями монгольских языков в виде *uka-* 'понимать, думать' [12, с. 167] и вследствие этого па-

раллель тюрк. \*uk- 'понимать', монг. uka- 'понимать, думать' не может рассматриваться как наследие общего тюркско-монгольского праязыка.

- 4) тюрк. \*dīŋla- 'слушать', мо. \*čīŋla- 'слушать', м.-п. čīŋna- 'слушать'; в действительности тюркское dīŋla- 'слушать' восходит к праформе \*tīŋla- 'слушать, вслушиваться' [11, с. 115] (> чув. *tānla-* 'слушать'), а монг. čīŋla-, čīŋna- 'слушать' являются тюркизмами [12, сс. 156, 241], последняя форма была заимствована носителями якутского языка: čīŋnā- 'прислушиваться'.
- 5) тюрк. aŋla- 'слышать', 'слушать', монг. aγudala- 'искать, рыться в чем-либо'; тюркское aŋla- 'слышать', 'слушать' возникло из глагольно-именного омонима \*āŋ 'сознание/вспоминать, припоминать' и не соотносится с монгольским глаголом aγudala- 'искать, рыться в чем-либо'.

48. А. В. Дыбо также предприняла попытки сопоставления слов со значением 'знать' в тюркских и монгольских языках [3, сс. 349, 350]:

- 1) тюрк. \*bil- 'знать', монг. \*bele- 'готовить'; более обоснованным является то, что тюркский глагол \*bil- 'знать' восходит к пратюркскому корню \*pil- 'знать' [9, с. 195], который не обнаруживает общности с монгольским глаголом \*bele- 'готовить'.
- 2) тюрк. uŋna- 'знать', монг. uka- 'понимать, думать'; А. В. Дыбо считает, что монг. uka- 'понимать, думать' соответствует тюркскому uŋna- 'знать', однако, как только, что мы убедились монгольский глагол сравнивается в пункте № 39 с тюркским глаголом \*uk- 'понимать', причём монгольский глагол является тюркизмом.
- 3) тюрк. \*tanu- 'узнавать', монг. \*taŋna- 'разузнавать, выведывать'; в реальности тюркское \*tanu- 'узнавать' выступает в древнетюркских памятниках в форме tanī- со значением 'знать, быть знакомым' и является ранним иранским заимствованием: перс. dānistān- 'знать, узнавать', dān- — основа настоящего времени [12, с. 153] и поэтому не является родственным монгольскому глаголу: м.-п. taŋna- 'справляться, осведомляться, наводить справки'. Следует также иметь в виду, что тюркский глагол tanī- 'знать, быть знакомым' проник в монгольские языки: ср.-монг., м.-п. tanī- 'знать, узнавать' [12, с. 153].

72. А. В. Дыбо сопоставила слова со значением 'говорить, сказать' в тюркских и монгольских языках [3, сс. 451, 452, 453]:

- 1) тюрк. \*dē- 'сказать', монг. \*dawu 'голос, песня'; на самом деле тюркский глагол \*dē- 'сказать' восходит к пратюркскому корню \*tā- 'говорить' [9, с. 197], который не соотносится с монгольским словом: м.-п. *dawun* 'звук, шум; голос, тон'.
- 2) тюрк. \*aj- 'говорить', монг. ajalū 'мелодия'; пратюркский корень \*aj- 'говорить' [9, с. 193] не имеет ничего общего с м.-п. ajalū 'мелодия', поскольку последнее возникло

из производящей именной и глагольной основ м.-п. aja 'звук, мелодия' > м.-п. ajala- 'напевать, петь'.

- 3) тюрк. \*kele- 'говорить', монг. \*kele- 'сказать, говорить'; в действительности монгольское kele- довольно позднее образование, возникшее в результате заимствования тюркского глагольного аффикса *la-* [12, сс. 185, 186], кроме того на почве монгольских языков обнаруживается упрощение в результате гаплогонии *la-*: м.-п. *kelele-* 'говорить' (< *kelen* 'язык' + *la-*) > м.-п. *kele-* 'говорить'. Преобразование *kelen* 'язык' в глагол *kelele-* 'говорить' подтверждается тюркской моделью *tīl* 'язык' > *tilda-* 'говорить'. Монгольское: м.-п. *kele-* 'говорить' скорее всего проникло в чувашский язык в виде глагола *kala-* 'говорить', последний не имеет надежных тюркских параллелей и является изолированным словом, отражающим чувашско-монгольские языковые контакты.
- 4) тюрк. \*öt- 'петь; сказать, говорить', монг. \*öči- 'докладывать, сообщать; молиться'; в сущности тюркский глагол \*öt- 'петь; сказать, говорить' восходит к пратюркскому корню *öt-* 'петь (о птицах)' с первичным долгим гласным [9, с. 195] и не соотносится с монгольским глаголом: м.-п. *öči-* 'говорить, отвечать, давать показания, показывать, свидетельствовать'.

73. А. В. Дыбо обнаруживает тюркско-монгольский глагольный параллелизм *qara-* 'смотреть' [3, с. 459]. Однако здесь тюркский глагол является монголизмом [12, сс. 31, 208].

79. Монгольский глагол \**žoyso-* 'стоять': м.-п. *žoyсу-* 'вставать, стоять на месте', монг. *zogsax* 'стоять на ногах; торчать, останавливаться, приостанавливаться; переставать; прекращаться', бур. *zogsохо* 'стоять, торчать', калм. *zogsx* 'стоять; находиться где-либо' проник в якутский язык: *žoxsoj-* 'нахохлиться, ощетиниться, вздымать загривок', 'принимать воинственный вид, горячиться, петушиться'.

Как показал анализ имеются факты заимствования глаголов устойчивого словарного фонда из тюркских языков в монгольские и наоборот.

## Заключение

Тюркские и монгольские языки имеют много общего. Общность была истолкована одними исследователями как наличие общего тюркско-монгольского праязыка, другими — как результат конвергенции, контактов и заимствований языков алтайской общности.

На основе исследования глаголов устойчивого словарного фонда, имеющих общность со списком М. Сводеша становится очевидным, что ни один из указанных тюркских и монгольских базисных глагольных корней не имеет прямого фонетического соответствия и не позволяет устано-

вить закономерные фонетические соответствия в целях реконструкции общих базисных тюркско-монгольских корней. Это обстоятельство подвергает сомнению родство тюркских и монгольских языков и свидетельствует об их конвергенции, которая засвидетельствована фактами контактов, что привело к взаимному одновременному заимствованию глаголов начиная с V века н.э. в Центральной Азии (Монголия) в зоне степей.

Сокращения:  
аз.— азербайджанский язык  
алт.— алтайский язык  
бур.— бурятский язык  
др.-тюрк.— язык памятников древнетюркской письменности

др.-уйг.— древнеуйгурский язык  
дунс.— дунсянский язык  
калм.— калмыцкий язык  
м.-п.— монгольский письменный язык  
мнгр.— монгорский язык  
мо.— монгольская языковая семья  
монг.— монгольский язык  
м.-п.— монгольский письменный язык  
перс.— песидский язык  
ср.-монг.— среднемонгольский язык  
тел.— телеутский язык  
тур.— турецкий язык  
тюрк.— тюркская языковая семья  
чув.— чувашский язык  
як.— якутский язык

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бётлингк О. Н. О языке якутов. — Новосибирск: Наука, 1990. — 644 с.
2. Дёрфер Г. Базисная лексика и алтайская проблема // Вопросы языкознания. 1981, № 4, сс.35–44.
3. Дыбо А. В. Этимологический словарь тюркских языков. Том 9 (дополнительный). Этимологический словарь базисной лексики тюркских языков. — Астана, Prosper Print, 2013. — 616 с.
4. Клоусон Дж. Лексикостатистическая оценка алтайской теории // Вопросы языкознания, 1969, № 5. — Стр. 22–41.
5. Поппе Н. Н. Чувашский язык и его отношение к монгольскому и турецким языкам. I, II, Изв. стия Российской Академии Наукъ. VI серия, 1924, том 18, выпуск 12–18, сс. 289–314.
6. Севортян Э. В. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на гласные. — Москва: Наука, 1974–767 с.
7. Старостин, С. А. Алтайская проблема и происхождение японского языка / С. А. Старостин; АН СССР, Ин-т востоковедения. — М.: Наука, 1991. — 296 с.
8. Федотов М. Р. Этимологический словарь чувашского языка. Чувашский государственный институт гуманитарных наук. Том II. Чебоксары, 1996. 509 с.
9. Щербак А. М. Сравнительная фонетика тюркских языков, под редакцией А. Н. Кононова. — Ленинград, Наука, 1970. — 204 с.
10. Щербак А. М. Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков. Глагол. Ответственный редактор С. Н. Иванов. — Ленинград, Наука, 1981. — 183 с.
11. Щербак А. М. Введение в сравнительное изучение тюркских языков. Ответственный редактор Л. А. Покровская. — СПб, Наука, 1994–192 с.
12. Щербак А. М. Ранние тюрко-монгольские языковые связи (VIII–XIV вв.). — СПб.: Изд-во ИЛИ РАН, 1997. — 292 с.
13. Щербак А. М. Тюркско-монгольские языковые контакты в истории монгольских языков. СПб., Наука, 2005. — 195 с.
14. Яхонтова Н. С. Монгольские языки // Языки мира: Монгольские языки. Тунгусо-маньчжурские языки. Японский язык. Корейский язык. — Москва, Индрик, 1997. — 408 с.
15. Clauson G. Turkish and Mongolian Studies. Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland. — London, 1962. — 261 p.
16. Doerfer G. Mongolo-Tungusica. Tungusica. 3, Wiesbaden, Otto Harrassowitz, 1985.
17. Doerfer G. Türkische und mongolische Elemente im Neupersischen, Bd. I–IV, Wiesbaden, Franz Steiner Verlag, 1963–1975;
18. Erdal, M. The Turkic-Mongolic relationship in view of the Leipzig-Jakarta list. In: Novgorodov, I. (eds.) Unpublished Proceedings of 2016 International Symposium “The Leipzig-Jakarta list of the Turkic languages as a source of the interdisciplinary comprehensive studies” (2016)
19. Loanwords in the world’s languages: a comparative handbook / editaed by Martin Haspelmath, Uri Tadmor. Walter de Gruyter GmbH & Co. — Berlin, 2009. — 1081 p.
20. Novgorodov I., Gadziakhmedov N., Ketenchiev M., Kropotova N., and Lemskaya V. Chulyum Turkic is a Uralian Kipchak language according to the Leipzig-Jakarta list. In: Zhanna Anikina (ed.). Proceedings of the 2nd international conference Going Global through Social Sciences and Humanities, held in Tomsk, Russia, 27–28 February 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol. 907, pp. 411–419. Springer Nature Switzerland AG (2019).
21. Miller R. Japanese and the other Altaic languages. University of Chicago Press, 1971. — 350 p.
22. Poppe N. Introduction to Mongolian comparative studies. — Helsinki, Suomalais-Ugrilainen Seura, 1955. — 300 p.
23. Poppe N. Vergleichende Grammatik der Altaischen Sprachen. T. 1. Vergleichende Lautlehre. Wiesbaden, 1960.
24. Ramstedt G. Einführung in die altaische Sprachwissenschaft. 2 volumes. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura, 1952–1957.
25. Robbeets M. Diachrony of Verb Morphology: Japanese and the Transeurasian Languages. — Berlin: De Gruyter Mouton; 1 edition (July 24, 2015). — 569 pages.
26. Swadesh M. The origin and diversification of language. Edited by Joel Sherzer. Foreword by Dell Hymes. — Chicago, Aldine, Atherton, 1971. — 350 p.
27. Swadesh M. Towards Greater Accuracy in Lexicostatistic Dating. International Journal of American Linguistics. Vol. 21, No. 2 (Apr., 1955), pp. 121–137.
28. Vovin A. Korea-Japonica: a re-evaluation of a common genetic origin. Honolulu: University of Hawai’i Press: Center for Korean Studies, University of Hawai’i, 2010. — 278 p.

## ЗООНИМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ФОЛЬКЛОРЕ НАРОДА ХАНТЫ БАССЕЙНА РЕКИ КАЗЫМ

**Новьюхова Галина Борисовна**

*Н.с., Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок  
Novyukhova.galya@mail.ru*

### ZOONOMIC VOCABULARY IN THE FOLKLORE OF THE KHANTY PEOPLE KAZIM BASIN

**G. Novyukhova**

*Summary.* The purpose of the article is to identify semantic and word-building zoonyms on the material of fairy tales told by the Khanty peoples. This article analyzes the lexical and semantic features of zoonyms on the material of collected texts of fairy tales, as well as an attempt is made to disclose the zoonymous structure of the Khanty language vocabulary. In order to select the studied units on the basis of a continuous sample, we used the lexicographic method. When analyzing various zoonyms used in the tales of the Khanty peoples, we used a comparative method. The main approaches used in our work can be called semitiological and onomasiological. Also, when writing the article, we took into account the method of component analysis and the method of linguistic-hastic. The scientific novelty of the work is the material on the basis of which the work is done. Tales of the Khanty peoples of the Kazym river basin are of interest from the point of view of the zoonymous vocabulary studied in them. The article analyzes the fairy tales «Otter and swan», «Deer and elk», «Dog and cat», «Why owls hunt mice», «Little mouse», «Seven mice», «Golden horse», «How the dog became with a man live». We came to the conclusion that in the tales of the Khanty people, animals are endowed with human skills, talk, and solve existing problems. Each animal in a fairy tale has its own character and role in the story. We managed to identify the most frequent zoonyms (hare, swan, deer, elk, birds, mouse, otter).

*Keywords:* zoonomic vocabulary, linguistic picture of the world, direct nominative meaning of the zoononym, pragmatic effect, folklore, fairy tale, animalistic tale, animal tales, Khanty tales from the folk collections of the Kazym river basin, zoonyms functions, Khanty people.

*Аннотация.* Целью статьи является выявление семантических и словообразовательных зоонимов на материале сказок, рассказанных народами ханты. В данной статье анализируются лексико-семантические особенности зоонимов на материале собранных текстов сказок, а также делается попытка раскрытия зоонимической структуры лексики хантыйского языка. С целью отбора исследуемых единиц на основе сплошной выборки мы использовали лексикографический метод. При анализе различных зоонимов, употребляемых в сказках народов ханты мы применяли сопоставительный метод. Основными подходами, используемыми в нашей работе, можно назвать семасиологический и ономасиологический. Также при написании статьи мы учитывали метод компонентного анализа и метод лингвостатистики. Научной новизной работы является материал, на основе которого выполнена работа. Сказки народов ханты бассейна реки Казым представляют интерес с точки зрения исследуемой в них зоонимической лексики. В статье проанализированы сказки «Выдра и лебедь», «Олень и лось», «Собака и кошка», «Почему совы на мышей охотятся», «Мышонок», «Семь мышат», «Золотой конь», «Как собака стала с человеком жить». Мы пришли к выводу, что в сказках народа ханты животные наделяются умениями человека, разговаривают, решат сложившиеся проблемы. Каждое животное в сказке имеет свой характер и роль в повествовании. Нам удалось обозначить самые частотные зоонимы (заяц, лебедь, олень, лось, птицы, мыш, выдра), которые чаще всего употребляются в прямом номинативном значении.

*Ключевые слова:* зоонимическая лексика, языковая картина мира, прямое номинативное значение зоонима, прагматический эффект, фольклор, сказка, анималистическая сказка, сказки о животных, хантыйские сказки из фольклорных сборников бассейна реки Казым, функции зоонимов, народ ханты.

### Введение

**В** современном языкознании зоонимическая лексика функционирует в двух аспектах: в языковом, сохраняющем свое лексическое значение, и метаязыковом, обозначающем элемент вторичной знаковой системы. Как отмечает Н.В. Солнцева, зооним является многозначным словом, объединяющим в своем составе прямые номинативные значения — зоосемизмы (собственно наименования животных) и переносные, которые используются для характеристики объекта, уже имеющего название — зооморфизмы (предикатив-

но-характеризующее значение исследуемого объекта). Исследователь приходит к выводу, что зоонимы ориентированы на прагматический эффект, поскольку, сочетая в своем лексическом значении научные и бытовые семы, они апеллируют реципиента к образно ассоциативным комплексам анималистических реалий [1, с. 12; с. 14–15]. В данной статье мы рассмотрим зоонимические лексемы, используемые в хантыйских сказках из фольклорных сборников бассейна реки Казым.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Отметим, что фольклорные материалы (песни и сказки) северных ханты впервые были записаны А. Регули в середине XIX века. Его последователи Б. Мункачи и А. Канисто занимались сбором образцов хантыйских индивидуальных песен [2, с. 298]. На рубеже XIX–XX вв. произведения устного народного творчества у разных групп ханты собирали финские исследователи К. Ф. Карьялайнен и Х. Паасонен [3]. Немецкий ученый В. Штейниц записал песенные тексты от тугиянских ханты и сказки от Ользиной Марфы [4]. В 1968 году венгерский исследователь К. Редее опубликовал записи, собранные из анализа речи М. К. Вагатовой, носительницы казымского диалекта [5]. Интерес представляет работа финского лингвиста А. Альквиста, совершившего три северных экспедиции с целью сбора фольклорных и этнографических материалов, демонстрирующих особенности мордовского, хантыйского, манскийского и других языков Сибири [6].

С 1980-х гг. активный сбор материала ведется национальной интеллигенцией, первый опыт научной обработки фольклора своего народа принадлежит Т. А. Молдановой и Т. А. Молданову. В 1990 на русском языке опубликован том произведений устного народного творчества ханты и манси, подготовленный Н. В. Лукиной. В последние годы большую работу по сбору и анализу исследуемого материала вела Е. Шмидт [7].

С. В. Онина в диссертационном исследовании, посвященном оленеводческой лексике в хантыйском языке, произвела лексико-семантическую классификацию, а также структурный анализ оленеводческой лексики в синхронии. Автору удалось создать классификацию оленеводческой лексики, выявить словообразовательные и морфологические особенности, определить границы сложного слова на исследуемом материале [8, с. 5]. В работе М. Е. Серасховой анализируются зоофразеологизмы хантыйского языка, отражающие опыт народа, историю, традиционные верования и обычаи, психологические и эстетические взгляды народов ханты на обряды и обычаи [9, с. 223]. Т. В. Хахалкина и Ю. А. Карманова рассматривают лингвистический материал, отраженный в сказках и сказаниях нганасанского и селькупского языках, а также выделяют номинативные признаки, отражающие роль медведя в культуре рассматриваемых этносов [10, с. 81]. Мы приходим к выводу, что фольклорные материалы северных народов ханты представляют интерес для собирателей и современных исследователей.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Обратимся к современным публикациям, рассматривающим данную проблему. Ж. Багана и Е. С. Яковлева отме-

чают отождествление людей и поведением, и повадками животных, отраженных в пословицах и поговорках разных стран мира [11, с. 6–7]. Исследователи Г. Р. Каримова и Р. Т. Муратова на материале башкирских народных песен выделяют зоонимы как репрезентанты языковой картины мира, особо выделяя диких и домашних животных, а также птиц [12, с. 159]. А. В. Дыбо и Е. В. Никуленко выявили общие и национально специфичные механизмы метафоризации, свойственные русскому, английскому и языкам Южной Сибири на примере зооморфной метафоры «медведь» [13].

Ученый О. В. Лаврова отмечает, что носители русского языкового сознания воспринимают мир животных как «братьев наших меньших», которые нуждаются в защите и помощи человека; как мифологических, фольклорных и литературных персонажей, а также как метафорические образы, на которые переносятся различные поведенческие реакции человека [14, с. 133]. К. Р. Вагнер на материале русских и английских народных примет выделяет основные лексико-семантические группы семантического поля «Животный мир», отмечая лексемы, входящие в состав ядра и периферии исследуемой тематической группы лексики. Ученый создает собственную классификацию народных примет с главным компонентом «зооним» [15].

Следует отметить работу Е. Н. Варниковой, которая на материале русских народных сказок анализирует видовой состав кличек животных-персонажей, описывает семантико-словообразовательные зоонимические модели, устанавливает функции зоонимов и выявляет зоонимические микросистемы отдельных произведений [16]. Данные работы посвящены описанию зоонимов русского языка, русской языковой картины мира в сравнении с английским, китайским, языкам Южной Сибири.

Работы современных исследователей, посвященные анализу зоонимов хантыйского языка, представлены такими именами как М. Е. Серасхова, С. В. Онина. Однако материалом данных работ являются зоофразеологизмы, пословицы и поговорки. Данная статья посвящена анализу лексико-семантической группы «зоонимы» на материале сказок хантыйского языка. Актуальность работы обусловлена необходимостью изучения лексических единиц хантыйского языка. Поскольку названия животных не подвергались тщательному изучению на материале собранных сказок, мы попробуем раскрыть внутреннее богатство и языковые особенности изучаемой лексики.

## Методология

*Формирование целей статьи.* Целью статьи является выявление семантических и словообразовательных

зоонимов на материале сказок, рассказанных народами ханты.

*Постановка задания.* В данной статье необходимо проанализировать лексико-семантические особенности зоонимов на материале собранных текстов сказок, а также попытаться раскрыть зоонимическую структуру лексики хантыйского языка.

*Используемые в исследовании методы, методики и технологии.* С целью отбора исследуемых единиц на основе сплошной выборки мы использовали лексикографический метод. При анализе различных зоонимов, употребляемых в сказках народов ханты мы применяли сопоставительный метод. Основными подходами, используемыми в нашей работе, можно назвать семасиологический и ономасиологический. Также при написании статьи стоит учитывать метод компонентного анализа и метод лингвостастики.

## Результаты

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Фольклор народов ханты является своеобразным и уникальным, поскольку до 1930-х гг. в хантыйском языке не было письменности, поэтому устное народное творчество передавалось из поколения в поколение певцами и сказителями. Сказка как жанр художественной литературы, по мнению В.Я. Проппа, отличается повествовательной формой бытования, в основе которой лежит чудо, фантастический образ или представление, которые воспринимаются слушателем или рассказчиком как достоверные. Кроме этого, время в сказочных сюжетах неопределенное («долго ли, коротко ли»), а события ней развиваются линейно [17, с. 38]. Сказки народа ханты излагают события не как давно прошедшие, а как происходящие в настоящее время, что позволяет читателям и реципиентам ощущать себя участниками или очевидцами описываемых событий. Сказки о животных традиционно связывают с тотемическими представлениями, а также с представлениями об иррациональной связи животных и человека [18, с. 91]. В сказках народов ханты переплетаются рассказы о происхождении зверей и птиц, а также древние представления человека о мире природы (анимизм, антропоморфизм и тотемизм). Сказки о животных являются проводником в мир познания человеческих отношений, их судеб и характеров.

Сказки о животных народа ханты являются кумулятивными, поскольку они отличаются двусоставностью сюжетной схемы (объединяют в себе рамочную и внутреннюю части сюжета), многократным повторением одних и тех же сюжетных морфем, «шаблонизированностью» конструкций, диалогом, лексическими повторами,

наличием действий и встреч в составе основного сюжета фольклорных произведений [19, с. 53–59].

Основными персонажами сказок народов ханты являются заяц, лебедь, олень, лось, птицы, мышь, выдра. Обратимся к хантыйской народной сказке «*Вонтэр на хутэу*» («Выдра и лебедь»). Действие происходит в лесу на берегу реки. Главными персонажами являются выдра и лебедь. Выдра, сидящая на берегу, предупредила лебедя о наступающей опасности: приближающейся лодке с охотником. Лебедь не поверил словам выдры, обладающей уникальным слухом, и умер под выстрелом охотничьей стрелы из лука. В сказке осуждается хвостовство и высокомерие лебедя, осуждающего слух выдры. Моралью сказки является финальная фраза: «Первым делом уши, а потом глаза». Безразличие лебедя к советам выдры помогло охотнику найти жертву. Особенностью сюжетной составляющей сказки является ее кольцевая структура, в которой трижды повторяется предупреждение лебедя об опасности. Лебедь, не слушая выдру, плавал, щипал травку, осуждал ее беспокойство и отношение к несуществующим опасностям. В сказке можно выделить следующие зоонимические лексемы: *вонтэр* (выдра), *тухан* (лебедь), *ху* (рыба). Каждая лексема употребляется в прямом номинативном значении. Поведение лебедя проецируется на упрямого человека, не желающего слушать доводы и доказательства собеседника в защиту своей позиции. Нарастиванию напряжения сюжетной составляющей способствует повторение одинаковых конструкций: «*выдра опять говорит*», «*лебедь послушал и говорит*», др. Кроме этого, как отмечает В.Н. Соловар, стиль бытовых и кумулятивных сказок снижен, художественность создается лаконизмом и использованием речевых богатств повседневного языка [20, с. 176].

Обратимся к сказке «*Вулы на курэу вой*» («Олень и лось»). Сказка является кумулятивной, состоит из кумуляции и финала. Сказка начинается с обычного случая и заканчивается положительным финалом. Олень отбил от стада, потом встретил лося, а дальше происходит цепь последовательных событий. Лось и олень обращаются к животным за помощью с целью найти стадо оленей. Животные не отказывают, а рассказывают, в каком месте они встречали стадо оленей. В этой сказке происходит взаимопомощь животных друг другу. В сказке можно выделить следующие зоонимические лексемы: *вулы на курэу вой* (олень и лось), *шоварлэ* (зайчик), *хутэн* (журавль), *вонтэр* (выдра), *вулы тац* (стадо оленей). Животные наделены способностью говорить и объяснять друг другу собственные мысли, а также возможностью помочь заблудившемуся оленю найти потерянное стадо.

В сказке «*Амп на каги*» («Собака и кошка») повествуется о встрече кошки и собаки. Собака жалуется

кошке на скуку и одиночество, желание обрести веселую семью с детьми, которые будут играть и развлекать. Кошке понравились условия, описанные собакой — дом, где живут старик и старуха. В ее доме много детей, которые играют с ней, как умеют, дергают за хвост и стаскивают с печи. В итоге беседы кошка и собака решили поменяться домами, чтобы счастливо проводить свое время. Отметим зоонимы *амп* (собака) и *каби* (кошка), которые встречаются в этой сказке.

Интерес представляет детская хантыйская сказка «*Му́йа манклайэт лэ́нкрат йупийэ́н ньэхлэ́слэт*» («Почему совы на мышей охотятся»), составленная Г.Л. Нахрачевой. Основной сюжетной составляющей является желание воробья и мышки вместе собирать припасы на зиму. Однако, когда воробей обратился к мыши с просьбой поделиться запасами, та отказала, сказав, что темно и ничего вокруг не видно. Добрая сова, сидящая на ветке, поделилась с воробьем частью своей еды, однако, хитрая мышка вытащила припасы совы прямо из-под носа воробья. С тех пор совы начали охоту на мышей. Отметим зоонимы, встретившиеся в анализируемой сказке: *йипи* (сова), *рүц хот олэ́н* (воробей), *лэ́нкрат* (мышь) [21].

В сказке «*Ай войлэ́нжи*» («Мышонок») у главного героя мышонка есть жена и тети, к которым он отправляется на лодке. По дороге он встречает лося, который его проглатывает. Мышонок не растерялся, разрезал пасть лося, погружает лосиное мясо и едет домой. Жена мышонка очень рада, потому что зиму они проживут, питаясь лосиным мясом. Следующей весной, когда мышонок вновь плывет на лодке, он проваливается под лед. Сказка заканчивается тем, что убитая горем жена остается на берегу. В этой сказке мышонок является мужем («*Ай войлэ́нжи ими са́нэ́н во́ллэ́нэ́н*»), племянником («*Иму́лтийэ́н вон нийэ́л ник йухтэ́с, щи увэ́л*») и добытчиком, убившим лося («*Ма хор вэ́лсэм*»). В сказке используются следующие зоонимы: *ай вой* (мышонок) и *кү́рэн вой* (лось).

В хантыйской мифологической сказке «*Ланат ай лауки*» («Семь мышат») семь мышат, живущих в золотом домике, олицетворяют тайные (шаманские) силы природы. Их проникновение в жизнь — это выход из золотого дома, а слопцы представляют испытание миром матери. Эта сказка олицетворяет миф о духах-покровителях. В ней божества верховьев Оби в облике семи мышей побеждают одноголового, двухголового и трехголового великанов-менков, превращая их в чувал (тип очага). После этого мыши стали духами, «приносящими вести» из земного мира к небу Торуму и обратно [22, с. 144].

В сказке «*Сорни лов*» («Золотой конь») ярким персонажем является конь золотистого цвета, который спешит на помощь, делает добрые дела и умеет летать. Конь

является важным животным в культуре и жизни хантов, возможно, вторым по значению после северного оленя. Конь — это верный помощник у народа ханты, как в русском фольклоре Николай Чудотворец на коне, так и здесь он «*Ас тый ики*» (верный помощник).

В хантыйской мифологической сказке «Как собака стала с человеком жить», говорится о том, как человек приручил собаку, которую нашел в лесу во время охоты. Один из купцов попросил у хозяина отдать ему собаку, но хозяин отказался. Так долгое время жили человек и собака вместе, позже они нашли в лесу вторую собаку, так они стали жить втроем. После этого у собак появились щенки, и хозяин отдал щенка соседу.

Мы проанализировали зоонимы, которые встречаются в хантыйских народных сказках. Также в ходе анализа нам удалось определить роли и функции, выполняемые животными. В сказках народа ханты животные наделяются умениями человека, разговаривают, решают сложившиеся проблемы. Каждое животное в сказке имеет свой характер и роль в повествовании. Нам удалось обозначить самые частотные зоонимы (заяц, лебедь, олень, лось, птицы, мышь, выдра), которые чаще всего употребляются в прямом номинативном значении. Сказки о животных народа ханты простые по своей структуре, в них немного персонажей (чаще всего два или три), которые чаще всего находятся в сложной ситуации (теряются, их съедают, они остаются голодными на зиму и др.). В данных ситуациях проявляется вероятное поведение людей, которые могут поступить правильно (сказки со счастливым финалом) и неправильно (несчастный финал).

Сравнение полученных результатов с результатами в других исследованиях.

Данная работа отличается от других оригинальным материалом исследования. На материале хантыйских народных сказок о животных мы проанализировали зоонимическую лексику, а также рассмотрели функции зоонимов. В работах, посвященных анализу сказок о животных, не всегда передан сюжет исследуемых сказок, благодаря которому можно объяснить поведение персонажей в сложившейся ситуации.

## Выводы

*Выводы исследования.* Мы приходим к выводу, что в зоонимической лексике чаще встречаются названия диких животных (мышонок, выдра, олень и некоторые птицы). В фольклоре животные наделяются своими определенными функциями и характерами. В качестве примера можно привести сказки «Олень и лось», «Собака и кошка», «Лебедь и выдра». Мифологические сказки содержат акт творения, назначения богами-духами, напри-

мер в сказке «Семь мышат». Фольклорное наследие — это мощная энергия, наполняющая наш внутренний мир образами, душой и светом предшествующих поколений. Животные имеют свою историю, они разговаривают, хитрят, имеют как положительные, так и отрицательные качества. Таким образом, в хантыйских сказках о животных реальность не просто тесно переплетается с фантастикой (герои говорят, думают), но и, пожалуй, даже занимает более значительное место: внешность и повадки животных, фон реалистичны, а герои-животные и их от-

ношения представляют характеры и отношения между людьми.

*Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении.* В дальнейшем исследовании мы бы хотели продолжить изучение зоонимов на материале хантыйских народных сказок, выделив ЛСГ, связанные с полом животных, их мастью, выполняемой в сказке функцией, охотой и рыболовством и др. тематическими признаками.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Солнцева Н. В. Сопоставительный анализ зоонимов русского, французского и немецкого языков в этно-семантическом аспекте: автореф. дис. ... к. филол. н. М.: РГБ, 2005. 39 с.
2. Слепенкова Р. К. История сбора фольклора у хантов полноватского приобья // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2017. № 02–2/2017. С. 296–301.
3. Paasonens. Südostjakische Textsammlungen / H. Paasonen, E. Vertes. Helsinki: Suomalais Ugrilainen Seura, 1980. 345 p. Перевод заглавия: Собрание южно-остяцких текстов Х. Паасонена / публикация Эдит Вертеш.
4. Steinitz W. Ostjakologische Arbeiten. Band II. Ostjakische Volksdichtung und Erzählungen aus Zwei Dialekten. Kommentare: Für die Herausgabe wissenschaftlich bearbeitet von Gert Sauer und Brigitte Schulze / W. Steinitz. Berlin: Akademie-Verlag, 1976. 320 p. Перевод заглавия: Остякологические труды. Т. II. Хантыйская народная поэзия и рассказы из двух диалектов. Комментарии. / Публикация Г. Зауэра и Б. Шульце.
5. Rédei K. Nord-Ostjakische Texte (Kazym Dialekt) mit Skizze der Grammatik / K. Rédei. Göttingen, 1968. 140 s. Перевод заглавия: Северо-хантыйские тексты (казымский диалект) с грамматическим очерком. Первая грамматика и фольклор верхне-казымского говора, записано от М. К. Вагатовой.
6. Unter Wogulen und Ostjaken: Reisebriefe und ethnographische Mittheilungen von August Ahlqvist / A. Ahlqvist. Helsingfors, 1883. Перевод заглавия: Среди манси и хантов: путевые письма и этнографические сообщения Августа Альквиста.
7. Бурькин А. А. Хантыйские сказки и фольклор урало-алтайских народов (по материалам сказок о небылицах) // отв. ред д. ф. н. Кульганек И. В. Тюмень: ООО «ФОРМАТ», 2017. 416 с.
8. Онина С. В. Оленеводческая лексика в хантыйском языке: дисс. ... к. филол. н. Йошкар-Ола, 2002. 170 с.
9. Серасхова М. Е. Зоонимы во фразеологии хантыйского языка приуральского диалекта // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 7. С. 214–224.
10. Хахалкина Т. В., Карманова Ю. А. Сопоставительный анализ наименований медведя в нганасанском и селькупском языках // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 3 (131). С. 81–84.
11. Багана Жером, Яковлева Е. С. Фразеологизмы с компонентом-зоонимом «лиса» как репрезентанты уникальности языковой картины мира (на материале русского, английского и китайского языков) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7. № 3(24). С. 6–11.
12. Каримова Г. Р., Муратова Р. Т. Животный мир // Лексика башкирского песенного фольклора в этнолингвистическом освещении / Отв. редактор — д. ф. н., проф. Ф. Г. Хисамитдинова. Уфа: ИИЯЛ УНЦ РАН, 2017. 260 с.
13. Дыбо А. В., Никуленко Е. В. Зооморфная метафора «медведь» в русском, английском и языках Южной Сибири // Язык и культура. 2019. № 45. С. 78–95.
14. Лаврова О. В. Восприятие мира животных как отражение национальных менталитетов носителей русского и китайского языков // Филологические науки. Тамбов: Грамота, 2015. № 3 (45): В 3-х ч. Ч. 1. С. 130–133.
15. Вагнер К. Р. Лексемный анализ компонента «зооним» в составе русских и английских народных примет // Общественные науки. М.: Автономная некоммерческая организация «Международный исследовательский институт», 2016. № 5. С. 38–46.
16. Варникова Е. Н. Зоонимы в русских народных сказках: вопросы интерпретации // Русский язык в школе. М.: ООО «Наш язык». 2018. Т. 79. № 7. С. 83–89.
17. Пропп В. Я. Русская сказка. Л.: ЛГУ, 1984. 332 с.
18. Бурькин А. А. Хантыйские сказки и фольклор урало-алтайских народов (по материалам сказок о небылицах). Тюмень: ООО «ФОРМАТ», 2017. 416 с.
19. Никифоров А. И. Народная детская сказка драматического жанра. Л., 1928. С. 49–63.
20. Соловар В. Н. Хантыйская сказка // Исследования по этнографии и фольклору северо-западной Сибири / Сост. А. А. Бурькин, В. Н. Соловар. Ханты-Мансийск: Изд-во ООО «Типография «Печатное дело», 2010. 224 с.
21. Хантыйско-русский словарь (казымский диалект) / Сост. В. Н. Соловар. Тюмень: ООО «ФОРМАТ», 2014. 386 с.
22. Кулемзин В. М. Человек и природа в верованиях хантов. Томск: Изд-во Томского государственного университета, 1984. 192 с.

## «КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АСПЕКТ» ОБЪЕКТА ОБРАЗНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ В СИСТЕМЕ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ

### «QUANTITATIVE ASPECT» OF THE OBJECT SHAPE CHARACTERISTICS IN THE SYSTEM OF SUSTAINABLE COMPARISONS

*E. Ogoltseva*

*Summary.* The article deals with some topical aspects of the analysis of the object of application of figurative characteristics in the system of stable comparisons of the Russian language. The author focuses on the number of objects that can act as a subject (component A) of a stable comparative structure. The connection of this problem with possible criteria of ideographic classification of stable comparative units, as well as with grammatical variation of the word expressing the object of figurative characteristics is revealed.

*Keywords:* stable comparison; components of figurative comparison; image of comparison; basis of comparison; object of figurative characteristic; comparative unit of language; ideographic classification; grammatical variants of stable comparison.

**Огольцева Екатерина Васильевна**

*Д.филол.н., профессор, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»  
tertiumcomp@mail.ru*

*Аннотация.* В статье рассматриваются некоторые актуальные аспекты анализа объекта приложения образной характеристики в системе устойчивых сравнений русского языка. В центре внимания автора вопрос о количестве предметов, которые могут выступать в качестве субъекта (компонента А) устойчивой компаративной структуры. Раскрывается связь данной проблемы с возможными критериями идеографической классификации устойчивых компаративных единиц, а также с грамматическим варьированием слова, выражающего объект образной характеристики.

*Ключевые слова:* устойчивое сравнение; компоненты образного сравнения; образ сравнения; основание сравнения; объект образной характеристики; компаративная единица языка; идеографическая классификация; грамматические варианты устойчивого сравнения.

**И**з трёх компонентов сравнения как логической (мыслительной) операции (А – предмет, или субъект сравнения; В — образ, или предикат сравнения; С — общий признак, или «основание сравнения») в структуру устойчивого сравнения (далее УС) как факта языковой системы в качестве обязательного входит только образ (В). Вместе с модулем (m), или показателем компаративных отношений (*как, словно, точно, будто, как будто*) образ сравнения, который может быть выражен и словом в той или иной грамматической форме (*как мел, как из ведра*), и словосочетанием (*как по щучьему велению, как огнём жечь*), и предикативной структурой (*как Мамай прошёл, как ветром сдуло*), составляет так называемую «сравнительную часть», которая характеризуется воспроизводимостью, структурно-семантическим постоянством — признаками, определяющими «устойчивость» компаративной структуры.

Основание сравнения, за редким исключением, в воспроизводимую часть УС не входит; при употреблении компаративной единицы оно проявляет себя в виде слов-сопроводителей — обязательного словесного окружения, которое обычно характеризуется более или менее широким варьированием. В качестве слов-сопроводителей выступают либо имена прилагательные, либо глаголы с зависящими от них наречиями и другими об-

стоятельствами образа (способа) действия, либо слова категории состояния: *тонкий, гибкий как тростинка [тростиночка]; нарядиться, вырядиться как на свадьбу; красный, покраснеть, побагроветь как свёкла; темно как в погребке.*

Что касается «предмета сравнения» «А» (в дальнейшем мы будем для удобства именовать его также «объектом образной характеристики»), он получает обязательное формальное выражение в единственной и малопродуктивной модели «сущ. в им. падеже + сущ. в твор. падеже»: *волосы ёжиком, нос картошкой, борода лопатой, ноги колесом, губы бантиком, пыль столбом* и т.п. В одноэлементных же конструкциях с союзами *как, словно, точно, будто* предмет сравнения никак не отражается.

Вместе с тем этот компонент имеет чрезвычайно важное значение в коммуникативно-прагматическом плане. В самом деле, говорящему (пишущему) важно знать, как правильно и уместно применить в речи то или иное устойчивое сравнение, по отношению к чему (или к кому) оно может быть употреблено. Поэтому в нормативных словарях при определении значений УС даётся не только описание признака, лежащего в основании сравнения, но и определение круга предметов, подвергаемых сравнению, то есть возможных объектов

образной характеристики. Например, в Словаре устойчивых сравнений русского языка [Огольцев 2001] такие указания даются регулярно, непосредственно после толкования устойчивого сравнения, с помощью предложно-падежной конструкции «о чём-л.» («о ком-л.»): «О человеке»: «О человеке, животном, средствах передвижения», «О веществе», «О предмете» и т.д.

Многие устойчивые компаративные структуры имеют объектом своего приложения конкретные предметы: как *алмаз* (сверкать, блестеть), как *<пудовая> гиря* (тяжелый); помещения: как *в кабаке* (грязно, шумно), как *в могиле* (темно, сыро). Однако подавляющая часть УС русского языка характеризует **человека (во всех его свойствах и «аспектах»)** то есть допускает предельно широкий и достаточно произвольный круг предметов А: как *клоун* (вести себя), как *пчела* (трудолюбивый), как *свинья* (жирный), как *аист* (длинноногий) и т.п. Некоторые сравнения могут выступать образными характеристиками и человека, и животного: как *вкопанный* (остановиться; стоять), как *оголтелый* (бегать; метаться). Значительное место в системе УС русского языка занимают сравнения, характеризующие не человека в целом, а отдельные его проявления: как *агат* 'Чёрный. Чёрный с блеском. Преим. о глазах человека' [Огольцев 2001: 28]; как *на вешалке* 'Висеть, сидеть, болтаться. Быть чрезмерно свободным, обвисать. Об одежде на человеке' [Там же: 92]; как *вишня* 'Красный, покраснеть. О человеке (– лице человека)' [Там же: 94]; как *грива* 'Густые, длинные. О волосах человека' [Там же: 137]. (Подчёркнуто нами. — Е.О.)

В словарях получают отражение и такие важные аспекты объекта образной характеристики (человека), как **возраст**: как *амур* (*амурчик*) 'Красивый, милый. О ребёнке, подростке' [Там же: 31] и **пол**: как *Аполлон Бельведерский* 'Красивый, хорошо сложенный. О юноше, мужчине' [Там же: 33]; как *галка* 'Чёрная, чернявая, смуглая. О женщине' [Там же: 117].

Таким образом, объект образной характеристики для каждого устойчивого сравнений вовсе не является произвольным: на него всегда накладываются более или менее строгие ограничения, которые связаны с устоявшейся традицией употребления. Как отмечает В. М. Огольцев, «в качестве элемента А устойчивого сравнения может выступать не любой предмет, обнаруживающий признак, общий с элементом В, а лишь тот, компаративная связь которого со сравнительной частью УС (mBC) закреплена общественным сознанием» [Огольцев 2010: 124].

Иными словами, связь признака-основания и образа сравнения с элементом А является устойчивой и воспроизводимой, она определяет так называемую «внешнюю валентность устойчивого сравнения».

Обратимся к особому, пожалуй, наименее исследованному аспекту анализа объектов образной характеристики в системе УС — **их возможному количеству**. Естественно, что речь пойдёт лишь о тех компаративных структурах, которые способны выступать объектом характеристики предмета(–ов) или человека (людей). Вопрос, которому посвящена данная статья, касается двух проявлений системности УС — их идеографической типологии и грамматического (а именно «числового») варьирования.

Возможности идеографической типологии УС определяются их логической структурой. Классифицировать устойчивые сравнения можно по всем трём основным компонентам компаративной структуры: по образу сравнения, по объекту приложения сравнения, по признаку-основанию. В результате применения **первого принципа** мы выделяем семантические группы слов, выражающих образы сравнений, и на этой основе строим классификацию самих компаративных единиц. Такая классификация оказывается, по сути, структурно-семантической. Используя **второй принцип**, мы ставим вопрос о тех предметах действительности, которые подвергаются образной характеристике в системе УС. Такая классификация УС «работает» на прагматический аспект анализа; она ярче всего обнажает антропоцентрическую природу системы УС. **Третий подход** порождает собственно «семантическую», или «тематическую» классификацию устойчивых компаративных единиц, поскольку значение УС — это, в сущности, и есть тот признак, который положен в основание акта сравнения. В этом аспекте понятие «семантический» оказывается тесно связанным с понятием «идеографический» (от гр. *idea* — «понятие» и *graphō* — пишу).

Наиболее распространённым подходом к этой проблеме является типология УС по признаку-основанию (С). Именно этот принцип положен в основу некоторых тематических словарей (в частности, словаря Л. А. Лебедевой, в котором выделены такие группы «постоянных сравнений», как «Внешность человека», «Физические качества человека», «Физические действия», «Черты характера» и проч.) [Лебедева 1998]. Типология УС по элементу С, хотя и представляет собой очень заманчивую задачу, наталкивается на ряд препятствий, из которых наиболее серьёзными являются три: а) полисемичность значительного числа УС при неразрывной связи значений, а следовательно, и признаков-оснований; б) отношения взаимообусловленности признака-основания, предмета образной характеристики и образа в компаративной структуре; в) высокая значимость прагматических факторов — условий употребления той или иной единицы, особенностей речевой ситуации. Опыт анализа подобных идеографических групп показывает целесообразность их дальнейшего членения на под-

группы. Так, в обширной группе «Внешность человека» выделяются УС, характеризующие а) части тела человека по форме, по размеру, по цвету; б) телосложение человека; в) его причёску; г) одежду; д) общее эстетическое впечатление, производимое внешним видом человека и т.п. [Ван Ливэнь: 146–149].

Другая возможная типология — по элементу В. В этом случае мы отталкиваемся от образа сравнения, группируя существительные, которые употребляются в качестве образной основы в наиболее продуктивных моделях устойчивых компаративных единиц: «наименования лиц (как сапожник, как актёр, как трубочист: как цыган, как араб), «наименования веществ» (как снег, как уголь, как известь, как вакса), «наименования растений» (как дуб, как берёзка, как лён, как мак); «наименования животных» (как слон, как медведь, как коза (козочка), как заяц, как осёл) и т.д. Ограниченность этой типологии состоит в том, что она охватывает лишь продуктивные модели, в которых в качестве образа В выступает существительное.

Наконец, третья типология — по элементу А. Как уже отмечалось, в специальных словарях указание на объект образной характеристики содержится во второй части дефиниции, которая представляет собой изъяснительную конструкцию в предложном падеже: «*О человеке*»; «*О ребёнке*», «*О женщине*» и т.п. Например: «*как (словно, точно) голубки [голубь с голубкой, два голубка]* 1. *Жить* — дружно, во взаимной любви и полном согласии, ладить. О супружеской паре. 2. *Ворковать*. Разговаривать, беседовать между собою — дружелюбно, с взаимной ласковостью, нежностью. О мужчине и женщине». (Подчёркнуто нами. — Е. О.) [Огольцев 2001: 129].

Сразу отметим, что предлагаемый в данной статье подход к типологии устойчивых сравнений не сводится ни к одному из выше упомянутых критериев (и вместе с тем он базируется на всех трёх). В центре нашего внимания будут способы языкового выражения одного небольшого участка русской языковой картины мира — представления о количестве, связанные с компонентом А — объектом образной характеристики. Основной теоретический вопрос, с которым непосредственно соотносится наша проблема — грамматическое варьирование форм числа компонента В — образа сравнения.

Отметим, что подобное варьирование проявляется регулярно почти у всех УС, построенных по основной модели — тВ, где т — показатель компаративных отношений, а В — образ сравнения, существительное в именительном падеже. Так, УС *черный/как трубочист, пьяный / как сапожник, красивый / как ангел* и т.п. употребляются и по отношению к одному челове-

ку, и по отношению к двум (нескольким) лицам. Например: *Мы оба были в юбилейном подпитии, но если бы я был пьян как сапожник или сошёл с ума, то и тогда бы не унился до «этого духа» и «грязи» (поднялась же у Вас рука начертать это словечко!* (А.П. Чехов. Письма Л.А. Авиловой); И все обитатели этого места пили как сапожники, и я пил не хуже других. (А.Т. Аверченко. Автобиография); Пришел бы ко мне, у меня баня сегодня, хоть вымылся бы...» А я, правда, правда, ребята, как трубочист. (Ф.Абрамов. Дом); Когда идет парход, они постоянно бросают в печь дрова и в это время ходят черные, как трубочисты, и только изредка любят люди. (Ф.М. Решетников. Подлипovsky); Случилось нам остановиться в большом селе, и мне отвели квартиру в доме одного купца, а у него была дочь, молодая девица, прекрасная, как ангел. (Архимандрит Спиридон (Кисляков). Исповедь священника перед церковью); Вышли две сестры Медянские, прекрасные как ангелы, и ангельскими голосами запели арию, которая, как тогда «Фантазия» Бетховена, унесла меня в светлый, идеальный мир. (А.В. Никитенко. Дневник)<sup>1</sup>.

Совершенно особое место занимают случаи, когда устойчивое сравнение может быть употреблено только по отношению к двум лицам (предметам). Соответственно, слово, выражающее образ сравнения, употребляется только во множественном числе. Таковы, в частности, УС как близнецы [два близнеца], как две капли воды, как <родные> братья [два родных брата], как голубки [голубь с голубкой, два голубка], как петухи [два петуха]. Обратим внимание, что в подобных случаях варианты с количественно-именным сочетанием (два голубка, два петуха и проч.) прямо и точно указывают на количество: такие сравнения чаще всего употребляются по отношению к двум людям или двум предметам — очень похожим друг на друга или определённым образом взаимодействующим друг с другом: В почетный караул вставали Молотов и Шверник (как близнецы — лобастые, очкастые, усатые), Лозовский и Вышинский (в дипмундирах), провожали рабочие фабрик и заводов — чужие люди. (Александр Терехов. Каменный мост); Они были похожи, как два близнеца — но один воспитанный попросту, полный сил, а второй — изнеженный и уже изрядно потрепанный. (А.Д. Сахаров. Воспоминания).

Во фразеологических словарях, построенных по тематическому принципу, подобные устойчивые сравнения включаются в группу фразеологизмов типа «Сходство. Подобие. Разница. Отличие». Ср., в частности, эту группу в [Яранцев 1985]: как две капли воды, на одно

<sup>1</sup> Здесь и далее в качестве источника иллюстративного материала нами используется Национальный корпус русского языка. Режим доступа: URL: [www.ruscorp.ru](http://www.ruscorp.ru)

лицо, на одну колодку, на один покрой, одним миром мазаны, одного поля ягода \*ягоды), два сапога пара, один в один, под пару и т.п.

Количественно-именное сочетание как вариант компонента В регулярно конкурирует в текстах с основной формой, а именно с формой множественного числа: В эти мгновения они были действительно настолько возбуждены, что готовы были наброситься, как петухи, друг на друга, и офицерам приходилось задолго до столкновения останавливать их пыл, размахивая палашами. (А.А. Игнатьев. Пятьдесят лет в строю); Оба махали руками, оба трясли ермолками и поднимались на цыпочки, как два петуха, готовые сцепиться. (В.Г. Короленко. Судный день).

Общую идею «пара предметов» выражает также ещё один вариант УС — конструкция «как (словно, точно, будто) + сущ. в им. п. + сущ. в твор. п. с предлогом с». В художественных текстах можно обнаружить все три названных нами способа выражения компонента В: Ребята ничего не понимали: ещё совсем недавно они оберегали Никитку от Митькиных кулаков, а теперь те жили душа в душу и ладили, как голубки. (А.И. Мусатов. Зелёный шум); Хотят ли сказать, как ладно живет муж с женой, как согласны брат с сестрой, как дружны между собой приятели и приятельницы, и непременно скажут: «Они живут, как голубь с голубкой, не наглядятся друг на друга». (С.Т. Аксаков. Записки ружейного охотника Оренбургской губернии); Ещё одной новостью в быте Мандельштамов были свежие рассказы Нади об Ахматовой и её сыне, о том, как они садятся рядышком, как «два голубка». (Эмма Герштейн. Вблизи поэта).

Подобного варьирования мы обычно не наблюдаем в структуре довольно многочисленных УС, характеризующих парные органы людей, животных или части тела, состоящие из двух симметричных частей (*глаза, руки, ноги, уши, усы*): как бусинки (о маленьких, блестящих глазах человека), животного, птицы); как вишни (о чёрных глазах человека), как фары (о больших, выразительных или напряжённо-испуганных глазах человека), как гусиные лапы (*лапки*) (о покрасневших от холода руках или ногах человека), как угли (о блестящих, сверкающих глазах человека), как лопухи (о больших, торчащих ушах человека или о больших, огромных ушах животного), как оглобли (о длинных руках, ногах человека), как струны [*струнки, струночки*] (о прямых, тонких ногах животного, преимущественно лошади). Ср. также синонимические ряды: руки, ноги — тонкие как палки, как соломинки, как спички, как хворостинки; ноги — толстые как брёвна, как колоды, как поленья, как тумбы, как чурбаки:

Лицо Николай Лавров покрывал однотонным гримом, отчего его маленькие чуть с косинкой глаза

становились совсем крошечными, как бусинки, глаза-буравчики. (Юрий Никулин. Клоуна надо видеть); Дело в том, что сама Капитолина Алексеевна была толста до чрезвычайности, а вот ноги имела тонкие, как спички, что в Улыме считалось очень некрасивым. (Виль Липатов. Еще до войны). Таким образом, «парность» подобного объекта образной характеристики — соматизма никак не выражается в структуре УС, вероятно, в силу её самоочевидности. Подобной «имплицитной парностью» характеризуются и относящиеся к семантическому полю «Внешность человека» сравнения высокопродуктивной модели «как + имя существительное в род. п. с предлогом у»: как у моржа (*об усах*), как у орангутанга, как у обезьяны (*о руках*), как у осла (*об ушах*), как у филина, как у совы (*о глазах*) и мн. др.:

Он смотрел во все глаза на Лежандра, свирепел, а усы у него стали как у моржа, во все стороны. (Ю.Н. Тынянов. Восковая персона); Долго рассматривал со всех сторон, решительно скинул тряпье и голый полез длинными, как у орангутанга, руками в рукава, но рукава — по локоть. (А.С. Серафимович. Железный поток); В дверь торопливыми шагами прошел человек невысокого роста, с конопатым некрасивым лицом, бритый, нескладно сложенный, с длинными, как у обезьяны, руками и короткими ногами. (П.Н. Краснов. От Двуглавого Орла к красному знамени); Когда он оборачивался ко мне лицом, мне виднелись тонкие губы, бородёнка клином, сморщенное лицо и, как у осла, большие уши... (С.П. Подъячев. Мытарства); Глаза у малыша были круглые, как у филина, и сияли восторгом и ужасом. (А.И. Пантелеев. Ленька Пантелеев); Должно быть, это было действительно ужасно — глаза старика позеленели и стали круглыми, как у совы. (Максим Горький. Мои интервью).

В системе русских устойчивых сравнений есть и другие структурные типы единиц, также характеризующих два тесно связанных между собой предмета: как в море корабли (прост.) 'Разойтись — навечно, навсегда. Утратить дружеские или супружеские связи'. В данном случае «парность» объекта приложения образной характеристики отчасти выражается формой множественного числа образа сравнения («корабли») и подтверждается многочисленными примерами: Давайте мне пятнадцать суток... и разоидемся, как в море корабли. (Василий Шукшин. Как Андрей Куринков, ювелир, получил 15 суток); — Обниматься некогда, — сказал он, — прощай, любимая! Мы разошлись, как в море корабли. — Каррраул! (Илья Ильф, Евгений Петров. Двенадцать стульев); — Встречались когда-то... на заре туманной юности... Но — разошлись, как в море корабли... Захаживайте, милости прошу. (В.Ф. Панова. Времена года. Из летописей города Энска).

Отметим, что в словарном толковании этого устойчивого сравнения также содержится явное указание на два предмета, два лица (или две группы людей): см. глагол *«разойтись»*. По данным Национального корпуса русского языка, в подавляющем большинстве случаев (83% от общего количества зафиксированных примеров) УС *как в море корабли* употребляется именно с этим словом-сопроводителем (встречаются также другие глаголы с префиксом раз- в том же значении: *разминулись, разъехались, разбежались*).

По отношению к двум лицам употребляется также УС *словно (точно, будто) чёрная кошка пробежала между кем и кем*. 'О близких людях, друзьях, вдруг охладевших друг к другу безо всякой видимой причины'. В словарном толковании «парность» объекта сравнения выражается компонентом *«друг к другу»*, а в заголовочной части статьи — ещё и предложно-падежной конструкцией *«между кем и кем»*. Последняя составляет обязательное словесное окружение УС (компоненты, которые не всегда входят в собственно компаративную структуру, но чрезвычайно важны в прагматическом плане, при употреблении сравнения в речи) [Огольцев 1974: 171–172]

Компонент *друг друга* содержится и в толковании УС *как пауки в банке* 'Быть, жить в состоянии ожесточённой вражды, драться, грызться, пожирать друг друга. О людях' [1, с. 453]: У него имелись горячие поклонники среди всех групп высшего начальства, которые в это время с лихорадочной поспешностью сменяли одна другую, поедая друг друга, как пауки в банке. (Юрий Елагин. Укрощение искусств); Эти руководители и управляемое ими «большинство» — контрреволюционны по своим стремлениям и надеются, что во вспыхнувшей распре коммунисты всех толков пожрут друг друга, по выражению Ленина же, как пауки в банке. (А.Л. Казем-Бек. Из речи «Первые итоги»).

Если УС *как пауки в банке* может относиться и к двум лицам, и к двум группам людей, и ко множеству лиц, каждое из которых имеет своего воздействия другого (других) людей, то сравнение *жить как кошка с собакой* употребляется исключительно по отношению к паре людей, вынужденно связанных общими жизненными условиями, территорией проживания, но при этом постоянно ссорящихся между собой: Игорь

с матерью грызутся как кошка с собакой. (Хочу быть сиротой // «Истории из жизни», 2004); Родители тоже ссорятся всё время, как кошка с собакой. (Михаил Гиголашвили. Экобаба и дикарь // «Зарубежные записки», 2009); — Ведь она жила с фельдшером, как кошка с собакой, и для нее праздник, если его уволят. (А.П. Чехов. Неприятность).

Сделанные нами предварительные наблюдения позволяют сделать следующие выводы:

1. В русской системе УС количественный аспект элемента А (объекта приложения образной характеристики) имеет следующие основные варианты своего проявления: большое / малое количество предметов (лиц) и пара предметов (лиц). Таким образом, устойчивые сравнения представляют собой ещё одно, пока не затронутое специальными исследованиями языковое проявление категорий «множественности» и «парности».
2. В лексикографической практике парность объекта компаративной характеристики выражается целой системой взаимосвязанных способов: формой множественного числа слова, выражающего образ сравнения (В), указанием на возможность его формально-грамматического и семантического варьирования, сопровождаемыми глаголами *«разойтись»*, *«разбежаться»*, *«разъехаться»*, *«разминуться»*, а также особыми компонентами дефиниции *«друг друга»*, *«друг с другом»*, *«между кем и кем»*, *«между собою»* и т.п.
3. Устойчивые сравнения, имеющие объектом своего приложения два предмета, довольно многочисленны. Как правило, они характеризуют либо предельное внешнее сходство этих предметов (частей тела), либо отношения двух людей (близость, родство душ, привязанность или, наоборот, враждебность, непонимание, склонность к грызне, драчливости взаимному истреблению и т.п.).
4. Языковые закономерности, связанные с выражением объекта образной характеристики в семантике воспроизводимой компаративной конструкции, неразрывно связаны с варьированием слов, выражающих её образное ядро, а также с проблемой идеографической классификации устойчивых сравнений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Ливэнь. Внешность человека как объект образной характеристики в системе устойчивых сравнений русского языка: диссертация кандидата филологических наук: 10.02.01 / Ливэнь Ван. — М., 2015. — 247 с.
2. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка: Тематический словарь / Л. А. Лебедева. — Краснодар: Кубанский госуниверситет, 1998. — 264 с.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] // URL: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru) [НКРЯ];

4. Огольцев В. М. Словарь устойчивых сравнений русского языка (синонимно-антонимический). / В. М. Огольцев. — М.: «Русские словари»; Изд-во «Астрель»; Изд-во «АСТ», 2001. — 800 с.
5. Огольцев В. М. Устойчивые компаративные структуры в системе современного русского языка: дис. ... доктора филол. наук / В. М. Огольцев. — Сыктывкар, 1974. — 370 с.
6. Огольцев В. М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии: Монография. — Изд. 2., испр. и доп. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. — 192 с.
7. Яранцев Р. И. Словарь-справочник по русской фразеологии / Р. И. Яранцев. — М.: Русский язык, 1985. — 304 с.

© Огольцева Екатерина Васильевна ( tertiumcomp@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

## ОТТЕНКИ СНЕГА В ЭВЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

### SHADES OF SNOW IN EVEN LANGUAGE

*М. Попова*

*Summary.* This article describes the names of the different shades of snow in the Even language. In the traditional Even management, the differentiation of shades of snow plays an important role. Evens are fed through hunting. Therefore, since childhood, they learn to distinguish between shades of snow to support their life support.

*Keywords:* shades of snow, Evens, picture of the world, color designation.

**В**сегда большой интерес вызывает изучение языковой картины мира, особенности человеческого сознания в интерпретации окружающего мира. Большим научно-практическим значением является исследование языка любого народа. В последнее время язык любого народа стал рассматриваться с точки зрения изучения языковой картины мира.

В названии метеорологических осадков, в частности, оттенков снега в эвенском языке, отражены ценностные ориентации эвенского народа, обусловленные географическими и климатическими особенностями региона, где традиционным видом хозяйствования являются охота, рыбалка и оленеводство. Как заметила А. Н. Мыреева, в эвенкийском языке имеется 50 оттенков снега [2].

Цветобозначение широко используются в повседневной жизни любого народа. Таким образом, они активно отражают особенности языка, в частности, эвенского языка. Язык влияет на уровень жизни народа, на его мировоззрение, культуру. Язык отражает свое мнение на мир, его традиции, обычаи, уровень культуры, этику. Исследование прилагательных, в частности прилагательных со значением цвета, очень актуально в изучении культурологических особенностей эвенского языка. Через цветобозначение эвены передают описания природы в изображении внутренних и внешних признаков, о состоянии погодных условий, семантику различных выражений. Культура эвенского народа возрождалась и развивалась в суровых климатических условиях. Эвены всегда жили и живут отдаленно друг от друга, кочевали в поисках оленьих пастбищ и охотничьих угодий. В эвенском языке обычаи, традиции народа отлично сохранились именно в белом цвете. Так, на основании цветоразличения белого снега, охотники корректируют свое поведение в нахождении в природе, охоте.

*Попова Мария Дмитриевна*

*Соискатель, Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН  
mariya.milana@yandex.ru*

*Аннотация.* В данной статье описываются названия различных оттенков снега в эвенском языке. В традиционном хозяйствовании эвенов различение оттенков снега играет большую роль. Питание эвены добывают посредством охоты. Поэтому они с детства учатся различать оттенки снега для поддержки своего жизнеобеспечения.

*Ключевые слова:* оттенки снега, эвены, картина мира, цветообозначение.

Материалом для исследования послужили «Русско-эвенский словарь» В.И. Цинциус и Л.Д. Рижес, «Эвенско-русский словарь» В. А. и М.Е. Роббек, материалы, собранные автором у носителей западного диалекта эвенского языка Никулиной Зинаиды Платоновны и восточного диалекта Хабаровской Алены Николаевны.

Например, в «Русско-эвенском словаре» В.И. Цинциус и Л.Д. Рижес представлены следующие значения белого снега:

*еманра, иманра*  
*имандо*  
*емса*  
*элэмдэ*  
*умкаг, умкат, умкот* (снег, лежащий на деревьях)  
*өнир, өнисраг* (снег в горах — нетающий)  
*еманануа, тэлбак* (снегопад)  
*хиуилгэн* (снег как крупа)  
*бурку, ирти* (первый снег)  
*намас* (глубокий снег)  
*хэжкэгэ* (рыхлый снег)  
*еманра, иманра* (снеговой)  
*еманануа, тэлбак* (только ед., снегопад)  
*ууу, еманраккан* (снежинка)  
*еманра, еманралкан, иманра, имандо, элэмдэ, емса, емсамлан* (снежный)  
*еманрапчун тугэни* (снежная зима)  
*еманра буунюли, еманра буунюкан* (снежок) [5, с. 573]

Слово «белый» у большинства народов ассоциируется с цветом белого снега. В зависимости от состояния снега, цвет снега меняется и появляются различные оттенки белого снега. В данной группе существительное называет предмет, который обозначает признак предмета и выполняет функции прилагательного. В эвенском

языке очень много слов-цветонаименований для обозначения белого снега. Например:

*бууньюли, бууньюкан* 'снежный ком'  
*бурку* 'пороша'  
*имананна* 'снежная крупа'  
*иманраккан* 'снежинка'  
*иманралкан* 'снежинка'  
*имса* 'снег на деревьях'  
*имсамлан* 'снежный'  
*иманрапчун* 'снежная зима'  
*имагачан* 'белый как снег'  
*иманра* 'снег'  
*имандо* снеговой  
*иманрагчин* 'белоснежный'  
*иманракакан* 'снежинка'  
*иманралкан* 'снежный'  
*иматиу* 'снежная завалинка'  
*иптаучири* 'с белым снегом' (лам.)  
*ирба* 'первый осенний снег'  
*ирти* 'свежевыпавший снег'  
*монды* 'мокрый снег'  
*намас, намасак* 'глубокий снег'  
*өнир* 'тающий снег в распадках гор'  
*өнирсаг* 'снежные бугры'  
*оримак хивчэгэк* 'мелкий снег'  
*тэлбак* 'снегопад'

*умкаг* 'снег на ветках деревьев'  
*умкат* 'снег на деревьях, пнях'  
*умкач* 'большое скопление снега'  
*унгу* 'снежинка'  
*унгула* 'снежинка'  
*хиуилгэн* 'снежная крупа'  
*хорун* 'снегопад'  
*хэжкэуэ* 'рыхлый снег'  
*элэн* 'глубокий снег'  
*ялданя иманра* 'блестящий снег'

Итак, в эвенском языке в зависимости от месторасположения, от сроков выпадения осадка, размера и плотности снежинок снег имеет различные названия.

Таким образом, на основе анализа лексики, содержащей оттенки снега на материале эвенского языка, можно сделать вывод, что снег как погодное явление имеет большое значение в жизнедеятельности эвенов. Такое значение снега обусловлено характерными особенностями климатических и географических условий в местах проживания эвенов, а также традиционными видами хозяйствования. В лексемах, обозначающих оттенки снега, выражается, прежде всего, его общая характеристика, период его выпадения и сопровождение снега какими-либо атмосферными явлениями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бокова Е. Н. Быт эвенов. — Якутск, ИП «Осенина И. Л.», 2011. — 40 с.
2. Мыреева А. Н. Особенности лексики эвенкийского языка // Материалы конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения профессора Веры Ивановны Цинциус (13–14 октября 2003 г.). СПб., 2003. С. 134–138.
3. Роббек В. А., Роббек М. Е. Эвенско-русский словарь. — Новосибирск, Наука, 2005. — 356 с.
4. Фольклор эвенов Березовки — Якутск, Изд-во ИПМНС СО РАН, 2005. — 362 с.
5. Цинциус В. И., Ришес Л. Д. Русско-эвенский словарь. — М., Изд-во иностранных и национальных словарей, 1952. — 777 с.
6. Эвены. Каталог коллекции из собрания ХКМ им. Н. И. Гродекова. — Хабаровск, Хабаровский краевой музей им. Н. И. Гродекова, 2014. — 204 с.

© Попова Мария Дмитриевна ( mariya.milana@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ БУТ 'НОГА' В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Чумакаев Алексей Эдуардович**

НИИ алтаистики им. С. С. Суразакова  
(Горно-Алтайск)  
newchae@mail.ru

### PHRASEOLOGICAL UNITS WITH SOMATIC A COMPONENT BUT 'LEG' IN THE ALTAI LANGUAGE

**A. Chumakaev**

*Summary.* Phraseological units with somatic components in the Altai language haven't been sufficiently investigated. This work studies the Altai phraseological units with a somatic component but 'leg'. Semantics and component alternativeness of the specified phraseological units are analyzed.

*Keywords:* somatism, phraseology, phraseological unit, Altaic language, turcology.

*Аннотация.* Фразеологизмы с компонентами-соматизмами в алтайском языке исследованы недостаточно. В данной работе рассматриваются алтайские фразеологизмы с компонентом-соматизмом *бут* 'нога'. Анализируется семантика и компонентная вариантность указанных фразеологизмов.

*Ключевые слова:* соматизм, фразеология, фразеологическая единица, алтайский язык, тюркология.

**Ф**разеологизмам с компонентами-соматизмами посвящены отдельные исследования, выполненные на материале различных языков. Русские фразеологизмы с указанными компонентами представлены, например, в работах Ю. А. Долгополова [1], М. А. Хоссейн [2], С. Г. Алексеевой [3], А. Г. Абрамовой [4], Д. С. Скнарёва [5], И. А. Туркулец [6]. В тюркологии соматические фразеологизмы рассмотрены в работах А. Исаева [7], Т. Г. Боргояковой [8], Е. В. Николиной (Тюнтешевой) [9, 10], А. Н. Чугунековой [11] и некоторых др. авторов.

В алтайском языке фразеологизмы с компонентами-соматизмами в сопоставлении с русскими проанализированы в работах А. А. Черновой, С. Г. Дыдяновой [12, 13], А. Э. Чумакаева [14]. Семантический и структурный анализ фразеологических единиц (ФЕ) с компонентом *кӧс* 'глаз' проведен в совместной статье А. А. Черновой и С. Г. Дыдяновой [12]. Фразеологизмы с компонентом *жӱрек* 'сердце' на примере фразеологизмов, выражающих психическое состояние человека, рассмотрены С. Г. Дыдяновой [13]. ФЕ с компонентом *баш* 'голова' проанализированы А. Э. Чумакаевым [14, с. 256–258]. Кроме того, алтайские фразеологизмы с компонентами-соматизмами в качестве сопоставительного материала использованы в работах Е. В. Николиной (Тюнтешевой) [9, 10]. Фразеологизмы с компонентами-соматизмами в составе фразеологических единиц, выражающих качественную характеристику человека в алтайском языке, исследованы А. Э. Чумакаевым [15, с. 188–190].

Данная статья посвящена рассмотрению алтайских фразеологизмов с компонентом-соматизмом *бут* 'нога'. Фразеологизмы с указанным компонентом имеют разно-

образную семантику, поэтому в настоящей работе в основном анализируются фразеологизмы, выражающие то или иное состояние человека, те или иные его действия, взаимоотношения между людьми. Следует отметить, что в составе некоторых ФЕ компонент *бут* 'нога' может употребляться как с аффиксом множественности, так и без данного аффикса, обозначая при этом обе ноги. Подобное явление характерно для названий парных органов и частей тела человека и животного [16, с. 26].

Среди алтайских ФЕ с компонентом-соматизмом *бут* 'нога' можно выделить фразеологизмы, выражающие физическое состояние человека: *буды (буттары) жӱк арайдан тудат* (букв. ноги его (ноги его) кое-как держат) 'от усталости, болезни и т.д. тяжело стоять на ногах, идти'; *буды (буттары) тутпайт* (букв. ноги (ноги) не держат) 'кому-либо из-за болезни, усталости и т.д. не хватает сил стоять, идти и т.д.'; *бутка (буттарына) жӱк арайдан турар* (букв. на ноги свои (на ноги свои, на ногах) кое-как стоять) 'от усталости, слабости, болезни и т.д. тяжело стоять на ногах'; *буттарын жӱк арайдан сӱӱртер* (букв. ноги свои кое-как волочить) 'идти медленно от усталости'; *бутка турбайт* (букв. на ногах не стоит) 1. 'слаб от болезни или физической усталости'. 2. 'сильно пьян' и др.: *Арыганымнан будым жӱк арайдан тудат* 'От усталости ноги кое-как меня держат'; *Эзириги жаан учун, бутка туруп болбойт* 'Оттого что сильно пьян, не может стоять на ногах'.

Фразеологизм *бут бажында (кырында)* (букв. на кончике (на краю) ног) 'на ногах' употребляется по отношению к человеку, постоянно выполняющему какую-либо работу, а также проснувшемуся, бодрствующему: *Ол*

сары танла бут бажында 'Он с утра пораньше на ногах'. Также данный фразеологизм может означать состояние подготовки к чему-нибудь, суету: *Отряд ончозы бут бажында* (Б. Укачин. Ээле туулар) 'Отряд весь на ногах'.

Кроме того, фразеологизм *бут бажында* (*кырында*) обозначает стоячее положение тела человека и животного или способ действия: *Акыр, отура тўжеер. Бу не бут кырында* (М. Кудачинова. Кўннин кўлўмјизи) 'Постойте, присядьте. Что это на ногах'; *Јазалган трибуналарга бадышпагандары јилбилў ойынды бут бажында кўргўн* (Алтайдын Чолмоны) 'Те, которые не поместились на подготовленных трибунах, интересную игру смотрели стоя';

Фразеологизм *бут бажына* (*кырына*) *турар* (букв. на кончик (на край) ног вставать) с глагольным компонентом *тур-* 'стоять' имеет значение 'встать, подняться на ноги, вскакивать': *...Астыкпасты канайда танма эдип аткылаганын [Астыкпас] сананып, та кандый да терең уйкудан ойгонып келгендий, бут кырына туруп келип унчукты: «Сен ѓлўмнең коркып турган болорын. Ақту кижини танма эдип аткылап...»* (К. Тѓлѓсѓв. Кадын јаскыда) '...Вспомнив о том, как в Астыкпаса стреляли, словно по мишени, [Астыкпас], будто пробудившись от глубокого сна, вскочив на ноги, сказал: «Ты, наверное, смерти боишься. Стреляя в невинного человека, словно по мишени...»'.

Характеристику движения означает фразеологизм *буды* (*бут*) *јерге тийбей* (*тийип-тийбей*) (букв. ноги его (ноги) земли не касаясь (касаясь — не касаясь)) 'быстро (передвигаться и т.д.): *Керектин агы-чеги ачыларга турганын Чѓѓѓѓѓк сезип ийеле, буды јерге тийип-тийбей ады јаар браатты* (К. Тѓлѓсѓв. Кадын јаскыда) 'Почуяв, что правда в деле собирается раскрыться, Чѓѓѓѓѓк быстро направился к своему коню'.

ФЕ с компонентом-соматизмом *бут* 'нога' могут обозначать различные взаимоотношения между людьми. Негативный характер этих взаимоотношений выражают фразеологизмы *будын јалаар* (букв. ноги его лизать) 'угодничать, унижаться перед кем-либо', *будына бажырар* (*јалынар*) (букв. в ноги его молиться (просить)) 'униженно, подобострастно просить кого-либо о чем-либо': *Кара-Кула (Јемирейге). Кадын качан да тѓмѓн агар, Каан јангы качан да турар! Качан да кул болорын, Јайзаннын будын јалаарын!* (Л. Кокышев. Тумантык Аркыт) 'Кара-Кула (Дьемирею). Катунь всегда будет течь вниз, Власть царя всегда будет! Всегда будешь рабом, Богачу будешь ноги лизать!'.

ФЕ *колго-бутка оролор* (букв. руки-ноги обвивать), *буттын* (*кол-буттын*) *алдына оролор* (букв. под ногами (руками-ногами) путаться) в первом значении 'мешать

передвижению, находясь рядом' имеет слегка негативный оттенок, во втором значении 'находиться рядом' такого оттенка нет: *...«Бу јут-јулакайда кижинин кол-будынын алдына оролгон кандый сѓс укпас бала!» — деп, [эмеген] чаптыксынып арбанат* (Ј. Каинчин. Туулар бажынан кыйгы) '«Что за непослушный ребенок, мешающийся под ногами в эту непогоду!», — ругается [женщина], испытывая раздражение'; *Азатпайлары, он эки кире немелер, кол-буттарына оролгылап, ...кожо клееткиледі* (Т. Шинжин. Јаскы чечектердип тандагы) 'Цыплята, где-то двенадцать штук, находясь рядом, ... вместе шли'.

Положительную характеристику взаимоотношений между людьми выражает фразеологизм *бутка тургузар* (букв. на ноги ставить) 1. 'вылечивать'. 2. 'воспитывая, помогая, доводить до самостоятельности'. *Арт-учында оны [Буучайды] сыймучы эмеең ондолткон эди. Ол кайнаткан суула изўлеп, сыймап туруп, Буучайды бутка тургускан...* (Н. Бельчекова. Адабыс келди) 'В конце концов его [Буучая] вылечила женщина, которая лечит с помощью массажа. Она, согревая горячей водой, массируя, поставила Буучая на ноги...'; *Ол [Тамрай] турлуда кой кабырып, бир кичинектең де болзо, оору энезине болужайын, ...карындаш-сыйындарын бутка тургузыжайын деген санаалу иштеп јўрген* (С. Сартакова. Эрјине) 'Он [Тамрай], пася на стоянке овец, работал с мыслью о том, чтобы хоть немного помочь больной матери, ...поставить [вместе с ней] братьев и сестер на ноги'.

ФЕ *бутка тургузар* имеет вариант *колго-бутка тургузар* (букв. на руки-ноги ставить): *Ченемелдў эмчи Анатолий Адийсович мени эмдеп, колго-бутка тургусты* (Алтайдын Чолмоны) 'Опытный врач, Анатолий Адийсович, меня вылечил, поставил на ноги'; *«...[Кымыскай:] Акыр, бу ла кичинегин колго-бутка тургузып салайын, је оноң арыгызын кудай бойы ла кѓргѓй...»* (К. Тѓлѓсѓв. Кадын јаскыда) '«...[Кымыскай:] Ладно, вот этого младшего как-нибудь на ноги поставлю, а дальше господь пусть сам смотрит...»'.

Нейтральную оценку взаимоотношений между людьми выражает фразеологизм *бут бажына* (*кырына*) *кѓдўрер* (*тургузар*) (букв. на носок (на край) ног поднять (поставить) 'поднимать на ноги': *Адам бастыра партиянын ишчилерди бут бажына тўрген-тўкей кѓдўрген* (А. Соболев. Кўкўрттў чѓл) 'Отец мой всех партийных работников быстро поднял на ноги'; *Дия кандый ла ишти јазап, чындык эдер. Театрга не-не керек болзо, керектў ончо улусты бут кырына тургузып ийер* (Алтайдын Чолмоны) 'Дия любую работу хорошо, честно выполняет. Если театру что-то нужно, всех нужных людей на ноги поставит'.

Улучшение состояния здоровья человека, а также материального, финансового состояние человека или какого-нибудь предприятия и т.д. выражает фразеологизм

*бутка турар* (букв. на ноги встать) 1. 'выздоровливать, оправляться от болезни'. 2. 'улучшать, укреплять свое материальное, экономическое состояние': *Уулы айтты: Жур мынан ары! Курсагынды бойын да иштеп аларын. Мен бойым да бутка жаңы турдым*» (СССР-дын калыктарынын чөрчөктөри) 'Сын сказал: «Уходи отсюда! На еду сам заработаешь. Я сам только встал на ноги!».

ФЕ *бутка-колго* (*колго-бутка*) *турар* (букв. на ноги-руки (руки-ноги) встать) имеет значения 1. 'вырасти; укрепить физически'. 2. 'улучшить, укрепить свое материальное положение; обрести материальную независимость от кого-либо': «*О, жеенис колго-бутка туруп алган турбай. Энезин азырайтан эр жаанан калтыр!*» — деп, адам Лакапка удур базын, ...кучактап турды (И. Сабашкин. Турна ўни көндүгөр алдында) 'Говоря: «О, племянник наш вырос, оказывается. Вырос мужчина, который будет кормить мать!», отец подошел к Лакапу и ...обнимал его'; *20 кирези [предприятие] рынокто ижин көндүктирип салган, жаңы ла бутка-колго туруп клееткени 30-ка жуук* (Алтайдын Чолмоны) 'Около двадцати [предприятий] наладили работу на рынке, тех, которые только становятся на ноги, около тридцати'; *Je кезиги көдүрилип, колго-бутка туруп болбогондор* (Алтайдын Чолмоны) 'Но некоторые не сумели подняться, встать на руки-ноги'.

Состояние беременности, факт совершившихся родов выражают следующие фразеологизмы с компонентом *бут* 'нога': *колы-буды уур* (букв. руки-ноги ее тяжелые) 'беременная, в положении', *колы-буды жеңилген* (букв. руки-ноги ее стали легкими) 'родила'. «*Чындап та, колы-буды уур кижиси ого [секретарь болорго] не жөпсинер...*» — деп, ончолоры ла чала мени ўйимле катый кааргылап тургулары (К. Төлөсөв. Кадын жаскыда) Говоря: «И правда, зачем беременной женщине на это [быть секретарем] соглашаться...», все как бы укоряют нас с женой; *Эмди Кымыскай колы-буды жеңилген, балазынын каткызын, ...баштапкы алтамын сакып жүрүп, канча кире сўўнбеди эмеш* (К. Төлөсөв. Кадын жаскыда) Теперь Кымыскай родила, ...сколько она радовалась ведь, пока ждала улыбку, первые шаги своего ребенка'.

Таким образом, в данной работе были рассмотрены алтайские фразеологизмы с компонентом-соматизмом *бут* 'нога'. Анализ указанных ФЕ показал, что они разнообразны по семантике. В статье были представлены в основном фразеологизмы, выражающие то или иное состояние человека, те или иные его действия, взаимоотношения между людьми. Следует отметить также, что для ФЕ с соматизмом *бут* 'нога' характерна вариантность компонентов.

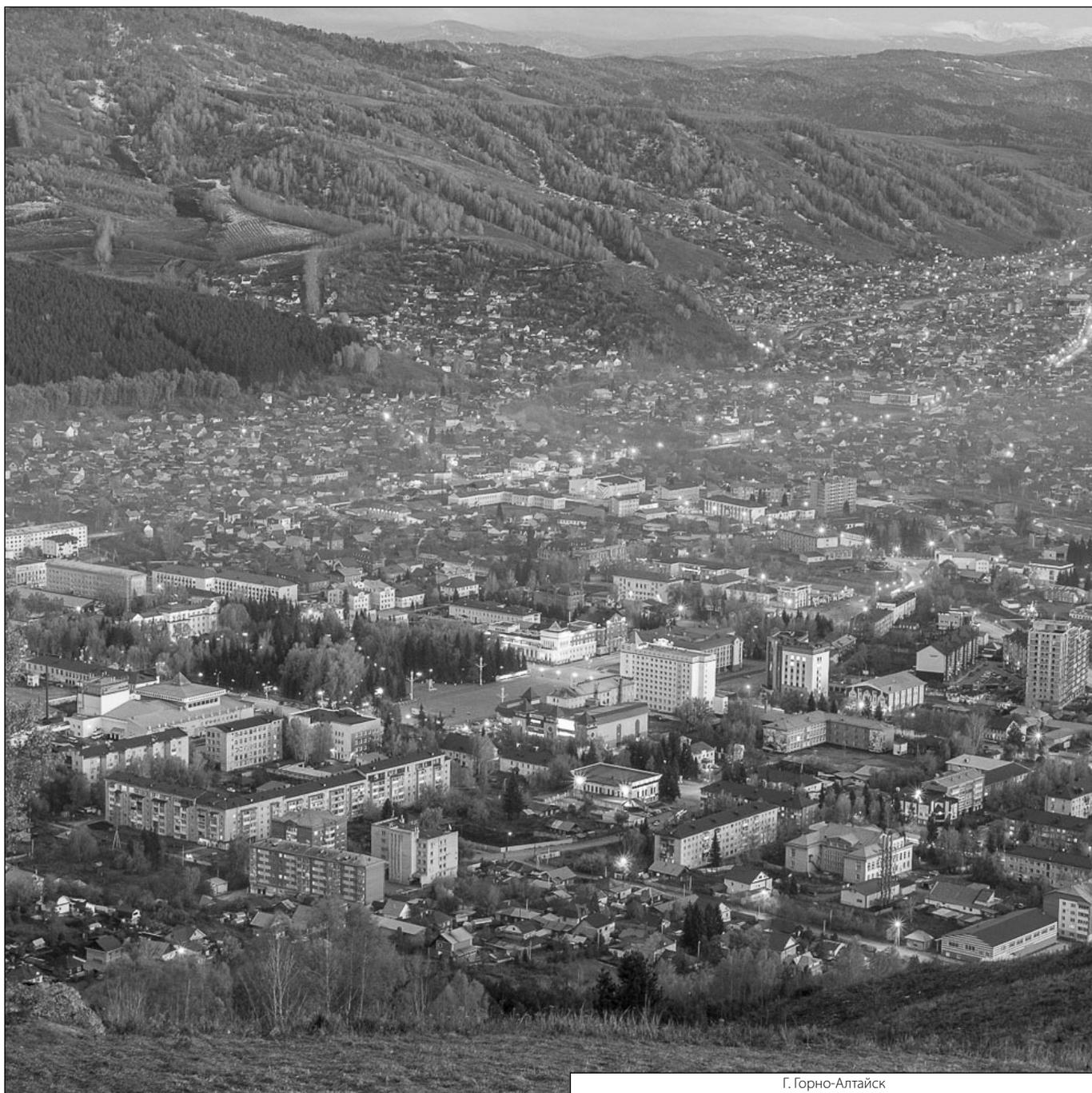
#### ЛИТЕРАТУРА

1. Долгополов Ю. А. Сопоставительный анализ соматической фразеологии (на материале русского, английского и немецкого языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Казань, 1973.
2. Хоссейн М. А. Национально-культурные особенности соматических фразеологизмов русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1994.
3. Алексеева С. Г. Фразеологизмы с компонентами «сердце» и «душа» в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1996.
4. Абрамова А. Г. Фразеологические единицы с компонентами-соматизмами в разноразмерных языках: на материале русского и чувашского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Чебоксары, 2005.
5. Скарёв Д. С. Фразеологизмы русского языка с компонентами-соматизмами: проблемы семантики и прагматики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Челябинск, 2006.
6. Туркулец И. А. Фразеологизмы с компонентами-соматизмами в художественных текстах М. А. Шолохова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Волгоград, 2015. — 20 с.; и др.
7. Исаев А. Соматические фразеологизмы узбекского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Ташкент, 1977.
8. Боргоякова Т. Г. Семантическая характеристика соматических фразеологизмов хакасского языка // Исследования по современному хакасскому языку. — Абакан, 1980. — С. 40–49.
9. Николина Е. В. Соматические фразеологизмы, характеризующие человека, в тюркских языках Сибири и казахском: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Новосибирск, 2002. — 26 с.
10. Тюттешева Е. В. Человек и его мир в зеркале фразеологии (на материале тюркских языков Сибири, казахского и киргизского). — Новосибирск, 2006. — 225 с.
11. Чугунеева А. Н. Соматические фразеологические единицы с пространственным значением в хакасском языке // Таврический научный обозреватель. — № 8. — 2017. — С. 54–59.
12. Чернова А. А., Дыдыянова С. Г. Сопоставительный анализ русских и алтайских фразеологизмов с соматическим компонентом «глаз» («көс») // Как слово наше отзовется... Сборник статей, посвященный 100-летию со дня рождения известного алтайского писателя и фольклориста П. В. Кучияка. — Горно-Алтайск, 1998. — С. 72–77.
13. Дыдыянова С. Г. Алтайские и русские фразеологизмы с соматическим компонентом «дьюрек» (сердце), выражающие состояние человека // Материалы XXXVI Международной научной студенческой конференции «Студент и научно-технический прогресс»: Филология / Новосибирский ун-т. — Новосибирск, 1998. — С. 69–71.

14. Чумакаев А. Э. Фразеологизмы с компонентом-соматизмом *баш* 'голова' в алтайском языке в сопоставлении с русским // Подвижники сибирской филологии: В. А. Аврорин, Е. И. Убрятова, В. М. Наделяев: Тезисы докладов Всероссийской научной конференции (Новосибирск, 27–29 сентября 2007 г.). — Новосибирск: Редакционно-издательский центр НГУ, 2007. — С. 256–258.
15. Фразеологизмы с компонентами-соматизмами в составе фразеологических единиц, выражающих качественную характеристику человека в алтайском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». — 2018. — № 9/2. — С. 188–190.
16. Грамматика современного алтайского языка. Морфология / Редколлегия: д-р филол. наук И. А. Невская (отв. ред.), канд. филол. наук Н. Д. Алмадакова, канд. филол. наук А. Н. Майзина, канд. филол. наук А. А. Озонова, канд. филол. наук А. Э. Чумакаев; БНУ РА «НИИ алтаистики им. С. С. Суразакова». — Горно-Алтайск, 2017. — 576 с.

© Чумакаев Алексей Эдуардович ( newchae@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Горно-Алтайск

# КОГНИТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ МЕТАФОРИЗАЦИИ В ПОСЛОВИЦАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

## COGNITIVE MECHANISM OF METAPHORIZATION IN ENGLISH PROVERBS

*N. Chekunova*

*Summary.* This article is devoted to the study of the cognitive mechanism of metaphORIZATION in the proverbs of the English language. It reflects the main reasons for using metaphor in proverbs. The article describes a zoomorphic concept that is prevailing in the formation of secondary meaning in the English proverbs. It also provides examples proving the conceptual nature of the zoomorphic metaphor.

*Keywords:* metaphor, metaphORIZATION, conceptual metaphor, metaphorical projection, concept, situation, proposition.

**Шекунова Наталья Сергеевна**

Аспирант, Минский государственный  
лингвистический университет, г. Могилев, Республика  
Беларусь  
shekunova.natalia@gmail.com

*Аннотация.* Настоящая статья посвящена исследованию когнитивного механизма метафоризации в пословицах английского языка. Отражены основные цели использования метафоры в пословицах. В статье описан зооморфный концепт, который является преобладающим при образовании вторичного значения в англоязычных пословицах. А также приводятся примеры, доказывающие концептуальный характер зооморфной метафоры.

*Ключевые слова:* Метафора, метафоризация, концептуальная метафора, метафорическая проекция, концепт, ситуация, пропозиция

**В** наши дни, как никогда прежде, возрастает интерес к метафоре. Изучение метафоры захватывает все большие области знаний: философию, логику, психологию, психоанализ, герменевтику, литературоведение, литературную критику, теорию изящных искусств, семиотику, риторику, лингвистическую философию, разные школы лингвистики. Но в какой бы области ни изучалась метафора, всегда актуальным остается вопрос о природе метафоры.

Метафора в лингвистике чаще понимается как сознательный перенос названия одного представления в другую сферу — на другое представление, подобное какой-либо чертой первому или предполагающее какие-либо косвенные с ним «анalogии» [2, с. 33]. Таким образом, выходя за рамки тропеизма, метафора рассматривается как универсальный когнитивный механизм, позволяющий осуществлять концептуализацию нового онтологического явления по аналогии с уже сложившейся системой понятий [3]. Актуальным сегодня является изучение процесса метафоризации — тех механизмов, которые лежат в основе этого процесса и делают возможным его осуществление, — а также разъяснение причин возможности метафоризации в одном случае и отсутствии такой возможности в другом.

В основе процесса метафоризации лежит когнитивный механизм, обусловленный устройством человеческого сознания. Все новое и непонятное провоцирует

поиск объяснения, рационального зерна, лежащего в основе необъяснимого явления. Все непонятное вызывает у нас отрицательные эмоции, в то время как простое и объяснимое приводит в состояние равновесия. Метафорический выбор в этом случае — «это основанный на механизмах вторичной номинации поиск нового описания абстрактного концепта, осуществляемый в познавательных, эвристических целях и способный дать объяснение сути непознанного абстрактного концепта и даже привести к «каскаду» новых мыслей, догадок, первичных рабочих гипотез и теорий» [4]. Кроме того, желание объяснить непонятное для собеседника явление либо обратить внимание на какую-либо сторону этого явления также провоцирует употребление метафоры.

Когнитивный механизм метафоризации основан на обработке пропозиционной и ситуационной структур знаний. Знания, которые реализуются в ситуации с помощью пропозиции, отражают опыт взаимодействия человека с окружающим миром — это может быть и материальный мир, и общество. Взаимодействие с миром объектов отражается на языковом уровне с помощью онтологических метафор [1].

Основой для метафоризации является взаимодействие когнитивной структуры ситуации-источника и когнитивной структуры ситуации-цели. Некоторые участники ситуации-цели выстраиваются по когнитивной модели ситуации-источника — так происходит «метафорическая

проекция» (metaphorical mapping) или «когнитивное отображение» (cognitive mapping). Дж. Лакофф также предполагал, что структура ситуации-источника может лишь частично отображаться в структуре ситуации-цели, называя этот феномен «гипотезой инвариантности» [5]. Например, в пословице “*A woman’s sword is her tongue and she does not let it rust*” [7, p. 292] метафора «язык (цель) — это меч (источник)» указывает на способность женщины причинить боль или защищаться, что является частью когнитивной структуры «меча». «Не позволять мечу ржаветь» — значит часто пользоваться словом как оружием, т.е. для того, чтобы причинить боль или защитить себя.

Язык также называется средством нападения или защиты в пословице *A good tongue is a good weapon* [7, p. 257]. В пословицах при описании ситуации использования слова как оружия часто метафоризируется предикат либо предикатно-аргументная группа. При этом используются разные предикаты, связанные между собой денотативной областью причинения боли: *He that strikes with his tongue, must ward with his head* [7, p. 256]; *Under the tongue men are crushed to death* [7, p. 257]; *The tongue stings* [7, p. 257]; *The tongue is not steel yet it cuts* [7, p. 257], *Words cut more than swords* [7, p. 257].

Таким образом, по направлению метафоризации область источника может быть неэквивалентна области цели. Это объясняется тем, что область источника представляет собой более конкретное знание, которое человек получает в качестве опыта, взаимодействуя с действительностью. Область цели является более абстрактным и менее ясным знанием, которое нуждается в прояснении. Дж. Лакофф писал, что метафора позволяет нам понимать довольно абстрактные или по природе своей неструктурированные сущности в терминах более конкретных или, по крайней мере, более структурированных сущностей [6].

Эта идея в дальнейшем нашла свое выражение в тезисе об однонаправленности метафоры, который, однако, может быть опровергнут конкретными примерами из пословиц английского языка: “*Life is a pilgrimage*”, “*Life is a shadow*” [7, p. 157]. Вряд ли можно сказать, что концепт «странствие» или концепт «тень» более конкретны, чем концепт «жизнь».

К тому же направленность метафорической проекции может осуществляться в противоположные области, как в пословицах: “*The wife is the key of the house*” [7, p. 173] и “*He that loses his wife and sixpence, has lost a tester*” [7, p. 174]. В то время как первая пословица указывает на ключевую роль жены в доме, вторая сводит эту значимость к нулю. В таких случаях нельзя говорить об использовании метафоры для прояснения неясной целевой области. Она скорее используется для изменения структуры

области цели, ее переструктурирования, для выделения некоторых качеств области источника, скрытых в области цели. Еще одним примером того, как разные метафоры используются для выражения противоположных точек зрения на один и тот же концепт, являются следующие пословицы: 1. *An ox, when he is loose, licks himself at pleasure* [7, p. 170] и *As your wedding ring wears, your cares will wear away* [7, p. 169]; 2. *When two friends have a common purse, one sings and the other weeps* [7, p. 106] и *Friends tie their purse with a cobweb thread* [7, p. 105]. В первой паре пословиц показано разное отношение к браку. В то время как первая пословица утверждает, что беззаботно жить можно только будучи свободным, во второй описывается освобождение от забот при вступлении в брак. Во второй паре пословиц выражаются разные взгляды на финансовую сторону дружбу.

В пословицах также можно найти ряд устойчивых соответствий между областью источника и областью цели. Зафиксированные в пословицах, такие соответствия отражают языковые и культурные традиции данного общества и носят название «концептуальных метафор». Примерами таких метафор является метафора «женщина — курица» или «мир — путешествие», что подтверждается пословицами “*If a hen does not prate, she will not lay*”, “*It is a sad house where the hen crows louder than the cock*” [7, p. 173], “*The world is a long journey*”, “*The world goes on wheels*” [7, p. 294].

Анализ концептуальных метафор в пословицах показал, что зооморфная метафора превалирует над антропоморфной, артефактной и фитоморфной. Примеры зооморфной метафоры можно найти в описании разных денотативных областей:

- ◆ ситуация отсутствия руководства на работе: *Well kens the mouse when the cat’s out of the house* [7, p. 1];
- ◆ ситуация возникновения неприятностей: *Misfortune arrives on horseback but departs on foot* [7, p. 3];
- ◆ ситуация уважения: *Better to have a dog fawn on you than bite you* [7, p. 38];
- ◆ ситуация совершения ошибочных действий: *Every dog is allowed one bite* [7, p. 155];
- ◆ ситуация одалживания: *Lend your horse for a long journey, you may have him return with his skin* [7, p. 156];
- ◆ ситуация влияния взрослых/пожилых на молодых: *The young pig grunts like the old sow* [7, p. 192];
- ◆ ситуация ложного обвинения: *The dog bites the stone, not him that throws it* [7, p. 228] и др.

Зооморфный концепт является основополагающим при метафоризации отношений между людьми в посло-

вицах. При метафоризации участников ситуации преобладают наименования конкретных домашних животных, таких как собака, кот, корова, овца, бык, курица и др.: *Why buy a cow when milk is so cheap?* [7, p. 22]; *If you make your wife an ass, she will make you an ox* [7, p. 174]. Дикие животные выступают в качестве источников метафоризации гораздо реже: *First catch your hare* [8, p. 113], *Mouse can help a lion* [7, p. 153], *A live dog is better than a dead lion* [7, p. 182].

Это связано с тем, что для сравнения двух концептов и описания одной концептуальной ситуации в терминах другой, говорящему должна быть хорошо известна структура концепта-источника метафоризации.

Кроме того, зооморфный концепт часто встречается и при метафоризации предиката в пословицах. *Dead men don't bite* [7, p. 56], *Fools bite one another, but wise men agree together* [7, p. 218], *Why keep a dog and bark yourself?* [7, p. 238].

Также метафоризации может подвергаться вся ситуация, т.е. предикатно-аргументная структура. Так происходит в пословицах: *A black hen lays a white egg* [7, p. 11], *If a hen does not prate, she will not lay* [7, p. 173].

Таким образом, в основе метафоризации в пословицах лежит когнитивный механизм, обусловленный необходимостью называть новые концепты, стремлением разобраться в непонятной ситуации. Использование терминов более понятного концепта при описании менее понятного в пословицах может происходить с целью прояснения неясной целевой области, для изменения структуры области цели, ее переструктурирования либо выделения некоторых свойств области-источника, скрытых в области цели. Концептуальный характер метафоризации подтверждается наличием множества метафор из одной концептуальной области, используемых для образования вторичных значений разных частей речи или ситуации целиком.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов, А. Н. Дескрипторная теория метафоры / М.: Языки славянской культуры, 2014. — 632 с.
2. Кассирер, Э. Сила метафоры / Теория метафоры Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. — М.: Прогресс, 1990. — С. 33–43.
3. МакКормак, Э. Когнитивная теория метафоры / Теория метафоры Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. — М.: Прогресс, 1990. — С. 358–386.
4. Панкратова, С. А. Поиск метафорической альтернативы механистическому взгляду на мир / Вопросы когнитивной лингвистики: Журнал Общероссийской общественной организации Российская ассоциация лингвистов-когнитологов (г. Тамбов) № 2(19) / Гл. ред. Н. Л. Болдырев — Тамбов: Общероссийской общественной организации Российская ассоциация лингвистов-когнитологов, 2009. — С. 142–149.
5. Lakoff, G. The invariance hypothesis / *Cognitive Linguistics*, 1(1). — UC Berkeley, 1990. — P. 39–74.
6. Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* / New York, NY, US: Cambridge University Press, 1993. — P. 202–251.
7. The Concise Oxford Dictionary of Proverbs. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press, 1998. 364 p.
8. The Penguin Dictionary of Proverbs. 2nd edition. Bucks: Market House Books Limited, 2000. 366 p.

© Шекунова Наталья Сергеевна ( shekunova.natalia@gmail.com ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## НАШИ АВТОРЫ

**Abdulkadirov U.** — Graduate student, Chechen State Pedagogical University; Director MBOU Koren-Benoevskaya Secondary School of Kurchaloevsky municipal district of the Chechen Republic

**Antoshin A.** — Ural Federal University named after First President of Russia B.N. Eltsin

**Antoshin V.** — Ural Institute of Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration  
alex\_antoshin@mail.ru

**Baluta A.** — Doctor of Philology, Associate Professor, Moscow state regional University  
cobra49@yandex.ru

**Bazanova A.** — PhD in Philological sciences, Associate Professor, RUDN university  
baza89265851150@yandex.ru

**Bodrova T.** — Candidate of pedagogical sciences, Senior Lecturer, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

**Chekunova N.** — Post-graduate student of Minsk state linguistic University, Republic of Belarus, Mogilev  
shekunova.natalia@gmail.com

**Chumakaev A.** — The Altaic Scientific Research Institute named after S. S. Surazakov (Gorno-Altaysk)  
newchae@mail.ru

**Datsun N.** — Candidate of Sciences in Pedagogy, All-Russian state university of Justice branch in the city of Sochi (RLA of Ministry of Justice in Russia) Sochi  
n.a.01.06@mail.ru

**Devel L.** — Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences (Saint-Petersburg)  
miladevel@gmail.com

**Fedchenko O.** — History teacher, Secondary General School 25 - Balashikha  
tiberis30@yandex.ru

**Garbuzov S.** — Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Armavir State Pedagogical University  
garbuzow.sergey2017@yandex.ru

**Garnysheva T.** — Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia  
garnych@yandex.ru

**Gazieva I.** — Associated professor, Russian State University for the Humanities  
indira@rggu.ru

## OUR AUTHORS

**Gizatullina A.** — Candidate of philological sciences, associate professor, GAOU DPO Institute of education development of the Republic of Tatarstan  
albina27.3@mail.ru

**Golovnia M.** — Candidate of Philology Sciences, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation  
msmarina@bk.ru

**Ivanova L.** — Candidate of pedagogical sciences, associate professor, GAOU DPO Institute of education development of the Republic of Tatarstan  
metodiro@mail.ru

**Karelova E.** — Post-graduate student of the Institute of history, archaeology and Ethnography of the peoples of the Far East Place of work  
elenavk-76@mail.ru

**Katashev I.** — State Budgetary Professional Educational Institution "Educational Complex "Yugo-Zapad", Moscow  
07081425@mail.ru

**Khafzova G.** — Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia  
guzel-mh@mail.ru

**Kornienko E.** — Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Northern State Medical University» of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation  
er-kor@mail.ru

**Koroleva O.** — Graduate student, Senior Lecturer, Ural State Forest Engineering University  
k-olesya07@mail.ru

**Krasivskaya V.** — Lecturer, MIREA – Russian technological university (Moscow)  
Krasivskaya93@yandex.ru

**Krivchenkova I.** — Assistant, teacher, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow  
tuvidaloca@yandex.ru

**Linkov V.** — Candidate of Sciences in philosophy, professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow Pedagogical State University"  
888977@mail.ru

**Lutai S.** — Teacher, The Bonch-Bruевич Saint-Petersburg State University of Telecommunications, Saint-Petersburg  
slutai@mail.ru

**Luzina E.** — Physical education teacher of the highest qualification category, gymnasium №1, the Pridnestrovian Moldavian Republic

**Luzin S.** — Teacher, Bendery Polytechnic branch of PSU named. TG Shevchenko, the Pridnestrovian Moldavian Republic  
Luzin-57@bk.ru

**Lyskov V.** — Lecturer, Tyumen industrial University  
vovan256l@rambler.ru

**Makedonsky A.** — Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, State University of Land Use Planning (Russia, Moscow)  
mav210659@yandex.ru

**Melnikov A.** — Postgraduate, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod  
ioa1372@yandex.ru

**Nikiforov Y.** — Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Armavir State Pedagogical University  
nfagu@yandex.ru

**Novgorodov I.** — Doctor of Philology, Research Professor, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk)  
i.n.novgorodov@mail.ru

**Novyukhova G.** — Research fellow, Ob-Ugric Institute of applied research and development  
Novyukhova.galya@mail.ru

**Ogoltseva E.** — Doctor of Philology, Professor, FGBOU VO «Moscow Pedagogical State University»  
tertiumcomp@mail.ru

**Pepelina N.** — Candidate of historical Sciences, associate Professor, Moscow state Academy of veterinary medicine and biotechnology-MBA. K. I. Scriabin  
referatpep@yandex.ru

**Pichueva A.** — Lecturer, Surgut State University  
anique@mail.ru

**Podorozhko I.** — Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant professor, Ural Branch of the Russian State University of Justice (Chelyabinsk)  
podorozhko.2016@mail.ru

**Polagutina L.** — Saint Petersburg State University of Culture  
polagutina.l@mail.ru

**Popova E.** — PhD in Philological sciences, assistant lecturer, RUDN university  
e.o.popova@bk.ru

**Popova M.** — Applicant, Institute for Humanities research and problems of small peoples of the North FROM RAS  
mariya.milana@yandex.ru

**Rybalko T.** — Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Nizhny Novgorod Institute of Management – branch of Russian presidential academy of national economy and public administration  
rybalko2001@yandex.ru

**Ryzhova J.** — Associate Professor, State University of Management, Moscow  
Felicidad88@mail.ru

**Safina A.** — Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia  
sam7mam@mail.ru

**Safronova N.** — Post-graduate student, Novosibirsk state technical University, Russia, Novosibirsk  
natasafironova2013@inbox.ru

**Salischeva S.** — Teacher, Armavir State Pedagogical University

**Satosova N.** — Candidate of biological Sciences, associate Professor, Armavir State Pedagogical University  
natalis-74@yandex.ru

**Shang Shang** — Postgraduate student, Pacific National University (Khabarovsk)  
dfokhvru@gmail.com

**Tarasova O.** — Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Nizhny Novgorod Institute of Management – branch of Russian presidential academy of national economy and public administration  
olyatarasova8@rambler.ru

**Velichko I.** — Candidate of philological sciences, associate professor, Branch of the state educational institution of higher education «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk  
velichkoir@yandex.ru

**Verbitskaya N.** — Doctor of pedagogical sciences, professor, Ural State Forest Engineering University  
verbno@mail.ru

**Vostriakov L.** — Saint Petersburg State University of Culture  
lev-vostriakov@yandex.ru

**Zubareva E.** — Applicant of the Perm State National Research University  
sialpsu@mail.ru

## Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

**За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.**

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

### Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускаются.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

### Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

### Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» ( e-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).