

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№6-2 2020 (ИЮНЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

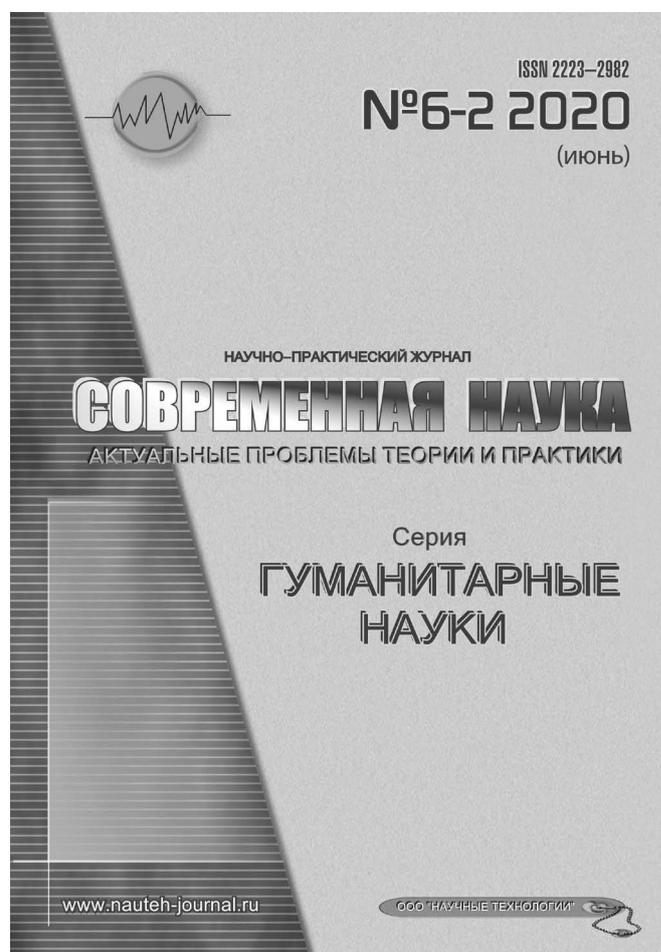
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 6-2 (июнь) 2020 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

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

Подписано в печать 26.06.2020 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Бобохонов Р.С. – Радикальные течения ислама в Африке: Ансар ад – Дин. Мали

Bobokhonov R. – The radical currents of Islam in Africa: Ansar ad – Din. Mali 6

Гао Янь – Инновационная модель предоставления библиотечных услуг по российской документации в Китае в условиях 5g эпохи

Gao Yan – Innovative model providing library services for russian documentation in China in the 5g era... 11

Дадашова К.К. – Вклад Восточного партнёрства в процессы регионостроительства на примере Южного Кавказа

Dadashova K. – Contribution of the Eastern Partnership to Region-Building Processes: the case of the South Caucasus 15

Рудаков А.Б. – Вопросы демографии и здравоохранения в восприятии участников IV Всемирного русского народного собора (1997 г.)

Rudakov A. – Issues of demography and health in the perception of the participants of the IV World Russian National Council (1997) 19

Скопа В.А. – Особенности организации и механизмы деятельности местных переписных органов в период сельскохозяйственной поземельной и всероссийской городской переписи 1917 года (по материалам Томской губернии)

Skopa V. – Organization features and mechanisms of activity of local census bodies during the agricultural land and all-Russian city census of 1917 (based on materials from the Tomsk province)..... 23

Степанов И.Н. – Легенда о Марке Фурии Камилле в античной традиции: забытый обет Аполлону

Stepanov I. – To the legend of Camillus: the forgotten vow to Apollo..... 28

Сушков А.В. – «Дело Свердловской лечкомиссии»: коррупционные практики на Урале в первой половине 1930-х годов

Sushkov A. – «The Case of the Sverdlovsk Medical Commission»: corruption practices in the Urals in the first half of the 1930s..... 33

Педагогика

Арановская И.В., Двойнина Г.Б., Сибирякова Г.Г. – Синкретический подход к проблемам инструментально-исполнительской подготовки педагога-музыканта в вузе

Aranovskaya I., Dvoynina G., Sibiryakova G. – The syncretic approach to the problems of instrumental interpretative preparation of a music teacher at the university..... 35

Бернштейн В.Л., Бернштейн М.М. – Подготовка к международному экзамену как инструмент формирования иноязычной коммуникативной компетенции студента-нелингвиста

Bernshhteyn V., Bernshhteyn M. – Preparation for international examination as means of forming technical student's communicative competence ... 45

Готовцева И.П., Капустин И.В., Корзяков В.А. – Технология построения текста на основе анализа семантической сети понятий

Gotovtseva I., Kapustin I., Korzyakov V. – Technology for building a text based on the analysis of the semantic network of concepts 51

Денисенко О.А. – Содержание понятия «художественная деятельность» в теории и практике общего образования

Denisenko O. – Content of the concept of «artistic activity» in theory and practice of general education 56

- Квашко Л.П., Александрова Л.Г.** – Исследование понимания учебного материала при обучении математике
Kvashko L., Aleksandrova L. – The research of understanding of educational material in training mathematics..... 62
- Колобкова А.А.** – Интегративный подход при становлении учебной литературы для иноязычного обучения в Российской империи XVIII века – первой половины XIX века
Kolobkova A. – Integrative approach to the theoretical conceptualization of the formation of textbooks for foreign language teaching in the Russian empire of the XVIII century – first half of XIX century 68
- Кучер Н.Ю.** – Значение коммуникативной мобильности в профессиональной деятельности музыковеда
Kucher N. – The importance of communicative mobility in the professional activity of a musicologist..... 72
- Огородов М.К., Самородова Е.А., Беляева И.Г.** – Межъязыковая догадка, как метод в преподавании юридического перевода для юристов - международных юристов
Ogorodov M., Samorodova E., Belyaeva I. – Interlinguistic guess as a method in teaching legal translation for international lawyers 77
- Рвачев А.С.** – Смена «РДШ - территория самоуправления» в ВДЦ «Орлёнок» как пример деятельной среды для формирования проектного мышления у подростка
Rvachev A. – The shift of «Russian movement of schoolchildren - territory of self-government» in russian children's center «Orlyonok» as an example of activity environment for the formation of project-based mindset of a teenager 82
- Ростовцева П.П.** – Особенности социальных трансформаций в системе образования
Rostovtseva P. – Features of social transformations in the education system 86
- Ростовцева П.П.** – Использование аутентичных материалов на уроках иностранного языка в высшей экономической школе
Rostovtseva P. – Use of authentic learning materials during foreign language lessons at universities of economics..... 91
- Тарасова Л.Ю.** – Проблема инертного знания в освоении грамматики иностранного языка
Tarasova L. – The problem of passive knowledge in learning the foreign language grammar 95
- Федько Л.А., Тараненко О.И., Щепотьева Е.В.** – Самоконтроль и самооценка как составляющие самоорганизации в современном учебном процессе
Fedko L., Taranenko O., Shchepoteva E. – Self-control and self-assessment as the components of self-organized activity in the contemporary learning process 98
- ФИЛОЛОГИЯ
- Алексеева А.Б., Никитина Е.А.** – Словообразование коллоквиальных наречий с компонентом *weise* в современном немецком языке
Alekseeva A., Nikitina E. – Word formation of colloquial adverbs with the *weise* component in modern german..... 102
- Бижева З.Х., Дзагова З.В.** – Бинарная оппозиция «верх-низ» в языковой картине мира (на материале русского и кабардино-черкесского языков)
Bizheva Z., Dzagova Z. – Binary opposition «top-bottom» in the linguistic picture of the world (material of Russian and Kabardino-Circassian languages)..... 105
- Быкова Н.Н.** – Образ отца как часть языковой картины мира ребёнка
Vukova N. – The image of the father as part of the language picture of the child's world 109
- Быкова Н.Н.** – Мир детства и способы его воплощения в художественном произведении
Vukova N. – World of childhood and ways of its personalization in artistic works 113

Гаджихмедов Н.Э., Асельдерова Б.Д. – Система значений полисеманта баш «голова» в тюркских языках (на материале кумыкского языка) <i>Gadziakhmedov N., Aselderova B.</i> – Head bash polyegant value system in turkic languages (on kumyk language material).....117	
Дзагова З.В. – Цветовая оппозиция «белый-черный» и ее роль в языковой интерпретации <i>Dzagova Z.</i> – White-black color opposition and its role in linguistic interpretation.....122	
Леонтьева В.А. – Об изоморфизме немецких модальных глаголов <i>müssen</i> и <i>können</i> <i>Leonteva V.</i> – To the isomorphism of german modal verbs <i>müssen</i> and <i>können</i>125	
Ли Цзиньсян – К вопросу об эллипсисе и нулевой анафоре в языке (на примере китайского языка) <i>Li Jinxiang</i> – A study on ellipsis and zero anaphora in language (take chinese as an example)130	
Меркурьева Н.Ю. – Функционирование предикативных прагматических маркеров в диалоге персонажей Ч. Диккенса <i>Merkuryeva N.</i> – Predicative pragmatic markers functioning in the dialogue of Ch. Dickens characters135	
Пучкова И.Н. – Семантические особенности английских фразеологизмов с компонентом-геортонимом <i>Puchkova I.</i> – Semantic features of english phraseological units with the component-geortonum142	
Саналова Б.Б. – Лексико-семантические параллели в алтайском и киргизском языках (на материале ментальных глаголов) <i>Sanalova B.</i> – Lexical-semantic parallels in altai and kyrgyz languages (on the base of mental verbs)... 145	
Семенова О.Ф. – Стратегический подход к исследованию паремий в речи политиков <i>Setenova O.</i> – Strategic approach for analyzing paremias in politicians' speech152	

Тихонова Н.Ю. – Лакунарность как лингвистическое явление: анализ английских терминов права, основанных на метафоре <i>Tikhonova N.</i> – Linguistic lacunarity: the analysis of metaphor based legal terms in the english language157	
---	--

Хавронич А.А. – Стилистическое функционирование переключения кодов (с английского на латинский) в ранненовоанглийской пьесе Дж. Скелтона «Величие» <i>Khavronich A.</i> – The stylistic functioning of code-switching (english-latin) in an early modern english play «Magnyfycence» by J. Skelton.....160	
--	--

Ци Ялунь – Начальный этап формирования китайского языкознания <i>Tsi Yalun</i> – The first stage of formation of chinese linguistics.....165	
--	--

Червоный А.М. – Семантический субъект и имплицитность <i>Chervony A.</i> – Implicit semantic subject168	
---	--

Яфаров Р.Х. – Орфографическая вариативность немецких наименований зимних видов спорта (на материале корпусных данных) <i>Yafarov R.</i> – Orthographic variation of german winter sports names (a corpus based case study).171	
--	--

Информация

Наши авторы. Our Authors.....177	
----------------------------------	--

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....179	
---	--

РАДИКАЛЬНЫЕ ТЕЧЕНИЯ ИСЛАМА В АФРИКЕ: АНСАР АД – ДИН. МАЛИ

Бобохонов Рахимбек Сархадбекович

С.н.с., Центр цивилизационных и региональных исследований Института Африки РАН
rahimbobokhonov@yandex.ru

THE RADICAL CURRENTS OF ISLAM IN AFRICA: ANSAR AD – DIN. MALI

R. Bobokhonov

Summary: Radical Islam today is active not only in Europe and Asia, but also in Africa. The radical currents of Islam under the leadership of Al Qaeda are gradually moving south of the Sahara and deep into Africa. Ansar al-Din is a prime example. The ideology of this organization is Salafi and is based on world jihad for the sake of creating the World Caliphate. The history of the interaction of the norms of "pure" and traditional Islam shows that the imposition of Salafism significantly reduces social support from the local population, and often leads to armed clashes. Our analysis shows that flexibility in the implementation of its political line, as well as well-thought-out tactics of interaction with the clans that inhabit the north of Mali, strengthens the position of Ansar al-Din in the region. Along with this, the common economic interests of the Salafists, smugglers and sheikhs of the Tuareg tribes only complicates the task of neutralizing the "Ansar's", who, like the Taliban in Afghanistan, have become part of local society.

Keywords: radical Islam, Ansar al-Din, Salafism, World Jihad, Mali, Tuaregs.

Аннотация: Радикальный ислам сегодня активен не только в Европе и Азии, но и в Африке. Радикальные течения ислама под руководством «Аль Каиды» постепенно перемещаются южнее Сахары и вглубь Африки. «Ансар ад-Дин» является ярким примером. Идеология этой организации салафитская и основана на всемирный джихад ради создание Всемирного Халифата. История взаимодействия норм «чистого» и традиционного ислама показывает, что навязывание салафизма значительно снижает социальную поддержку со стороны местного населения, а нередко приводит к вооруженным столкновениям. Наш анализ показывает, что гибкость в реализации своей политической линии, а также продуманная тактика взаимодействия с кланами, населяющими север Мали, усиливает позиции «Ансар ад-Дин» в регионе. Наряду с этим общность экономических интересов салафитов, контрабандистов и шейхов туарегских племен только осложняет задачу по нейтрализации «ансаровцев», ставших, как талибы в Афганистане, частью местного общества.

Ключевые слова: радикальный ислам, «Ансар ад-Дин», салафизм, всемирный джихад, Мали, туареги.

Сахель стал одним из регионов, куда радикальные исламисты переместили свою деятельность. Этому способствовали ухудшение ситуации в сфере безопасности, отток оружия со складов армии М. Каддафи, трудности на пути создания новых демократических обществ в государствах Северной Африки. С 2014 года для координации действий государств Сахеля существует международное региональное объединение «Сахельская пятерка», в которую входят Буркина-Фасо, Мавритания, Мали, Нигер и Чад.

В то время как головная «Аль-Каида» находилась в сложной ситуации в «зоне племен» в районе афгано-пакистанской границы, группировки, разделяющие идеологические установки этой организации, получили возможность значительно пополнить свои финансовые ресурсы в Сахеле за счет многомиллионных выкупов за освобождение захваченных иностранцев. Наибольшую активность в этом регионе проявили «Аль-Каида в странах исламского Магриба» (АКИМ), «Ансар ад-Дин» (АД) и «Движение за единобожие и джихад в Западной Африке» (ДЗЕДЗА). Наряду с этим они наладили взаимодействие с нигерийской радикальной исламистской группировкой «Боко харам»[1]. На север Мали прибыло значительное число иностранных боевиков из Того, Бенина, Нигера,

Нигерии, Гвинеи, Сенегала, а также Египта, Алжира и даже Пакистана. Для необученных новобранцев были созданы военно-тренировочные лагеря.

Следует вспомнить, что после неудачных восстаний 1990-1995 и 2007-2009 годов в северных районах Нигера и Мали многие туарегские повстанцы эмигрировали в Ливию, где вошли в состав ливийской армии. В результате репрессией туарегов со стороны сторонников ПНС (Переходный национальный совет Ливии, созданный противниками Муаммара Каддафи 27 февраля 2011 года. - автор) часть служивших в ливийской армии туарегов вернулась в Северный Мали и способствовала созданию единой организации туарегов. Таким образом, в октябре 2011 года было создано Национальное движение освобождения Азавада (НДОА). Оно было образовано в результате слияния нескольких групп, таких как Движение туарегов Северного Мали. Движение выступало за освобождение всех народов Азавада - сонгай, арабов, фульбе и туарегов[2].

В январе 2012 года НДОА подняло восстание в Малийском Азаваде[3]. Его вооружению способствовал приток оружия, предназначенного для повстанцев в Ливии. Кроме того, повстанцы были вооружены остатками

оружия от предыдущих восстаний туарегов в Азаваде и даже полученным из армии Мали в результате дезертировавших арабских и туарегских военнослужащих. 4 февраля бойцы НДОА атаковали гарнизон города Кидаль с целью захвата города и двух военных баз армии Мали на его территории. После военного переворота 22 марта в Мали НДОА еще более активизировал свои действия. 6 апреля повстанцы провозгласили Независимое Государство Азавад. Исполнительный комитет НДОА обратился к международному сообществу с просьбой признать независимость Азавада[4].

Вскоре после провозглашения независимости обострились противоречия между сепаратистскими (умеренными) и исламистскими (радикальными) группировками повстанцев, а 8 июня между ними начались вооруженные столкновения. К концу июня 2012 года радикальная группировка «Ансар ад-Дин» установила контроль над городами Гао и Томбукту (ранее принадлежавших «умеренным») и приступили к разрушению древних мавзолеев и даже мечетей[5].

Члены группировки «Ансар ад-Дин» («Защитники веры» в переводе с арабского), удерживающие под своим контролем обширную территорию на севере Мали, разрушили в городе Томбукту памятники архитектуры, культуры и истории Ислама, внесенные в список Всемирного наследия ЮНЕСКО. В этот перечень включены, в частности, три мечети, главное медресе Томбукту и 16 из 333 захоронений шейхов, которых считают аулия (приближенные к Аллаху - автор). Одно из захоронений - Сиди Махмуда (Бен Амара) - существовало с 1548 года[6].

Следует отметить, что разрушение гробниц - не первый акт вандализма со стороны «ансаров» в Мали. Весной 2012 года они подожгли одну из мечетей и разграбили основанный в 1973 году Центр сбора архивных документов и исследований имени Ахмеда Бабы. По данным малийского министерства культуры, в библиотеке центра хранилось от 60 до 100 тысяч средневековых рукописных свитков, содержащих бесценную информацию о развитии и истории Ислама в Западной Африки. Вообще в Томбукту хранится около 300 000 манускриптов мусульманской цивилизации в Африке. Город, который был основан еще в XI веке, благодаря таким «защитникам» ислама, оказался под угрозой утраты своего великого наследия[6].

Генеральный директор Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) Ирина Бокова ранее обратилась к властям Мали и повстанцам-туарегам с призывом сохранить памятники одного из древнейших африканских городов, который с 1988 года находится в списке Всемирного наследия. «Томбукту и три его великие мечети представляют «золотой век» в интеллектуальной и духовной сфере, который город переживал в прошлом. Эти мечети сыгра-

ли важную роль в распространении ислама в Африке», - отметила она. Однако ни призывы исламских богословов, ни международного сообщества ни в коей мере не останавливали «ревнителей истинного Ислама», у которых свои авторитеты и аргументы. «Все здесь - харам (грех, запретное - автор). Мы - мусульмане, а что такое ЮНЕСКО?», - сказал их лидер. «Ансары» объясняют свои действия тем, что многие люди, посещающие Томбукту, совершают разного рода ширк (акты идолопоклонства). Они превратили памятники истории религии в объект для поклонения, что запрещено Исламом и приравнивается к многобожию[6].

Теперь немного об истории этой исламистской организации. Согласно некоторым французским источникам «Ансар ад-Дин» (АД) была основана в 2011 г. авторитетным идеологом национального освободительного движения туарегов И. Гали. Лидер группировки «Ансар ад-Дин» И. Гали, известный так же как Абу аль-Фадль, в начале 80-х гг. вместе со своим заместителем шейхом Оса и другими сторонниками участвовал в боевых действиях против израильских войск на юге Ливана, куда их и еще десятки арабов и туарегов отправил М. Каддафи. В 90-х гг. И. Гали возглавил «Национальное движение за освобождение Азавада» (НДЗОА). После подписания мирного соглашения с правительством Мали в 1992 г. он стал работать в правительстве этой страны. За заслуги по примирению наиболее радикально настроенных туарегских националистов его назначили генеральным консулом Мали в Саудовской Аравии. С 2000 по 2010 г. он был задействован в работе исламистской организации «Джамаат ад-Дава ва-т-Таблиг»[7].

Согласно другим источникам, исламистская группировка «Ансар ад-Дин» впервые громко заявила о себе 30 марта 2012 года, захватив город Кидаль (Мали) и установив там свою штаб-квартиру. Через несколько дней 2 апреля движение установило контроль над городом Томбукту, вытеснив оттуда сепаратистов (Национальное движение за освобождение Азавада). Один из лидеров группировки Омар Хамаха заявил, что их целью является не отделение Азавада, а создание шариатского государства на всей территории Мали (по другим данным, не только на территории Мали, но также и в Алжире, Нигере и Мавритании)[8;10;13]. Таким образом, салафитская организация «Ансар ад-Дин» поставила перед собой главную цель: создать рано или поздно на территории Сахеля исламское государство.

В отличие от лидеров других салафитских организаций Сахеля лидер «Ансар ад-Дин» И. Гали имеет серьезный опыт работы в государственных политических институтах. После падения режима М. Каддафи в Ливии, который длительное время был главным препятствием в борьбе туарегов с малийским правительством, И. Гали создал в горах укрепленные пункты, собрал там сотни туарегов и значительное количество оружия и заявил

о создании движения «Ансар ад-Дин». При этом И. Гали был настроен не только на создание исламского государства в Азаваде, но и на распространение действия законов шариата на всю территорию Мали. В ноябре 2011 г. он заключил соглашение о сотрудничестве с двумя крупными салафитскими группировками в Сахеле: АКИМ и ДЗЕДЗА. В январе 2012 г. его группировка взяла под контроль населенный пункт Араван и захватила военную базу Амшеш около г. Тесалита, пополнив за счет этого свой арсенал оружия и боеприпасов. И. Гали сосредоточил свои удары по укрепленным пунктам малийской армии, «оставив в распоряжение» боевиков НДЗОА населенные пункты севера страны. Успеху в реализации планов И. Гали способствовал также государственный переворот в Мали, произошедший 22 марта 2012 г.[9].

С начала 2012 г. АКИМ, ДЗЕДЗА и «Ансар ад-Дин» захватили большинство населенных пунктов Азавада. При этом салафиты использовали для достижения своих целей межплеменные противоречия в г. Кидал, где большинство жителей составляют выходцы из клана ифогас, к которому и принадлежит И. Гали. При захвате г. Томбукту «Ансар ад-Дин» выступила посредником на переговорах между НДЗОА и боевиками вооруженных формирований местных арабских племен. Укреплению позиций исламистов также способствовала их гибкая политика при назначении амиров в захваченных ими населенных пунктах. Руководителями администрации, как правило, становятся выходцы из того племени, которое представляет большинство населения того или иного района[10].

Исламистам удалось заручиться поддержкой местных жителей. В подконтрольных им областях они отменили налоги на товары первой необходимости, ввели фиксированные цены на продукты питания и бесплатное пользование электроэнергией и водой. Наряду с этим семьи боевиков получали ежемесячные выплаты. Будучи опытным политиком, И. Гали в случае тактической необходимости заявлял об укреплении сотрудничества с региональными салафитскими группировками. При этом он также был ориентирован на выступление в качестве легальной политической силы. Так, опасаясь международного вмешательства в кризис на севере Мали, 6 ноября 2012 г. движение «Ансар ад-Дин» заявило о своем отказе сотрудничать с радикалами из ДЗЕДЗА и АКИМ. А 4 декабря 2012 г. на переговорах с представителями Экономического сообщества стран Западной Африки (ЭКОВАС), посредником на которых выступал президент Буркина-Фасо Б. Кампаоре, «ансаровцы» высказали намерение противодействовать экстремизму и трансграничной организованной преступности, а также вести диалог со всеми сторонами, заинтересованными в урегулировании кризиса на севере Мали. Вместе с тем, группировка «Ансар ад-Дин» отметила, что не намерена воевать против своих «братьев» из ДЗЕДЗА и АКИМ[11].

В интервью алжирской прессе один из руководите-

лей военного командования «Ансар ад-Дин», шейх Ави-са, отметил, что его организация отходит идеологически от ДЗЕДЗА и укрепляет свои отношения с НДЗОА. Для того чтобы расширить свою базу поддержки, АД отказалась от строгой приверженности нормам салафизма, нередко противоречащим традиционному исламу, который исповедуют местные жители на севере Мали. Лидеры АД проводят переговоры с местными религиозными авторитетами и вождями племен, чтобы заверить их в том, что их организация не станет вмешиваться в практикуемые ими формы традиционного ислама[13].

В отличие от АКИМ и ДЗЕДЗА, АД далеко от реализации плана по созданию вселенского халифата. По словам И. Гали, «туареги не требуют большего, чем применение шариата в северных и южных районах Мали, и выступают против разделения страны». В этом коренное отличие АД от НДЗОА, нацеленного на обретение туарегами независимости. Несмотря на идеологические различия, обе организации, в которых преобладают туареги, объединены общей целью противостояния малийским властям. Наряду с этим наметилась тенденция выхода туарегских подразделений из состава АКИМ и ДЗЕДЗА. Прежде всего, это объясняется тем, что опытный лидер «Ансар ад-Дин» И. Гали постепенно отходит от принципов салафизма и сближается с националистическим НДЗОА[12].

История взаимодействия норм «чистого» и традиционного ислама показывает, что навязывание салафизма значительно снижает социальную поддержку со стороны местного населения, а нередко приводит к вооруженным столкновениям. «Ансар ад-Дин» и НДЗОА договорились о сотрудничестве. Проведение операций в районах с преобладанием туарегского населения требует учета местной национальной специфики, что заставляет и салафитские группировки назначать на должность региональных амиров именно представителей туарегов. В результате ситуация сложилась таким образом, что «ансаровцы», якобы заявляя об отказе от сотрудничества с радикалами, не намерены выдавливать их из региона. Обстановка напоминает ту, которая имеет место в Афганистане, где в группировках талибов принимают участие подразделения радикальных исламистов из «Аль-Каиды», «Исламского движения Узбекистана», а также других этнических подразделений, представленных иностранцами, в том числе из России.

Наш анализ показывает, что гибкость в реализации своей политической линии, а также продуманная тактика взаимодействия с кланами, населяющими север Мали, усиливает позиции «Ансар ад-Дин» в регионе. Наряду с этим общность экономических интересов салафитов, контрабандистов и шейхов туарегских племен только осложняет задачу по нейтрализации «ансаровцев», ставших, как талибы в Афганистане, частью местного общества.

Вновь вернемся к деятельности «Ансар ад-Дин» в начале 2012 года. Напомним, что в марте 2012 года в Мали произошел военный переворот, в результате которого был свергнут президент Амаду Туре. Альянс кочевников-туарегов и экстремистов из «Ансар ад-Дин» поднял восстание против правительства не имеющей выхода к морю страны в Западной Африке и, захватив власть, объявили о создании на севере Мали собственного независимого государства[13].

Теперь немного о реакции мирового сообщества и высадке французского десанта в Мали. Операция «Сервал» (фр. Opération Serval) - операция французских вооруженных сил в Мали против восставших на севере страны туарегов и исламских террористических группировок, которая началась 11 января 2013 года [14]. По заявлениям французских официальных лиц, интервенция была предпринята по просьбе правительства страны с целью остановить продвижение исламских экстремистов в направлении столицы Бамако, обеспечить безопасность нескольких тысяч французских граждан в Мали, сохранить территориальную целостность страны и, в конечном счете, освободить от исламистов север страны. Сроки окончания операции не были установлены и, по заявлению французского руководства, она должна была продолжаться до тех пор, пока в этом будет необходимость. 15 января колонна французских и малийских войск выдвинулась из Бамако в направлении Диабали (округ Нионо). По сообщению очевидцев, в составе колонны 30 единиц бронетехники ВС Франции[16]. 16 января французские специальные подразделения вместе с частями малийской армии вступили в бой с повстанцами в районе города Диабали[17]. 18-19 января частям малийской армии при поддержке французских ВВС удалось очистить от повстанцев города Дибали и Кона. При этом, по сообщению очевидцев, наземные вооруженные силы Франции не принимали непосредственного участия в боевых действиях по освобождению этих городов[18]. 21 января мировые информационные агентства сообщили об освобождении французскими и малийскими войсками города Дуэнца, расположенного на дороге к Гао[19]. 27 января франко-малийские войска заняли город Томбукту[20]. 30 января французы, по сообщению агентства Reuters, взяли Кидаль[22]. 8 февраля появились сообщения о взятии одного из последних оплотов исламистов - Аджелхока[41]. Операция объявлена законченной к 14 июля 2014 года, присутствие французских сил в регионе продолжается в рамках операции Barkhane[15].

Следует отметить, что боевики из группировки «Ансар ад-Дин» участвовали в боях против малийско-французской армии. Количество боевиков по разным оценкам составляло от 5000 до 10000 человек. Например, в январе 2013 года отряды движения сражались с франко-малийскими войсками за город Кона. Малийско-французская армия не смогла уничтожить или разо-

ружить боевиков «Ансар ад-Дина». После французской интервенции боевики периодически выступают против центральных властей, занимаются террором, грабежом и захватом заложников на севере Мали и прилегающим районам. Например, 20 ноября 2015 года боевики этой группировки захватили отель Radisson Blu в столице Мали Бамако. Погибли 19 человек, среди которых были 6 граждан России.

По информации полиции Мали, боевики, напавшие на тюрьму 8 ноября 2016 года, пытались освободить двоих своих соратников, содержащихся в пенитенциарном учреждении. Члены группировки были заблаговременно переведены в другую тюрьму, так что исламистам не удалось осуществить свои планы. Однако нападавшим удалось убить одного охранника и взять в плен другого, кроме того, во время боестолкновения из тюрьмы удалось бежать 21 заключенному[23].

Как передавало ИА REGNUM, радикальная исламистская группировка «Ансар-ад-Дин» с мая 2016 года провела более 60 атак на миротворцев ООН, гражданские и военные объекты в Мали. В конце октября правительство Мали заявило, что боевики пошли на переговоры и «согласились прекратить нападения», однако этого не произошло[23].

Радикальный ислам сегодня активен не только в Европе и Азии, но и в Африке. Радикальные течения ислама под руководством «Аль Каиды» постепенно перемещаются южнее Сахары и вглубь Африки. «Ансар ад-Дин» является ярким примером. Идеология этой организации салафитская и основана на всемирный джихад ради создание Всемирного Халифата. Салафитская идеология воинствующая и направлена против мирного и классического ислама. Таким образом, салафитский ислам борется не только против Запада, но и классического ислама во всем мире. В Африке салафиты развернули настоящую войну против суфизма и его тарикатов. Согласно салафитскому такфиру суфизм и его тарикаты являются бидъой, т.е. ложью и греховными, далекими от истинного, фундаментального и чистого ислама. Поэтому могилы ишанов, саидов, шейхов и других святых суфизма должны быть разрушены и уничтожены во всей Африке. Исламистская группировка «Ансар ад-Дин» в 2012 году и в последующие годы занималась разрушением и уничтожением всех святых и атрибутов суфизма в Мали и прилегающих районов Сахеля. Это цивилизационная проблема и требует соответствующей реакции со стороны мирового сообщества.

К сожалению, то, что происходит в Африке - проблема патологической «салафии» головного мозга - имеет место во многих регионах исламского мира, в том числе и в России. Конечно, до разрушения, скажем, памятников Булгара, Дербентской мечети, построенной еще сахабами (сподвижниками) Пророка, или их могил не до-

шло. Но призывы в малийском духе звучали и звучат.

Салафиты во всем мире борются не с причиной, а со следствием. Если кто-то совершает ширк, поклоняется мертвым или просит помощи у мечети, ждет какой-то благодати от какого-либо места или объекта, не понимая, что все это исключительно в воле Всевышнего, то таких людей следует обучать. Им надо разъяснять основы исламского вероубеждения, растолковывать, что есть истина и что есть многобожие. А уничтожать сами мечети, захоронения шейхов и связанные с развитием Ислама памятники истории – глупо и бесполезно. Необразованные темные люди найдут себе других идолов[6].

В XVII – XIX вв. в Британии были рабочие, которые разрушали текстильные станки, видя в них причину всех своих бед. Их прозвали луддитами. Они не понимали, что машины не при чем, что все дело в несправедливой экономической эксплуатации. По этой же логике можно запретить и кухонные ножи, так как иногда ими кто-то может нарезать и прочее. В центральных регионах исламского мира с такой «Шарковщиной» более-менее покончили, а вот на периферии луддиты продолжают свирепствовать. Сами себя они объявляют «борцами»

за ислам, на деле же уничтожая его следы[6].

В Коране сам Аллах советует мусульманам «идите и посмотрите» на развалины ушедших цивилизаций. Он советует всем таким образом извлекать уроки из прошлого. Богословы этим аятам аргументируют полезность сохранения исторического и культурного наследия. Т.е. то, что делают «ансары», – это не только луддизм и Шарковщина, но и противоречит Шариату. Их не останавливает даже то, что ранее никому из мусульман не пришло в голову поднять руку на памятники ислама в Африке, хотя неграмотных всегда вокруг было много. Точно также в Афганистане. Халиф Али сохранил статуи будд в Бамиане, но на талибов это не подействовало. Они их разрушили. Правда, талибы объясняли свой поступок не религиозными, а, скорее, политическими мотивами[6].

В СМИ часто пугают Средневековьем, но, как оказывается, мусульмане тогда были куда более образованными и цивилизованными. Мало объявить себя последователем «салаф ус-салихийн» (праведных предков), надо бы сначала поинтересоваться, что это значит, а потом еще и поступить соответствующе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобохонов Р.С. Участие радикальных исламистских движений в современных африканских конфликтах: религиозная и нерелигиозная составляющие (на примере организации «Боко Харам») // Сборник материалов «Религиозные конфликты в Африке южнее Сахары: угрозы нарастания и возможности предотвращения». Москва: Институт Африки РАН, 2019. С. 41-46.
2. Vogl Martin. In Mali, a Tuareg rebellion _ without Gadhafi//Google News. 26. 01. 2012.
3. JTIC Brief: MNLA re-awakens Tuareg separatism in Mali//Jane's Information Group. 02.02.2012; Dozens of Tuareg rebels dead in Mali clash, says army// BBC. 20. 01. 2012.
4. Mali and Tuareg rebels sign peace deal//BBC. 18 June 2013.
5. Потерянные святыни//Lenta.ru. 02.07. 2012.
6. Мухаметов А.Р. Члены движения Ансар ад-дин уничтожают памятники в Мали// <https://goloslama.com/news.php?id=9939>.
7. Salomé Legrand. Mali. Qui sont les islamistes à qui la France a déclaré la guerre ?//francetvinfo: Afrique. 14/01/2013.
8. Джихад опоясал Черный континент // НГ. 29.11.2013.
9. Salomé Legrand. Mali. Qui sont les islamistes à qui la France a déclaré la guerre ?//francetvinfo: Afrique. 14/01/2013.
10. Бабкин С. Второй Афганистан на Черном континенте? // ВПК. 10 апреля 2012.
11. Mali and Tuareg rebels sign peace deal//BBC. 18 June 2013.
12. Серинь Усман Бей. АКИМ, «Джамаат Аш-Шабааб» и «Боко харам» – тройная угроза для Африки//ИНОСМИ.РУ. 29.10.2012.
13. Бабкин С. Плацдарм «Аль-Каиды» на западе Африки // ВПК. 05 июня 2012.
14. Mali and France 'push back Islamists', the BBC, News Africa 12 January 2013.
15. Alain Barluet. Au Sahel, l'opération «Barkhane» remplace «Serval»// International. 13 juillet 2014.
16. Малийские и французские военные выдвинулись к городу Диабали // ИТАР-ТАСС. 16.01.2013.
17. Mali conflict: French 'fighting Islamists in Diabaly' // BBC. 16.01.2013.
18. Mali army retakes key towns from rebels // 18. Al Jazeera. 18.01.2013.
19. BBC — Mali conflict: French troops 'seize' Diabaly, Douentza // BBC. 21.01.2013.
20. Французские и малийские войска вошли в Тимбукту // LENTA.RU. 28.01.2013.
21. Французы заняли последний крупный город на севере Мали // LENTA.RU/ 30. 01.2013.
22. Mali : les forces françaises et tchadiennes à Aguelhok // Le Monde. 08 février 2013.
23. Группировка «Ансар-ад-Дин» атаковала тюрьму в Мали // ИА REGNUM. 9 ноября 2016. <https://regnum.ru/news/polit/2202946.html>.

© Бобохонов Рахимбек Сархадбекович (rahimbobokhonov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ БИБЛИОТЕЧНЫХ УСЛУГ ПО РОССИЙСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ В КИТАЕ В УСЛОВИЯХ 5G ЭПОХИ¹

Гао Янь

библиотекарь, Хэйхэский университет, провинция
Хэйлуцзян
gy19881027@126.com

INNOVATIVE MODEL PROVIDING LIBRARY SERVICES FOR RUSSIAN DOCUMENTATION IN CHINA IN THE 5G ERA

Gao Yan

Summary: The article examines the significance and value of the study of Russian documentation in the new 5G era, analyzes its current state, offers an innovative model for organizing library services and justifies the need for its organization within the framework of the activities of Russian documentation departments in the province of China, with the ability to meet the needs of potential users throughout the country. The results of the research on the organization of the Russian documentation departments at Heihe University and the prospects for its further development, presented in the article, allow us to speak about the possibility of providing personalized services to readers and promoting academic exchange within the framework of the existing relations in the socio-cultural and political realities between China and Russia.

Keywords: innovative model, library services, Russian documentation, cultural values, academic exchange.

Аннотация: В статье рассматривается значение и ценность исследования российской документации в новую 5G эпоху, подвергается анализу её текущее состояние, предлагается инновационная модель организации предоставления библиотечных услуг и обосновывается необходимость её организации в рамках деятельности отделов российской документации в условиях провинции Китая, с возможностью удовлетворения потребностей потенциальных пользователей по всей стране. Представленные в статье результаты исследования по организации деятельности отделов российской документации в Хэйхэском университете и перспективы дальнейшего её развития, позволяют говорить о возможности в рамках сложившихся отношений в условиях социокультурных и политических реалий между Китаем и Россией, предоставления персонализированного обслуживания читателей и содействие активизации академического обмена.

Ключевые слова: инновационная модель, библиотечные услуги, российская документация, культурные ценности, академический обмен.

Теоретический анализ проблемы исследования

Истоки российско-китайских взаимоотношений лежат в рамках Соглашения об установлении дипломатических отношений между Союзом Советских Социалистических Республик (СССР) и Китайской Народной Республикой (КНР, 01.10.1949 г. – Пекин, 02.10.1949 г. - Москва), которые в ходе своего развития и трансформаций на протяжении уже более 70 лет, обрели зрелость, стабильность и надежность [2]. С целью дальнейшего взаимовыгодного построения отношений между двумя государствами в стремлении к «всеобъемлющему стратегическому партнерству в новую эпоху» 5 июня 2019 года главами КНР и Российской Федерации (РФ) было подписано «Совместное заявление КНР и РФ об укреплении глобальной стратегической стабильности в современную эпоху» [1]. В качестве наиболее значимого, достигнутого в ходе сложившихся на протяжении более 70

лет отношений, следует отметить увеличение товарооборота между Китаем и Россией, который на 2017 год составил 84071 млрд. долл., что превышает значение данного показателя в предшествующем году на 20,8%, а в 2018 году – 100 млрд. долл., увеличившись уже на 11,5%. Таким образом, по состоянию на 2019 год Китай признан крупнейшим торговым партнером России. С целью достижения высоких показателей культурной интеграции в рамках подписанных дипломатических отношений, был проведен ряд совместных мероприятий: «Год Китая в России», «Год России в Китае», «Год языка», «Год туризма» и др., позволившие углубить взаимопонимание между двумя странами [5], и создать 17 институтов Конфуция с изучением китайского языка в 24 регионах РФ.

В контексте сказанного и заявленной темы исследования, следует обратить внимание на росте академических исследований как форме делового и культурного

¹ Статья является результатом научно-исследовательского проекта 2019 г. провинциальных вузов Хэйлуцзяна. Номер проекта: 2019-KYYWF-0478.

сотрудничества, позволяющей гражданам обеих стран достигнуть оптимального уровня взаимопонимания общественных реалий «соседей», что в свою очередь определяет необходимость удовлетворения потребностей пользователей в получении максимально информативного материала. Таким образом, наиболее острым становится вопрос, поставленный председателем КНР Си Цзиньпин о создании Национальной библиотеки на основе инновационной модели библиотечного сервиса, способной объединить в себе обширный материал, представленный в 5G эпоху, тем самым предоставив потенциальным пользователям более качественное обслуживание в информационном аспекте взаимобмена культурными ценностями. Исторический материал, бережно собранный народом, представляет собой исследовательскую ценность, позволяющую на основании информации «из первых» рук транслировать понимание не только истории становления общества в рамках конкретного культурного сообщества, но и отражать стратегические направления научно-технического развития, демонстрируя динамику экономических, образовательных и экономических достижений во временном пространстве [6]. На сегодняшний день в библиотеках провинций, городов, вузов и научно-исследовательских институтов Китая российская исследовательская, публицистическая и художественная литература в большинстве случаев представлена на бумажных носителях, в то время как электронный вариант не получил достаточного распространения. Коллекция книжных изданий, в основном в библиотеках вузах Китая пополняется, так, например, в библиотеке Харбинского политехнического института представлено 130 тысяч книг, Харбинского инженерного университета – 40 тысяч, Хэйлунцзянского университета – 146 тысяч книг на бумажных носителях и только 2 электронных ресурса [3], Хэйхэского университета – 42 тысяч и 3 электронные базы, одна из которых создана на основе российской информационной платформы. Имеются различия и в территориальном размещении информационных баз, в которых представлены издания российских авторов, так основное их сосредоточение приходится на северо-восточный район. Так, провинция Хэйлунцзян является одним из самых первых пограничных районов, благодаря географическим условиям которой отмечается высокая динамика развития торгово-культурного обмена между Китаем с Россией. Однако, такая ситуация не способствует удовлетворению всех потребностей в информации, нуждающихся в ней, негативно отражаясь на плодотворности развития китайско-российских отношений, деловом сотрудничестве и культурном обмене, в свою очередь обуславливая необходимость поиска наиболее эффективных путей разрешения сложившейся ситуации, что выступает целью настоящего исследования.

Ход исследования

Отмеченные проблемы в спектре удовлетворения потребительского спроса на российскую литературу, пополнение которой в настоящее время осуществляется благодаря регулярным закупкам, благотворительности или возможности, появляющейся в рамках международного обмена, обусловлены рядом вышеперечисленных причин. Комплексный подход к решению выявленной проблемы мы видим в изменении традиционного способа предоставления библиотечных ресурсов на более современные, одним из которых может быть создание специализированных отделов способных разрабатывать и предоставлять персонализированные услуги потенциальным потребителям в рамках возможностей интернета. С развитием общества и благодаря научно-техническому прогрессу Интернет способен предоставить беспрецедентные перспективы развития с точки зрения передачи информации, в качестве одной из которых выступает электронная документация, обладающая огромными преимуществами в объеме хранения и интенсивности трансляции документированных данных. Опираясь на показатели коэффициента использования электронной документации, демонстрирующие большой спрос со стороны пользователей, на базе библиотеки Хэйхэского университета провинции Хэйлунцзяна, работниками специального отдела осуществляется перевод бумажных архивов, представленных в виде периодических изданий, научной и художественной литературы, а также других документов, обладающих ценностью с точки зрения отражения исторических фактов и событий, в электронный формат [7]. Создание отделов российской документации не только отвечает требованиям сложившихся современных реалий, но и играет важную роль в развитии библиотечного дела посредством предоставления беспрепятственного доступа к электронным ресурсам, вне зависимости от территориального расположения потенциального пользователя. Таким образом решается комплекс актуальных вопросов, обусловленных недостаточностью представления в отдаленные провинции Китая российской документации, средств на построение и содержание библиотек, включая оплату профессиональных кадров по предоставлению библиотечных услуг с одновременным повышением качества обслуживания потенциальных потребителей информации. Кроме названного, подобная организация предоставления библиотечных услуг позволит осуществлять свою деятельность в режиме опережения потребительского спроса при условии регулярных пополнений библиотечной базы новыми поступлениями российской документации и своевременной её переработкой в электронные ресурсы. Основываясь на сказанном, можно сделать вывод, что в качестве центрального звена организационной цепочки библиотечных услуг следует рассматривать сбор документации, её анализ, систематизацию, перевод в электронную форму и размещение в открытый до-

ступ внутренних веб-сайтов страны. Алгоритм действий может быть представлен следующим образом:

1. расширение закупок печатной продукции на основе урегулированных и пролонгированных геополитических преимуществ;
2. обоюдный, взаимно обогащающий культурный обмен, осуществляемый в ходе организации мероприятий в рамках которых предоставляется информация о наиболее значимых изданиях, находящимся в российских и китайских университетских библиотеках;
3. систематическое проведение российско-китайских благотворительных акций между университетами двух стран;
4. профессионализация кадрового персонала библиотек, владеющих знаниями о деятельности в области электронных технологий.

В контексте сказанного, следует выделить еще один специфический проблемный вопрос, требующий оперативного решения – преодоление языкового барьера, выраженный недостаточным уровнем владения персоналом библиотек образовательных учреждений Китая русским языком, что существенно снижает коэффициент эффективности использования электронных ресурсов. В настоящее время немногие университетские библиотеки в стране предоставляют переводческие услуги, и, как правило, в интересах лишь субъектов образовательного процесса, в то время как в качестве основной цели должно стать повышение коэффициента использования библиотечных ресурсов [4]. Одним из экономических выходов из создавшейся ситуации можно предложить создание кружков по переводу документации, предоставляющих всем потенциальным пользователям библиотечных ресурсов услуги перевода, путем использования следующего алгоритма:

1. перевод русскоязычных литературных источников с последующим его сравнением с первоисточником с целью углубленного анализа качества осуществленного перевода, улучшения навыка чтения для последующей трансляции в ходе преподавательской деятельности;
2. перемещение оригинального литературного источника и его перевода на китайский язык в каталог с размещением ссылки для «активизации» первоисточника и переводного аналога на бумажных носителях с возможностью их поиска и просмотра потенциальными потребителями в электронной базе;
3. создание внутренней базы данных посредством использования ключевых слов для облегчения поиска необходимой информации на российских сайтах доступ к которым лицензирован в рамках требований к интеллектуальной собственности. Подобная организация предлагаемых нами действий, направленных на расширение интеллек-

туальной базы посредством использования возможностей электронных ресурсов значимо для потенциальных потребителей библиотечных услуг.

Результаты исследования.

Постоянный поиск наиболее эффективных путей сближения двух стран, сотрудничества и культурного обмена способны существенно отразиться на углублении интереса, проявляемого между Китаем и Россией друг к другу, что обеспечит достижение высокого уровня стратегического партнерства в условиях требований новой 5G эпохи. Нацеленность государств на всестороннее сотрудничество позволяет создать благоприятные условия для трансляции научно-культурной информации путем введения предложенной нами инновационной модели в практическую деятельность, предусматривающую размещение новостных сообщений о России в основных средствах массовой информации (СМИ) Китая используя возможности, предоставляемые общедоступной платформой WeChat или другими сетевыми платформами. Подобные мероприятия, предложенные в рамках разработанной нами инновационной модели предоставление библиотечных услуг, будут способствовать расширению пространства влияния отделов российской документации, что позволит представить культурные ценности дружественной страны и найти своих потенциальных потребителей. Используя уникальные географические преимущества и благоприятные условия, созданные государственной политикой Китая и России по достижению стратегического партнерства, Хэйхэский университет способен выступить в качестве плацдарма китайско-российского сотрудничества и обмена в сфере образования. Важность подобной деятельности подчеркивается в «Мнениях народного правительства провинции Хэйлунцзян о реализации ряда политических мер Государственного совета в поддержку развития и открытия ключевых приграничных районов», подписанных 1 сентября 2016 года.

Имеющиеся преимущества Хэйхэского университета, расположенного на китайско-российской границе, позволили установить контакт с более чем 20 российскими университетами и создать совместно с Благовещенским государственным педагогическим университетом Институт Конфуция. Все сотрудники центра российской документации владеют русским языком, изучение которого включено в программы по освоению специальностей, предлагаемых университетом, что позволяет беспрепятственно осуществлять сбор и анализ российской документации. На сегодняшний день в центре российской документации, размещенном в библиотеки Хэйхэского университета насчитывается около 42 тысяч оригинальных книг на русском языке и 116 наименований русских периодических изданий, а на внутренней сетевой плат-

форме отдела российской документации сохранены документы в цифровом виде [8]. Библиотека Хэйхэского университета имеет шесть основных отделов, одним из которых является центр российской документации, ответственный за сбор, классифицирование, перевод и размещение в архиве российских документов. В настоящее время эта работа осуществляется 5 сотрудниками, аспирантами и докторантами по специальности «Русский язык, перевод и библиотековедение», 2 из которых прошли обучение в БГПУ в России. Отдел российской документации Хэйхэского университета предоставляет своим потенциальным пользователям большую базу исследовательского материала, тем самым содействуя научному, академическому и культурному обмену, а также повышая общественную значимость библиотеки. Межбиблиотечное сотрудничество основано на принципе совместного использования ресурсов, дополнительного преимущества и взаимовыгодного сотрудничества, при этом в качестве главного звена выступает «совместное использование ресурсов», а его предпосылкой является «взаимная поддержка», что в целом позволяет достигать высоких результатов. Планируемое нами сотрудничество с исследовательским институтом сопредельных стран педагогического университета Восточного Китая по совместному созданию отделов российских документов, преимущественно в сборе и переводе следующих

материалов: исторические документы о китайских и русских эмигрантах на Дальнем Востоке, об урбанизации китайско-российских границ, об истории, культуре и образованию китайских и российских этнических меньшинств, о городских молодых людях, приехавших трудиться в деревню, об антияпонской объединённой армии Северо-Восточного Китая, о языковедении, позволит не только обогатить информацией отделы российской документации, но и в рамках сотрудничества и взаимодополняемости ресурсов, повысить культурную ценность российской документации среди пользователей Китая.

Заключение

Библиотека, являющаяся сокровищницей человеческой мудрости и знаний, играет ключевую роль в человеческой истории, выполняя социальные функции по сбору, сопоставлению, сохранению и предоставлению накопленной научно-культурной информации для читателей. На фоне сложившихся на сегодняшний день международных отношений между Китаем и Россией, трансформируемых в пространстве новой 5G эпохи, инновационное использование преимуществ информационных технологий в рамках деятельности библиотек, может существенно повысить уровень удовлетворения духовных и культурных потребности людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. 中俄元首签署《中华人民共和国和俄罗斯联邦关于加强当代全球战略稳定的联合声明》 URL: http://www.Xinhua.net.com/world/2019-06/06/c_1124588509.htm
2. 习近平和俄罗斯总统普京共同参加中俄建交70周年纪念大会，并观看文艺演出 URL: http://www.Xinhua.net.com/2019-06/06/c_1124589402.htm
3. 夏巨岚. 俄文文献资源资源问题探索—以黑龙江省图书馆为例[J]. 农业图书情报学刊, 2013, (10): 19-20.
4. 张小燕. 翻译服务对提高外文文献利用率的途径探析[J]. 现代情报, 2013 (5):135-137.
5. 我国连续9年成为俄罗斯第一贸易伙伴 URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=164446898772625813&wfr=spider&for=p>
6. 牟景华. 俄罗斯图书文献对高校教学和科研的重要作用[J]. 教育教学论坛, 2012 (6) :180-181
7. 牟景华. 普通高校建立俄罗斯电子文献图书馆研究[J]. 价值工程, 2013, (2): 254-255.
8. 黑河学院图书馆本馆概况 URL: <http://tsg.hhhxy.cn/bggk.htm>

© Гао Янь (gy19881027@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВКЛАД ВОСТОЧНОГО ПАРТНЁРСТВА В ПРОЦЕССЫ РЕГИОНОСТРОИТЕЛЬСТВА НА ПРИМЕРЕ ЮЖНОГО КАВКАЗА

Дадашова Камилла Камран кызы
Аспирант, МГИМО МИД России (г. Москва)
Canan.94@mail.ru

CONTRIBUTION OF THE EASTERN PARTNERSHIP TO REGION-BUILDING PROCESSES: THE CASE OF THE SOUTH CAUCASUS

K. Dadashova

Summary: The article discusses the influence of the European project "Eastern Partnership" on political and economic integration processes in the South Caucasus. The author shows that European economic projects can become the basis for the region-building in the South Caucasus subject to the building of political contacts. In addition, the author systematizes the main problems hindering the integration processes in the studied region.

Keywords: Eastern Partnership, region-building, South Caucasus, European Union, integration, Azerbaijan, Armenia, Georgia, regional projects, territorial conflicts, areas of cooperation.

Аннотация: Статья посвящена особенностям влияния европейского проекта «Восточное партнёрство» на формирование политических и экономических интеграционных процессов на Южном Кавказе. Показано, что европейские экономические проекты могут стать основой регионостроительства Южного Кавказа при условии налаживания политических контактов. Систематизированы общие проблемы, препятствующие интеграционным процессам в исследуемом регионе.

Ключевые слова: Восточное партнёрство, регионостроительство, Южный Кавказ, Евросоюз, интеграция, Азербайджан, Армения, Грузия, региональные проекты, территориальные конфликты, сферы сотрудничества.

Стимулирование регионализации (одного из ключевых трендов современного мирового развития) является неотъемлемой частью внешней политики Европейского союза. Тем не менее в российской и зарубежной научной литературе существуют пробелы, мешающие более глубокому пониманию механизмов реализации данного направления. В рамках предстоящего исследования планируется выяснить, как европейский проект «Восточное партнёрство» способствует процессам регионостроительства Южного Кавказа, на основе официальных документов, оценок экспертов и информации в СМИ. Для достижения этой цели используются методы политического анализа.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью для России сохранения добрососедских отношений с сопредельными государствами и учёта опыта восточного направления политики Европейского союза.

Под регионом в широком смысле слова подразумевается определённая территория, которая выступает в качестве сложного территориально-экономического и национально-культурного комплекса. Как правило, он ограничен «признаками наличия, интенсивности, многообразия и взаимосвязанности явлений, выражающихся в виде специфической однородности географических, природных, экономических, социально-исторических, национально-культурных условий, служащих основанием для того, чтобы выделить эту территорию». Междуна-

родно-политический регион – привязанная к данному комплексу «региональная совокупность явлений, объединённых общей структурой и логикой таким образом, что эта логика и историко-географические координаты её существования являются взаимообусловленными» [2, с. 46].

Интеграцию на уровне региона принято рассматривать как регионализм, регионализацию и регионостроительство. Регионализм представляет собой целенаправленный процесс развития и углубления сотрудничества между странами региона, которые создают официальные многосторонние институты (ЕС, АТЭС и т.д.) и общие концепции. Под регионализацией понимается расширение контактов между странами, принадлежащими к одному региону, без координации их взаимодействия посредством институциональных структур. В данном случае взаимодействуют прежде всего негосударственные акторы. Наконец, регионостроительство подразумевает сознательно направляемый процесс конструирования политических регионов, на базе которых возможно формирование интеграционных соглашений [10].

Восточное партнёрство [16] претендует на то, чтобы стать главным внешним стимулом для укрепления интеграционных тенденций в регионе. Данный проект был задуман в 2008 г. Помимо стран Южного Кавказа в нём принимают участие три страны Восточной Европы: Беларусь, Молдова и Украина.

Восточное партнёрство продвигает экономическую интеграцию и развитие политического диалога для достижения главной цели – формирования благоприятной для ЕС внешней среды через трансформацию участвующих в программе стран по европейскому образцу. Преследуя данную цель, Европейский союз оказывает прямое и косвенное воздействие на интеграционные процессы внутри региона. Анализ выполнения поставленных задач позволяет определить, как Восточное партнёрство способствует регионостроительству Южного Кавказа.

В течение первых лет своего существования Восточное партнёрство вскрыло существенные различия в скорости и степени «европеизации» государств Южного Кавказа. Наиболее высокая степень «европеизации» оказалась у Грузии [1, с. 202], которая после «революции роз» выбрала для себя модель развития, основанную на ультралиберальных реформах европейского толка. Подобная политика модернизации со стороны Грузии и её приверженность западным стандартам во многом обусловили выбор ЕС в пользу этой республики как ключевого элемента преобразований общественно-политических систем на Южном Кавказе и процессов регионостроительства.

Ввиду конфликта в Нагорном Карабахе между Азербайджаном и Арменией отсутствуют торговые связи, поэтому наиболее активным игроком на региональном рынке выступает Грузия. Однако для трёх республик гораздо больший вес в торговой сфере имеют внешние акторы.

По статистическим данным 2017 г., крупнейшими партнёрами Азербайджана [13] в товарной структуре экспорта выступают Италия, Турция, Израиль, Российская Федерация и Чешская Республика; в товарной структуре импорта – Российская Федерация, Турция, Китай, США и Украина. Для Армении первые экспортные позиции занимают Россия, Болгария, Швейцария, Грузия и Германия; импортные позиции – Россия, Китай, Турция, Иран, Германия [11]. В список крупнейших стран-экспортёров Грузии входят РФ, Азербайджан, Турция, Армения и Китай; стран-импортёров Грузии – Турция, РФ, Китай, Азербайджан, Украина [14].

Восточное партнёрство, в свою очередь, стимулирует торговлю между странами, участвующими в программе, и странами Европейского союза, а не самими участниками программы. Поощрение торговли между соседними государствами предполагается с помощью приведения отдельных элементов национальных законодательств, например требований к качеству и санитарных норм, в соответствие с европейским. Выполнение данного условия позволит унифицировать и упростить торговые процедуры между странами-участницами, но по ряду при-

чин (относительно слабые торговые связи или их полное отсутствие) применительно к Южному Кавказу это малоэффективно.

В отношении транспортных сетей примечательно соглашение об ассоциации между Евросоюзом и Грузией [12], которое уполномочивает партнёров улучшить движение лиц и товаров, обеспечить постоянство транспортных потоков между Грузией, ЕС и другими странами в регионе путём устранения административных, технических и иных препятствий, модернизации инфраструктуры и т. д. Совместные действия на региональном уровне направлены преимущественно на укрепление прогресса, достигнутого в рамках различных инициатив о сотрудничестве в сфере транспорта, например программы ТРАСЕКА (транспортный коридор Европа – Кавказ – Азия).

Более того, в статье 298 (i) вышеупомянутого соглашения указывается на необходимость оказания поддержки разработке проектов в области использования возобновляемой энергии с особым упором на гидроресурсы, а также содействия двусторонней и региональной интеграции в этом направлении. С 2013 до 2020 гг. действует программа финансирования устойчивой энергетики стран Южного Кавказа [7]. Наиболее плодотворным проектом считается INOGATE (Interstate Oil and Gas Transportation to Europe – механизм межгосударственной транспортировки нефти и газа в Европу), финансируемая ЕС региональная программа сотрудничества в сфере энергетики с целью поддержки приоритетных энергетических задач в рамках Восточного партнёрства [8].

С одной стороны, энергетические и инфраструктурные проекты на Южном Кавказе могли бы стать основой процессов регионостроительства и сблизить три республики. И Азербайджан, и Армения, и Грузия позиционируют себя в качестве надёжной транзитной страны, нацеленной на развитие многостороннего международного сотрудничества. С другой – переустройство транспортных коммуникаций в регионе продолжается на фоне неурегулированных вооружённых конфликтов, в результате чего сохраняется полная или частичная транспортная изоляция среди региональных стран.

Таким образом, торговые, транспортные и энергетические проекты, которые содержат, помимо всего прочего, призыв к развитию связей и устранению барьеров внутри региона, реализуют лишь европейские интересы, связанные с доступом к энергоресурсам Каспия и созданием удобных условий для их транзита.

Все три республики на Южном Кавказе вынуждены сталкиваться со значительными внутренними и внешними проблемами. В некоторых обстоятельствах их по-

литические интересы совпадают, однако есть различия в подходах.

Глава Азербайджана Ильхам Алиев придаёт большое значение тому, чтобы превратить государство в транспортный центр не только на Южном Кавказе или в Каспийском регионе, но и на Евразийском пространстве [6]. Сегодня Южный газовый коридор представляет собой крупный инфраструктурный проект в Европе; уже состоялось открытие TANAP (Трансанатолийского газопровода), высокими темпами идёт строительство TAP (Трансадриатического газопровода). Иными словами, в Баку прибегают сразу к нескольким региональным измерениям.

Приоритетом нового правительства Армении во главе с Николом Пашиняном является использование в полной мере потенциала внешнеэкономических отношений и участия в международных интеграционных структурах. Ереван углубляет интеграцию в рамках ЕАЭС, параллельно развивая сотрудничество с Европейским союзом [9]. Кавказ как таковой не преобладает в дискурсе.

В сравнении с другими республиками Грузия наиболее активно стремится к формированию Кавказа в качестве целостного региона. Наиболее эффективным в достижении этой цели грузинскому правительству видится урегулирование замороженных конфликтов посредством дипломатии и переговоров. Почти во всех выступлениях нынешний президент Грузии Саломе Зурабишвили говорит о восстановлении территориальной целостности страны мирным путём, подчёркивая готовность к диалогу [4]. Непосредственно в отношении соседних стран Южного Кавказа Зурабишвили акцентирует внимание на том, что сотрудничество Грузии с Азербайджаном и Арменией в различных сферах имеет значительный потенциал и позволяет добиться прогресса для всего региона [3; 5].

Несмотря на непосредственную географическую близость, перспективы интеграции в настоящее время весьма сомнительны. Восточное партнёрство способствовало лишь углублению двусторонних контактов: Грузия – Азербайджан, Грузия – Армения. При этом Европейский союз учитывает необходимость применения дифференцированного подхода к каждой республике. В официальном обзоре по Восточному партнёрству чётко указано, что у партнёров могут быть разные планы

и интересы [15]. ЕС стремится учитывать мнения своих партнёров и проводит консультации, посвящённые дальнейшему сотрудничеству. Дифференцированный подход строится на основе концептуальных формулировок стран-партнёров своих предпочтений. Сферы, в которых интересы сходятся, обозначаются в качестве тех, которые обладают потенциалом для интеграционных процессов в регионе.

Охрана окружающей среды является одной из потенциальных сфер сотрудничества для трёх государств Южного Кавказа. Взаимодействие на региональном уровне стимулируется с помощью определённых структур [12]. Например, действует региональный экологический центр, в деятельности которого участвуют представители гражданского общества и экологи.

Таким образом, Грузия оказалась единственной страной на Южном Кавказе, которая довольно последовательно продвигает региональное строительство. В политических дискурсах Азербайджана и Армении в этом смысле наблюдается многогранность региональной идентичности, сочетающая и Европу, и Каспийский регион, и Евразию. В рамках Восточного партнёрства предпринимаются попытки для сближения и налаживания контактов, в том числе среди стран одного региона.

Полученные результаты демонстрируют следующие закономерности. Сотрудничество с внешним партнёром представляется для трёх республик наиболее привлекательной альтернативой взаимодействию с региональными соседями. Неурегулированный конфликт между Азербайджаном и Арменией является центральным препятствием в процессе регионостроительства. Наконец, наибольшая инициативность наблюдается со стороны Грузии, которая выступает в качестве связующего звена для остальных стран Южного Кавказа.

В свою очередь, идея расширения контактов в регионе с большим энтузиазмом воспринимается скорее внешними игроками, которые руководствуются, прежде всего, национальными интересами. Восточное партнёрство представляет собой возможность стимулировать обстоятельный диалог не только между европейскими странами и их партнёрами, но и среди стран, входящих в один регион. Сами государства Южного Кавказа сегодня не готовы создать собственный интеграционный проект ввиду существующих противоречий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барахвостов П.А. Кавказское измерение «Восточного партнёрства» (2009–2016 гг.) // Вестник МГИМО-Университета. – 2016 – № 4 (49). – С. 199–208.
2. Воскресенский А.Д. Концепции регионализации, региональных подсистем, региональных комплексов и региональных трансформаций в современных международных отношениях // Сравнительная политика. – 2012. – №2 (8). – С. 30–58.

3. Зурабишвили: мы можем придать толерантности кавказский характер [Электронный ресурс] // Sputnik Азербайджан. – 2019. – 27 февраля. URL: <https://az.sputniknews.ru/politics/20190227/419628274/Zurabishvili-my-mozhem-pridat-tolerantnosti-kavkazskiy-kharakter.html> (дата обращения: 29.11.2019).
4. Зурабишвили на трибуне ООН: опасения и надежды [Электронный ресурс] // Эхо Кавказа. – 2019. – 25 сентября. URL: <https://www.ekhoavkaza.com/a/30183620.html> (дата обращения: 29.11.2019).
5. Зурабишвили пригласила президента Армении в Грузию [Электронный ресурс] // ИА REGNUM. – 2019. – 23 октября. URL: <https://regnum.ru/news/polit/2756631.html> (дата обращения: 29.11.2019).
6. Ильхам Алиев: Азербайджан становится транспортным центром Евразии [Электронный ресурс] // Вестник Кавказа. – 2019. – 29 января. URL: <https://vestikavkaza.ru/news/Ilkham-Aliev-Azerbaydzhan-stanovitsya-transportnym-tsentrom-Evrazii.html> (дата обращения: 29.11.2019).
7. Инструмент финансирования устойчивой энергетики стран Кавказа. EU4energy [Электронный ресурс] // The EU Neighbours Library. URL: https://library.euneighbours.eu/sites/default/files/Caucasus%20Energy%20Efficiency_RU.pdf (дата обращения: 26.11.2019).
8. Об INOGATE. Краткая справка [Электронный ресурс] // INOGATE [сайт]. URL: <http://www.inogate.org/pages/1?lang=ru> (дата обращения: 26.11.2019).
9. Пашинян назвал сотрудничество ЕАЭС и Евросоюза неизбежным [Электронный ресурс] // Радио Азатютюн. – 2019. – 7 июня. URL: <https://rus.azatutyun.am/a/29986857.html> (дата обращения: 29.11.2019).
10. Шинковский М. Ю. Политическая наука №3/2010 г. Трансграничные региональные системы: потенциал развития. М.: ИНИОН РАН, 2010. 232 с.
11. Armenia Exports, Imports and Trade Balance by Country and Region 2017 [Electronic resource] // World Integrated Trade Solution. URL: <https://wits.worldbank.org/CountryProfile/en/Country/ARM/Year/2017/TradeFlow/EXPIMP> (accessed: 18.11.2019).
12. Association Agreement between the European Union and the European Atomic Energy Community and their Member States, of the one part, and Georgia, of the other part [Electronic resource] // OJ. – L 261. – 2014. August 30. – P. 4–743. URL: https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/association_agreement.pdf (accessed: 24.11.2019).
13. Azerbaijan Exports, Imports and Trade Balance by Country and Region 2017 [Electronic resource] // World Integrated Trade Solution. URL: <https://wits.worldbank.org/CountryProfile/en/Country/AZE/Year/2017/TradeFlow/EXPIMP> (accessed: 18.11.2019).
14. Georgia Exports, Imports and Trade Balance by Country and Region 2017 [Electronic resource] // World Integrated Trade Solution. URL: <https://wits.worldbank.org/CountryProfile/en/Country/GEO/Year/2017/TradeFlow/EXPIMP> (accessed: 18.11.2019).
15. Report on the Implementation of the European Neighbourhood Policy Review [Electronic resource] // European External Action Service. – 2017. URL: https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/2_en_act_part1_v9_3.pdf (accessed: 29.11.2019).
16. The Eastern Partnership. The European Union and Eastern Europe [Electronic resource] // European External Action Service. URL: http://eeas.europa.eu/archives/docs/eastern/docs/eap_vilnius_ppt_201113_en.pdf (accessed: 18.11.2019).

© Дадашова Камилла Камран кызы (Sanan.94@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОПРОСЫ ДЕМОГРАФИИ И ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В ВОСПРИЯТИИ УЧАСТНИКОВ IV ВСЕМИРНОГО РУССКОГО НАРОДНОГО СОБОРА (1997 Г.)

Рудаков Александр Борисович

Аспирант, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
arudakov@inbox.ru

ISSUES OF DEMOGRAPHY AND HEALTH IN THE PERCEPTION OF THE PARTICIPANTS OF THE IV WORLD RUSSIAN NATIONAL COUNCIL (1997)

A. Rudakov

Summary: This article discusses the reaction of participants in the IV World Russian People's Cathedral to the demographic crisis and health problems in Russia in the 1990s. XX century The recession in the Russian Federation, which began at the turn of the 80s and 90s, led to negative changes in the field of demography and the organization of health care in the mid-1990s. continued to negatively affect the deterioration of the health status of citizens and the increase in fertility. The article provides the opinion of Metropolitan Kirill (since 2009 the Patriarch of Moscow and All Russia) about the need to treat the health of the nation as the highest state priority. The position of the IV World Russian People's Council that health care in Russia cannot be provided on a "residual basis" is noted. It was emphasized at the council that the gene pool of the peoples of the Russian Federation cannot be "at the cost of any social experiments". The delegates of the forum called for the implementation of government measures aimed at ensuring the rights of citizens, enshrined in the recently adopted Constitution of the Russian Federation, in the field of healthcare and public health. They revealed the need for a federal health concept. The congress noted the importance of adopting a special state program for protecting health and prescribing its financing as a separate line from the country's budget. The findings reveal the relationship of ideas voiced at the World Russian People's Council in 1997 with later adopted provisions of the program documents of the Russian Orthodox Church on the health of individuals and people, and especially the "Fundamentals of the Russian Orthodox Church's Social Concept".

Keywords: Russian Orthodox church, World Russian People's Council, Demography, Health of nation.

Аннотация: В данной статье рассматривается реакция участников IV Всемирного русского народного собора на демографический кризис и проблемы здравоохранения в России 1990-х гг. XX в. Спад экономики в Российской Федерации, начавшийся на рубеже 80-х – 90-х гг., привел к негативным изменениям в сфере демографии и организации работы здравоохранения и в середине 1990-х гг. продолжил негативно влиять на ухудшение состояния здоровья граждан и рост рождаемости. В статье приводится мнение митрополита Кирилла (с 2009 г. Патриарх Московский и всея Руси) о необходимости относиться к здоровью нации как к высшему государственному приоритету. Отмечается позиция IV Всемирного русского народного собора о том, что здравоохранение в России не может обеспечиваться по «остаточному принципу». На соборе было подчеркнуто, что генофонд народов Российской Федерации не может быть «ценой никаких социальных экспериментов». Делегаты форума призвали к реализации государственных мер, направленных на обеспечение прав граждан, закрепленных в недавно принятой Конституции РФ, в сфере здравоохранения и охраны здоровья населения. Они раскрыли необходимость принятия федеральной концепции охраны здоровья. На съезде отмечалось важность принятия специальной государственной программы охраны здоровья и прописать ее финансирование отдельной строкой из бюджета страны. В выводах раскрывается взаимосвязь идей, прозвучавших на Всемирном русском народном соборе в 1997 г., с принятыми позднее положениями программных документов Русской Православной Церкви по вопросам здоровья личности и народа, и прежде всего «Основ социальной концепции РПЦ».

Ключевые слова: русская православная церковь, Всемирный русский народный собор, Демография, Здоровье нации.

1990-е годы ознаменовались значительным ухудшением демографической ситуации в России. К 1997 году рождаемость сократилась в полтора раза, смертность выросла в 1,6 раз, уровень заболеваемости населения повысился в 2,3 раза. За период с 1992 по 1996 год абсолютная естественная убыль населения составила 4,2 миллиона человека. В 1997 году естественная убыль населения фиксировалась в 71 регионе РФ. Тенденция роста смертности на фоне падения рождаемости получила в демографии обозначение «русский крест» [9. С. 10] и

стала вызывать закономерную тревогу общественности.

Для Всемирного русского народного собора (ВРНС), созданного по инициативе представителей Русской Православной Церкви и патриотически настроенных объединений российской интеллигенции в 1993 года с целью обсуждения наиболее острых проблем, стоящих перед государством и обществом, тема демографического кризиса и проблема здравоохранения также находилась в числе приоритетных. По деятельности государства и общества, государства и Русской Православной

Церкви, а также ВРНС в целях сохранения национальных традиций, генофонда русского народа и всех народов и народностей, проживающих в Российской Федерации, посвящена обширная научная и научно-популярная литература [2; 3; 4; 6; 7], но работа IV Всемирного русского народного собора по вопросам здоровья нации осталась вне поля зрения исследователей.

Между тем именно актуальным вопросам развития демографии и здравоохранения был посвящен состоявшийся с 5 по 7 мая 1997 года в Даниловом монастыре (г. Москва) IV Всемирный русский народный собор. Вполне закономерно, что эта важнейшая тема, волновавшая все российское общество, на форуме прозвучала как «Здоровье нации».

Открывая дискуссию, глава Всемирного русского народного собора Патриарх Московский и всея Руси Алексий Второй обратил внимание на «плачевное демографическое состояние нашего народа» [1. Л. 2] и констатировал, что России разрушается система бесплатной медицинской помощи всем гражданам страны. В числе симптомов кризиса российского здравоохранения Патриарх назвал бедственное положение клиник и медицинских научных центров, плачевное состояние сельской медицины, растущую недоступность многих видов медицинской помощи для малоимущих людей [1. Л. 2–3]. По словам Патриарха Алексия Второго, здоровье личности и народа, здоровье физическое и духовное должны стать общей заботой церкви, государства и общества.

В развитие данной проблематики, заместитель главы ВРНС, Митрополит Смоленский и Калининградский Кирилл (с 2009 года – Патриарх Московский и всея Руси) подчеркнул, что в жизни первых христиан огромное значение имело служение исцеления, оказание помощи больному человеку. В современное же время Церковь «не может игнорировать или отворачиваться от того, что происходит в области физической, природной, каково состояние физического здоровья человека, социальной культурной среды, которая оказывает колоссальное воздействие на формирование человеческой личности, на самом существовании человека» [1. Л. 17–18].

По словам митрополита Кирилла, экономический спад привел к негативным изменениям в сфере демографии и продолжает влиять на ухудшение состояния здоровья граждан. Религиозный деятель призвал задуматься над «ценой реформ», которые проводились с РФ с 1992 года и подчеркнул, что «здоровье нации, генофонд народа не могут быть ценой никаких социальных экспериментов».

Отметив, что Церковь не занимается политикой и не ставит своей целью критику тех или иных политических сил, митрополит Кирилл призвал относиться к здоровью

нации как к высшему государственному приоритету. При этом здравоохранение не может обеспечиваться по «остаточному принципу», за счет остатков средств от других программ. «Никогда нельзя экономить на том, что составляет здоровье нашего народа» [10. С. 72–73], – отметил религиозный деятель. Коснувшись обсуждаемого в тот момент в Государственной Думе проекта закона «О репродуктивных правах населения», митрополит Кирилл заявил, что подобный закон должен обеспечивать право семей на рождение детей в максимальную социальную помощь, поддерживающую материнство и детство, а не планирование семьи в сторону ее сокращения [10. С. 74].

Митрополит Кирилл отметил также, что между нравственностью и выживанием существует прямая связь, причем не только для нашей страны, но и для всего мира. По мнению религиозного деятеля, в условиях истощения ресурсов, появления потенциально опасных технологий и загрязнения окружающей среды, опора на нравственный фактор является единственной возможностью сохранить планету от разрушительных катаклизмов и обеспечить человечество всем необходимым при растущей численности населения земного шара.

В ходе дискуссии на форуме выступили известные ученые А.Г. Чучалин, А.Ф. Цыб, Г.В. Осипов, председатель Государственной Думы Российской Федерации Г.Н. Селезнев, вице-премьер правительства РФ по вопросам социальной политики О.Н. Сысуев, мэр Москвы Ю.Н. Лужков, председатель Комитета по охране здоровья Госдумы РФ Н.Ф. Герасименко [1. Л. 64].

Итогом соборной дискуссии стало «Слово к соотечественникам о духовном и физическом здоровье нации», в котором были обобщены основные идеи выступавших на форуме [8].

В программном документе соборного форума, в подготовке которого вместе с представителями Русской Православной Церкви приняли участие деятели медицинской науки и практикующие врачи, социологи, демографы, представители государственных и общественных структур, констатировалось, что состояние здоровья граждан РФ следует определить как неудовлетворительное и соответствующее, согласно критериям международной медицинской статистики, положению в наиболее отсталых и неразвитых странах мира.

В документе отмечалось, что важнейшей причиной, вызвавшей подобное положение дело, является снижение государственных ассигнований на здравоохранение. Так, если в Советском Союзе в 1971 году затраты на здравоохранение составляли около пяти процентов ВВП, то в 1996 году эти цифры составили лишь 2,8 процента, то есть снизились почти в два раза. При этом уровень

оплаты труда врачей либо невыплаты зарплат привели к тому, что врачи поставлены в ситуацию, при которой не могут исполнить своих этических обязательств, зафиксированных в клятве Гиппократова, своего долга перед обществом. Хроническое недофинансирование даже вдвое сократившегося, по сравнению с советскими временами, бюджета сферы здравоохранения привело к массовому взиманию платы за оказание медицинской помощи, в том числе и неотложным показаниям, то есть к практически повсеместному разрушению бесплатного здравоохранения [8].

Участники ВРНС призвали начать активный диалог общества и власти по вопросам здоровья народа, которые должны стать основным критерием проводимой государством политики, ее соответствия национальным интересам страны. В частности, политическому руководству страны было предложено выступать перед народом с ежегодным обращением, посвященным проблемам здоровья нации.

Собравшиеся на форме представители общественности и Русской Православной Церкви призвали к реализации государственных мер, направленных на обеспечение конституционных прав граждан в сфере здравоохранения и констатировали необходимость принятия федеральной концепции охраны здоровья, которая бы служила осуществлению прав граждан на социальное и физическое благополучие, увеличение продолжительности жизни, психическое здоровье, что соответствует стратегии Всемирной Организации здравоохранения. Согласно этому документу, каждому гражданину должны быть обеспечены равные возможности доступа к социальным гарантиям и медицинским услугам с целью их гармоничного духовного и физического развития.

При этом участники форума выразили надежду, что принятие федеральной концепции охраны здоровья станет стимулом для определения последствий тех или иных экономических реформ, даст возможность установить соответствии целей и средств их достижения. К числу важнейших задач государств участники ВРНС отнесли и меры недопущения депопуляции населения России путем усиления мер по снижению детской смертности, охране плода и новорожденного, предотвращению сокращению продолжительности жизни среди взрослых.

Показательно, что члены ВРНС выразили обеспокоенность состоянием здоровья российских соотечественников, проживающих за рубежом. В частности, было констатировано, что они зачастую подвергаются дискриминации в новых постсоветских государствах, в том числе и в вопросах оказания медицинской помощи.

Было предложено также уделить первоочередное внимания здоровью молодежи, подрастающего поколения, принять по этому вопросу специальную программу, которая финансировалась бы отдельной строкой из госбюджета. В заключение участники ВРНС предложили перечень мер из двадцати пунктов, в числе которых были конкретные меры, касавшиеся сложившейся на тот момент общественно-политической ситуации [8].

В частности, было предложено финансировать здравоохранение в размере не менее 5 процентов от ВВП, принять ряд актуальных законов в сфере здравоохранения, в том числе «Кодекс об охране здоровья», создать федеральную систему медико-психологической помощи жертвам тоталитарных сект.

Участники форума также высказали поддержку проведения Второго Всероссийского Пироговского съезда врачей для обсуждения вопросов физического и духовного здоровья нации.

Отметим также, что в момент проведения съезда активно шла подготовка положений «Основ социальной концепции Русской Православной Церкви», где идеи IV Всемирного русского народного собора нашли свое отражение в XI [5] главе этого документа, посвященного проблемам здоровья личности и народа. Так, в пункте 3 XI «Основ ...» подчеркивалось, что необходимость участия Церкви в выработке такого понимания вопросов охраны здоровья нации, при котором гражданин мог бы осуществить свое право на физическое, духовное и психическое здоровье при максимально возможной продолжительности жизни. В документе также высказывалась мысль о необходимости доступности медицинской помощи для всех граждан, в том числе социально незащищенных.

В пункте 4 XI главы «Основ ...» говорилось о необходимости активной поддержки социальных и научно-медицинских программ по защите материнства и детства, оказания помощи гражданам в вопросах достойного воспитания детей [5].

Вместе с тем можно обнаружить и определенные отличия между тезисами идеи IV Всемирного русского народного собора и текстом «Основ ...» в той части, где говорилось о причинах сокращения численности населения России. В отличие от соборного форума, где «русский крест» объяснялся последствиями рыночных реформ, в Основах социальной концепции причинами депопуляции и критического состояния здоровья народов России были названы «войны, революция, голод и массовые репрессии, последствия которых усугубил глубокий общественный кризис конца столетия» [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Архив Экспертного центра Всемирного Русского Народного Собора. Ф. 2. Оп. 2. Д. 1.
2. Веремчук В.А. 25 лет Всемирному Русскому Народному Собору: этапы развития организации. Вестник Экспертного центра ВРНС. М.: Издательская группа РА «КРЕАТИВ плюс», 2018. Вып.5. С.12–18.
3. Ганичев В.М. Россия, песня и душа. М., 2018. 301 с.
4. Иерусалимский Ю.Ю., Рудаков А.Б. Роль Всемирного Русского Народного Собора в консолидации российского общества в 1990-х годах // Дом Романовых и Ярославский край: материалы конференции / под ред. Ю.Ю. Иерусалимского. Ярославль: Индиго, 2019, С. 437–445.
5. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви. Раздел II. Церковь и нация. <https://mospat.ru/ru/documents/social-concepts/xi/>
6. Перевезенцев С.В. Традиционализм. Русский взгляд // Родная Ладога. <http://rodnayaladoga.ru/index.php/mirovozzrenie/1410-traditsionalizm-russkij-vzglyad>
7. Перевезенцев С.В. Церковь и общество: несколько слов о национальной традиции // Газета Союза писателей России. <https://rospisatel.ru/perevezenzew.htm>
8. Слово к соотечественникам о духовном и физическом здоровье нации // Православная газета (г. Екатеринбург). 1997. № 13 (71).
9. Халтурина Д.А., Кортаев А.В. Русский крест: факторы, механизмы и пути преодоления демографического кризиса в России. М., 2013. 128 с.
10. Через духовное обновление к национальному возрождению: Выступления Святейшего Патриарха Московского и Всея Руси Кирилла на Соборах и Соборных слушаниях Всемирного Русского Народного Собора с 1993 по 2012 годы и принятые на них итоговые документы. М., 2012. 235 с.

© Рудаков Александр Борисович (arudakov@indox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И МЕХАНИЗМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕСТНЫХ ПЕРЕПИСНЫХ ОРГАНОВ В ПЕРИОД СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ПОЗЕМЕЛЬНОЙ И ВСЕРОССИЙСКОЙ ГОРОДСКОЙ ПЕРЕПИСИ 1917 ГОДА (ПО МАТЕРИАЛАМ ТОМСКОЙ ГУБЕРНИИ)

Скопа Виталий Александрович

*Д.и.н., Алтайский государственный педагогический
университет, г. Барнаул
sverhtitan@rambler.ru*

**ORGANIZATION FEATURES AND
MECHANISMS OF ACTIVITY OF
LOCAL CENSUS BODIES DURING THE
AGRICULTURAL LAND AND ALL-RUSSIAN
CITY CENSUS OF 1917 (BASED ON
MATERIALS FROM THE TOMSK PROVINCE)**

V. Skopa

Summary: The article discusses the features of the organization and mechanisms of the census bodies in the Tomsk province during the agricultural land and the All-Russian city census of 1917. The pattern of the division of the province and the distribution of functionality among the counter-registrars is determined. The work of the census office managers is systematically presented. The mechanism of interaction between regional authorities and census staff is shown. In conclusion, a conclusion is drawn about the comprehensive instructive and methodological support of statistical work and the systematic presentation of the generated material.

Keywords: census, statistical accounting, registrar, Tomsk province, statistics.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности организации и механизмы деятельности переписных органов в Томской губернии в период сельскохозяйственной поземельной и всероссийской городской переписи 1917 года. Определена схема деления губернии и распределение функционала среди счетчиков-регистраторов. Системно представлена работа заведующих переписными участками. Показан механизм взаимодействия региональных властей и переписного персонала. В заключении делается вывод о комплексном инструктивно-методическом обеспечении статистических работ и системном представлении сформированного материала.

Ключевые слова: перепись, статистический учет, регистратор, Томская губерния, статистик.

Начиная со второй половины XIX века теоретико-методологическая основа статистических исследований существенно изменилась и, этому способствовало развитие науки, в первую очередь статистической, накопленный опыт статистических работ, а также функционирование на местах региональных статистических центров в лице губернских и областных статистических комитетов, аккумулирующих практику статистических обследований.

В территориальных границах Томской губернии организация и проведение всероссийских статистических кампаний, региональных статистических работ всецело возлагалась на статистический комитет, который в свою очередь оперативно определял функционал региональной статистической сети, структурными дефинициями которой были привлекаемые органы административно-территориального управления – уездные и волостные

правления; административно-полицейский аппарат; добровольные статистические корреспонденты в лице местных обывателей; переписные комиссии, формируемые в период статистических кампаний; ссыльные и переселенцы, проявившие желание участвовать в статистических обследованиях, а так же статистические отделы городских и земских управ, где земские в регионе начали функционировать с 1917 г. [1, с. 152].

Начиная с XX столетия интенсивность статистических работ в регионе была существенно увеличена, что объясняется необходимостью репрезентативного статистического материала отраслевого характера в условиях диверсифицированного его использования, в первую очередь для решения административных задач и принятия управленческих решений, что привело к расширению региональной статистической сети. Непосредственное руководство всеми работами по сельско-

хозяйственной поземельной переписи 1917 года в Томской губернии было возложено на статистический отдел Томского переселенческого района.

Все определенные работы по переписи, как в отношении вопросов программного, так и вопросов организационного характера, велись в соответствии IV сибирского областного съезда статистиков, а также с постановлениями местного совещания по переписи, в состав которого входили представители науки, местных общественных и партийных организаций, правительственных учреждений и отдельные лица, в качестве сведущих людей [2, с. 10].

Организационная часть работ по переписи возлагалась на оформленное бюро, в состав которого входили: заведующий статистическим отделом, его помощник и пять человек из числа сотрудников статистического отдела, принимавших участие во всех работах по переписи 1916 года. Все члены бюро пользовались правом решающего голоса.

Для системного формирования статистического материала была проработана схема деления губернии. Для производства переписи Томская губерния делилась на следующие переписные единицы: округа, инструкторские районы и регистраторские участки. В состав каждого округа входило от 40000 до 60000 хозяйств. Инструкторских районов в состав округа входило около 5-9, каждый из которых состоял из 2-3 волостей и 4000-6000 хозяйств. Регистраторские участки включали в среднем 620-640 хозяйств [3, л. 59]. Данное районирование позволяло системно формировать материал и оперативно обработанные данные, без промедления и задержки, представлять в высшую инстанцию, которой являлся переселенческий район губернии.

На основе анализа инструкционно-методических руководств, спущенных в регионы, важнейшим звеном в организации и проведении переписной кампании являлся проработанный механизм деятельности местных переписных органов. Так, определялось каким образом и как будут взаимодействовать местные органы власти с переписными структурами. В рекомендациях и методических наставлениях указывалось «содействие переписи в административном отношении», что определяло активную позицию региональных властей. Данная часть предусматривала, что содействие переписи в административном отношении возлагается на местные исполнительные комитеты городских, уездных, районных, волостных и сельских народных собраний, а также полосу отчуждения железных дорог – на местные комитеты железнодорожных организаций. Далее отмечалось, что «названные комитеты обязаны оказывать всемерное содействие тому, чтобы перепись прошла успешно и в кратчайший срок» [3, л. 62].

В соответствии с этими рекомендациями на исполнительные комитеты возлагались следующие обязанности: заботиться о срочном созыве сельских сходов, о срочном снаряжении лошадей и подвод для разъездов и посылки нарочных устройств переправ и о предоставлении других средств передвижения для переписного персонала (дрезины, лодки и т.п.)» [4, л. 186]. К тому же, предоставлялись безвозмездно для работы и жилья работающим по переписи квартиры. В случаях, когда переписной персонал обращался за разъяснениями или содействиями, то ему необходимо было помогать, представляя «официальные материалы и данные, касающиеся крестьянского хозяйства и вопросов земельного и продовольственного» [4, л. 195]. Для более успешной коммуникативности, при проведении переписных мероприятий в губернии, подыскивали в помощь переписному персоналу «надежных и хорошо грамотных людей, знающих местную жизнь и преданных народным интересам», что позволяло избегать сложностей и непонимания со стороны местного населения [4, л. 201]. В работе счетчикам приходилось разъяснять населению значение переписи и следить за тем, чтобы все правдиво сообщали требуемые переписью сведения, поскольку самим задействованным членам в переписном мероприятии перепроверить было невозможно в силу недостатка времени.

На исполнительные комитеты возлагалось наблюдение за переписным штатом, чтобы «лица исполняли свой служебный долг не нарушали интересов народных и государственных» [5, л. 221]. Данный контроль в основном носил формальный характер, поскольку счетчики сами прекрасно понимали степень ответственности за выполнение поставленных задач.

В обозначенной схеме отдельное место определялось заведующим переписных единиц, куда относили окружных, районах инструкторов и участковых регистраторов. Их в основном представляли прикомандированные из разных учреждений, которые поступали в распоряжение переписной организации. Круг полномочий и обязанностей заведующих переписными участками определялся рядом положений. Так, окружные инструктора являлись представителями губернской переписной организации и наделялись наибольшей распорядительной властью в отношении переписного персонала и производства переписи. В распоряжение окружных инструкторов отпускались денежные средства, которые предназначались для производства переписи в данном округе [6, с. 235-249]. Отдельным документом регламентировались обязанности окружных инструкторов. Основной круг функционала сводился «к руководству за деятельностью переписного персонала по вопросам программного и организационного характера; наблюдение за деятельностью инструкторов в отношении целесообразности соответствия требованиям

инструкции; наблюдение за ходом переписи; рассмотрение и разрешение всех конфликтов внутри переписного персонала, а также между сотрудниками переписи и населением; прием от районных инструкторов материалов переписи, денежного и технического отчета о ее производстве; организация подсчитанных работ в округе; ответственность за полноту и правильность регистрации подсчета в округе; срочная доставка переписного материала в Томск; оплата труда сотрудников переписи и прочих расходов переписи в округе; представление заведующему переписью технического и денежного отчета о производстве переписи в округе; приглашение по мере надобности и обучение инструкторов счетчиков и др. сотрудников переписи и т.п.» [5, л. 228]. Фактически фигура окружного инструктора и его деятельность являлась главенствующей и, во многом, определяющей при разрешении любых вопросов в границах округа.

Следующую ступень в организации переписной кампании представляли районные инструктора, на которых возлагались определенные обязанности. Так, «по прибытии на место, им необходимо было войти в отношения с местными исполнительными комитетами для ознакомления с положением и особенностями местности и населения, для более удобного разделения, содействию Комитетов, инструкторского района на участки регистраторские, для получения маршрутов и т.п.» [5, л. 229]. Отдельное внимание было уделено организационной части дела. Руководствуясь полученными в губернской переписной организации списком персонала, районный инструктор обязан был пригласить и обучить регистраторов, разъясняя им цели и задачи переписи, а также значение переписных формуляров и способы заполнения их. По необходимости окружной инструктор обязан был снабжать регистраторов бланками и инструкционными руководствами, предваряя «четким комментированием к материалу и делая поправки на возможные ошибки и допускаемые неточности» [5, л. 232].

По мере выполнения работ районный инструктор осуществлял систематический контроль работы регистраторов, посещая каждого за весь рабочий период. Так, в инструкционной записке прописывалось «для сего инструкторам рекомендуется следующее: прослушивать, правильно ли регистратор ведет опрос и делает записи и давать соответствующие указания, инструктор знакомится с регистрационным материалом, затем вызывает или навещает на дому уже опрошенных крестьян и подвергает их вторичному опросу, делая на соответствующих формулярах исправления или записи второй строкой (другими по цвету чернилами или графическим карандашом). Из других способов контроля инструкторов можно рекомендовать проверку скота в селении путем опроса или просмотра окладных книг; выяснения площади посевных занятых различными культурами, задаванием вопроса о количестве высеванных семян; срав-

нение посевной площади с общей площадью пахотной земли и т.п.» [7, с. 97-115]. Данные наставления районным инструкторам, на практике во многом являлись незаменимым подспорьем, и позволяли избегать неточностей и ошибок.

Отдельное внимание при производстве переписи со стороны районного инструктора обращалось на заполнение личных карточек персоналом. Здесь учитывалась и быстрота, и успешность работы регистраторов, а также их отношение к делу. Районный инструктор еженедельно сообщал заведующему переписью посредством почты краткие сведения о ходе работ с представлением копии сообщения окружному инструктору. В важных, как отмечалось в дополнительном пояснении «необходимо уведомлять о положении дела заведующего округом по телеграфу, с сообщением копии заведующему переписью в губернии» [5, л. 389]. По окончании работ, в инструкционном наставлении прописывалось, что в пятидневный срок необходимо представить окружному инструктору, вместе с заполненной анкетой, программы обследований, отчет о положении и работ в инструкторском районе. Данная деятельность сводилась к верификации полученных данных и формированию аналитической записки о проделанной работе.

Что касается организации работ регистраторов, то они производили перепись в назначенном ему инструктором участке и руководствовались общими инструкциями по производству сельскохозяйственной и земельной переписи, вели дневник, заполняли анкетный лист, готовили отчетность на общих основаниях. Фактически они выполняли текущую работу в производстве переписной кампании. Во многом, именно от регистраторов зависела адекватность и репрезентативность формируемого материала [8, с. 59]. В этой связи, организаторы переписи уделяли внимание отработке переписных приемов не только в теории, но и на практике, до начала самой переписи: заполняя тренировочные листы.

В целях определения степени достоверности полученных материалов переписи по окончании первичной регистрации, делалась установка производить повторную перепись. Данное мероприятие производилось обязательно инструктором и представляло собой вторичный опрос уже ранее опрошенных домов, причем результаты опроса заносились на отдельную подворную карточку. Карточки подворной переписи не были объединены с материалами первичной регистрации. Они отдельно от них предоставлялись окружному инструктору при отчете о производстве переписи. Вторичному опросу в каждом инструкторском районе подвергалось не менее 60 домохозяев в разных селениях, указанных окружным инструктором. В последствии он по получении карточек повторного опроса, путем подсчета итогов, заключающихся в них и в соответствующих карточ-

ках первичной регистрации, составлял сравнительные таблицы по округу и предоставлял их в губернскую переписную организацию [3, л. 209]. Повторная выборка материала позволяла удостовериться в верности полученных сведений и их соответствии.

Отличительные особенности и специфические черты имела организация переписи в городах. Ключевые мероприятия переписной кампании возлагались на окружных инструкторов, которые руководствовались в своей деятельности инструкцией и также указаниями исполнительных комитетов городских народных собраний и заменяющих их органов. Предваряла перепись деятельность окружного инструктора, совместно с городским исполнительным комитетом по установлению пределов распространения городской переписи с полным перечнем прилегающих к городу населенных мест, которые подлежали исследованию по программе статистического обследования.

Следующим этапом работы являлось составление плана города или исправления существующего и его деление на участки и кварталы. Так, перепись в городах Сибири производилась с приближением к типу однодневных переписей и все сведения фиксировались на определенное число, само же выполнение переписи могло продолжаться в течение 4-6 дней.

В плане подготовки счетчиков для городской переписи механизм был схожим с сельскохозяйственной переписной кампанией. Отдельное внимание инструкторы обращали на специфику заполнения статистических форм и их представление. Так же определялась рабочая норма для регистраторов-переписчиков, которая заключалась в минимальном количестве карточек в рабочий день, и она равнялась 40 штукам [5, л. 351]. Все подготовительные к переписи работы и сама перепись, в пределах намеченной отделом переписи программы, производилась за счет средств, отпущенных в распоряжение переписной организации. Норма вознаграждения персонала устанавливалась на местах инструктором, по соглашению с городским исполнительным комитетом, в зависимости от местных условий.

В организационной части переписной кампании отдельное внимание было обращено на статистическую фиксацию в полосе отчуждения железных дорог. В инструкционном руководстве подробно прописывался механизм выполнения работ и формирования данных, где отмечалось, что «организация переписи в полосе отчуждения возлагалась на заведующих переписными округами; для каждого участка пути формировался отряд переписчиков во главе с руководителем; этот отряд подразделялся на несколько групп; каждая такая группа вела обследование в своем участке; передвижение в

пределах участка, в случае невозможности пользования поездами, производилась на дрезинах» [5, л. 384].

Самостоятельным разделом инструкционного руководства являлись наставления работникам (счетчикам), задействованным в проведении переписи, а именно в части правильного выстраивания диалога. В указаниях прописывалось «сотрудники переписи всех категорий должны вести себя вполне безусловно в нравственном отношении, как того требует важность настоящих переписных работ» [5, л. 393].

При зачислении в ряды счетчиков каждый сотрудник давал переписной организации подписку следующего содержания: «Я нижеподписавшийся даю настоящую подписку Заведующему Всероссийской сельско-хозяйственной, поземельной и городской переписью в Томской губернии в том, что я, приняв участие в названной переписи в качестве (должность), сим обязуюсь исполнить все распоряжения руководителей переписи на основаниях, изложенных в плане организации переписи в Томской губернии, технической инструкции, а также во всех последующих циркулярах и распоряжениях по делам переписи» [5, л. 398]. Данный документ закреплял каждого члена переписной кампании и тем самым фиксировал ответственность в выполнении функционала.

Финансовая сторона вопроса была определена нормативно и предусматривала вознаграждение за труд в следующем размере: окружной инструктор получал 250 руб.; районный – 150 руб.; регистратор – 100 руб. [5, л. 412]. Немало важным был и тот факт, что регистраторам, которых вызывали в определенный пункт для обучения, в случаи принятия их на службу, также засчитывалось со времени выезда их из места жительства в место, где производилось обучение и, кроме того, выплачивали действительную стоимость проезда, по указанным выше нормам лицам.

Таким образом, разработанные технологические механизмы в организации и проведении переписных мероприятий, к числу которых можно отнести сельскохозяйственную поземельную и всероссийскую городскую перепись 1917 года, позволили на качественно новой основе осуществить формирование статистических данных при этом минимизируя неточности и погрешности. Учитывая опыт региональных статистиков и практику их работ, данные инструкции существенно упрощали процесс формирования статистических сведений, пошагово определяя и контролируя всю работу. Во многом синтез накопленного опыта статистических обследований и теории статистического учета позволил организаторам данного мероприятия методически всецело обеспечить всю переписную кампанию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Скопа В.А. История статистических учреждений Западной Сибири и Степного края в XIX – начале XX века. Барнаул: АлтГПУ, 2015. 412 с.
2. Схема организации земской статистики Сибири: Доклад Общесибирскому областному съезду. Томск, 1917. 24 с.
3. Государственный архив Томской области (ГАТО) Ф 239. Оп. 13. Д. 30.
4. ГАТО Ф. 234. Оп. 1. Д. 308.
5. ГАТО Ф 239. Оп. 13. Д. 32.
6. Терещенко Л.С. Программа разработки материалов Всероссийской сельскохозяйственной и поземельной переписи 1917 г. / Л.С. Терещенко // Труды Московского государственного историко-архивного института. М., 1966. Т. 24. С. 235-249.
7. Гапоненко Л.С. Материалы сельскохозяйственных переписей 1916-1917 гг. как источник для определения численности населения России накануне Октябрьской революции // История СССР. 1961. № 6. С. 97-115.
8. Вихляев П.А. Конспект лекций по сельскохозяйственной статистике. Ч. 1. Сельскохозяйственные переписи. М.: ИздАТ, 1927. 55 с.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Алтайский государственный педагогический университет

ЛЕГЕНДА О МАРКЕ ФУРИИ КАМИЛЛЕ В АНТИЧНОЙ ТРАДИЦИИ: ЗАБЫТЫЙ ОБЕТ АПОЛЛОНУ

Степанов Игорь Николаевич

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный
университет, г. Санкт-Петербург
st081013@student.spbu.ru

TO THE LEGEND OF CAMILLUS: THE FORGOTTEN VOW TO APOLLO

I. Stepanov

Summary: This article discusses the legend of *Marcus Furius Camillus* on the example of an episode with the vow to Apollo. It is assumed that there is some initial version of the legend, the closest to which Plutarch is located. He does not give the heroic character of the appearance of *Camillus* and presents the episode as simply as possible. *Titus Livius* changed this option, presenting *Camillus* as a model of piety. Appian, on the other hand, developed a version of Plutarch and obtained an impious character with a pragmatic view of religion.

Keywords: historiography, legend, Camillus, Livy, Appian, Plutarch.

Аннотация: В данной статье рассматривается предание о Марке Фурии Камилле на примере эпизода с данным им обетом Аполлону. Делается предположение о наличии некоего первоначального варианта легенды, ближе всего к которому находится Плутарх. Он не придает героического характера облику Камилла и излагает эпизод максимально просто. Тит Ливий изменил этот вариант, представив Камилла как образец благочестия. Аппиан же развил версию Плутарха и получил неблагочестивого персонажа с прагматическими взглядами на религию.

Ключевые слова: историография, легенда, Камилл, Ливий, Аппиан, Плутарх.

Обет богам – важная часть общественной жизни Рима, поскольку в этом действии «ярко проявлялось сплочение богов и людей» [1, с. 289]. У античных авторов можно найти множество мест, в которых они пишут о важности этой процедуры для римской общины (Cic. Leg. II. 22, 41). Ввиду этого можно сказать, что при наличии сообщения об обете, данном некоей выдающейся личностью, древний историк не мог не обратить на него внимания, но должен был осмыслить и включить в свое повествование. Это наглядно видно на примере биографии Марка Фурия Камилла, знаменитого деятеля времен ранней Республики, «второго основателя Рима», спасшего его от галлов. Тит Ливий, Плутарх и Аппиан упоминают об одном из важнейших религиозных деяний героя – обетовании десятой части добычи Аполлону, совершенном Камиллом перед штурмом Вей, этрусского города, соперника Рима в могуществе, осада которого римлянами длилась десять лет. Обет этот ввиду больших обязательств, которые возложил Камилл на общину (десятая часть вейской добычи), представляет пример конфликта материальных и религиозных интересов, от его разрешения зависела дальнейшая жизнь общины. И именно на примере этого эпизода можно увидеть, сколь сильно влияло мировоззрение автора на его повествование.

В историографии этот эпизод и его интерпретация древними авторами освещены недостаточно. Зачастую этот обет просто упоминается исследователем, который не подвергает его должному анализу. Ярким примером этого является статья В.Н. Токмакова, посвященная образу Камилла, где он просто упоминает этот обет в одном

предложении: «к публичным добавились и частные обеты посвятить Аполлону десятую часть всей добычи» [3, с. 589]. Очень странное заявление, учитывая, что выполнение обета легло на население Рима. Эмануэль Ханнак, делая в своем труде достаточно широкие обобщения, в случае с данным эпизодом у Аппиана ограничивается простой передачей его содержания и констатацией отличий от версии Ливия и Плутарха [5, S. 71].

Наиболее полно обет Камилла Аполлону в труде Ливия исследован Дэвидом Левином. При рассмотрении данного эпизода исследователь, конечно, привлекает материал Аппиана и Плутарха, но, поскольку это не входило в его задачи, не проводит тщательный анализ их трактовок. Они нужны лишь для того, чтобы показать своеобразие Ливия, который, по мысли исследователя, противопоставляет, если можно так выразиться, почти абсолютное благочестие Камилла и благочестие обычного человека, которым отличалось тогда население Рима [9, p. 189-190].

А.М. Сморгков также обстоятельно рассматривает обет Камилла в изложении Ливия с точки зрения процедуры принятия и исполнения. Он указывает, что при его исполнении с религиозными столкнулись материальные интересы, поскольку Камилл обязал к исполнению этого обета римское общество в целом [2, с. 116].

Эпизод с обетом Камилла у Ливия имеет долгую предысторию, которая начинается с пророчества об Альбанском озере. Его наш автор передает в двух местах: в одном он говорит о словах пророческих книг по этому

поводу (Liv. V, 15, 11), в другом приводит ответ дельфийского оракула (Liv. V, 16, 9): «Римлянин! Остерегись воду альбанскую в озере держать, остерегись и в море ее спускать. Да растечется она по полям, да оросит их, да исчерпается, по рекам разлившись. [...] По свершении рати пусть победитель принесет в мой храм богатые дары и восстановит обычайные отеческие священнодействия, что ныне небрежны» (пер. С.А. Иванова)¹. В вариантах этого оракула, приведенных Плутархом (Сам. 4) и Дионисием (Rom. Ant. XII, 11, 2), римляне называются врагами, у Ливия же приводится некий Romanus. Это интересно по двум причинам: во-первых, божество не воспринимает римлян в качестве врагов, но подсказывает им пути к победе. Во-вторых, почему употреблено единственное число? Вполне вероятно, потому, что Romanus олицетворяет собой весь римский народ. Т.е. использование этого слова вполне оправдывается синекдохой [13, р. 662]. Но, быть может, Romanus предполагает пришествие некоего героя, спасителя, если можно так выразиться? И этим героем является Камилл, включенный в повествование как раз после исполнения условий оракула, поскольку в дальнейшем Ливий определяет Камилла как *dux fatalis*, т.е. «судьбоносный вождь» (Liv. V, 19, 2). Об этом свидетельствует и молитва Камилла Аполлону Пифийскому во время штурма Вей: «Под твоим водительством [...], о Пифийский Аполлон, и побужденный твоей силой выступаю я для ниспровержения града Вейи и тебе посвящаю десятую часть добычи»².

Камилл у Ливия говорит, что он выступает *instinctus numine* («побужденный божественной силой»). Глагол *instinguo* означает сподвигать, побуждать кого-нибудь к чему-нибудь. В качестве «побудителей» у Ливия равно встречаются боги (Liv. V, 15, 10), люди (Liv. I, 47, 7) и их чувства (Liv. VI, 33, 2). В нашем случае побуждающий момент – божественная сила Аполлона. При этом стоит отметить, что Аполлон не только сподвигает Камилла на деяние, но и направляет его, как об этом говорит сам герой: «*tuo ductu [...], Pythice Apollo*». При этом Камилл, давая обет, следует указаниям Дельфийского оракула, который потребовал богатые дары после победы. Представляется, что Камилл в данной молитве умаляет свою личность, свою волю, полностью подчиняя их своему божественному покровителю, как раз эта мысль выражается в определении *dux fatalis*. В этой молитве Ливий провел явную связь между Аполлоном и Камиллом. Мне кажется, что связь эта в большей степени личная, чем может показаться, поскольку представляется, что Ка-

милл, вероятнее всего, дал этот обет в одиночестве. Чтобы понять эту связь, стоит обратиться к общей практике обета. Йорг Рюпке пишет, что обеты, данные полководцем перед битвой, как правило, преследовали цель ободрить войско, поэтому он стремился сделать известным своим воинам содержание обета [15, S. 155], но, как станет ясно из последующего повествования, подчиненные нашего героя узнали о нем только после того, как они эту добычу уже получили, и Камилл провел свой триумф. А.М. Сморгачев пишет, что и понтифики не принимали участия в обете, допуская при этом, что они могли присутствовать [1, с. 329]. Это допущение кажется лишним. Когда Ливий пишет следующие строки: «Затем идет дело о даре Аполлону. Когда Камилл сказал, что обетовал ему десятую часть добычи, понтифики решили [...]»³, то подразумевает, что понтифики узнали об обете позже со слов Камилла.

Поскольку все узнали об этом обете только после раздела добычи, то власть оказалась в затруднительном положении. Каким образом взыскать с нее десятую часть? Поскольку собрать добычу обратно не представлялось возможным, то понтифики решили освободить народ от обета. Камилл воспротивился этому, в результате переговоров договорились о том, что каждый сам оценит добычу и отдаст десятую часть государству (Liv. V, 13, 8-11). Казалось, что вопрос с обетом исчерпан, плебеи вернулись к делам земным и вновь вспомнили о своем бедственном положении, когда было выдвинуто требование о переселении в Вейи. Представляется, что это требование – олицетворение всех материальных, земных, низких дел. Как раз во время спора по вопросу переселения в повествовании вновь появляется Камилл как противоположность материальному. Ливий (V, 25, 4-6) пишет, что Камилл «всюду публично выступал с такими речами: неудивительно, что государство сошло с ума, если оно, будучи связано обетом, считает любую заботу важнее заботы об исполнении религиозного долга. [...] Но ему, Камиллу, совесть не позволяет умолчать, что десятина назначается только из добычи в виде движимого имущества» (пер. С.А. Иванова). Камилл требовал признать включенной в обет и завоеванную землю. При этом вопрос показался сенату спорным, ввиду чего он был вынужден обратиться к понтификам, которые, обсудив его с Камиллом, решили, что в обет была включена десятина от всей добычи, включая землю (Liv. V, 25, 7). Особо отмечу, что даже сенат был в сомнении, понимая, что требование Камилла еще более усугубит положение

1 Romane, aquam Albanam cave lacu contineri, cave in mare manare suo flumine sinas; emissam per agros rigabis dissipatamque rivis exstingues; [...] bello perfecto donum amplum victor ad mea templa portato, sacraque patria, quorum omissa cura est, instaurata ut adsolet facto» (Liv. V, 16, 9).

2 tuo ductu [...], Pythice Apollo, tuoque numine instinctus pergo ad delendam urbem Veios tibi que hinc decimam partem praedae voveo (Liv. V, 21, 2).

3 agi deinde de Apollinis dono coeptum. cui se decimam vovisse praedae partem cum diceret Camillus, pontifices [...] censerent (Liv. V, 23, 8)

народа и государства, т.е. его могли поколебать материальные соображения. Камилл же в изображении Ливия по своему благочестию и по уровню своих познаний в делах религии приближается к жрецам. Его поступки прежде всего определяются правилами религии.

Из вышесказанного можно заключить, что данный эпизод у Ливия носит строго продуманный характер (знамение, обусловившее обет, – сам обет – исполнение обета), он является неотъемлемой частью образа Камилла. Соответственно, Камилл присутствует в божественном замысле, он исполняет высшую волю. Исполнение ее может входить в противоречие с материальными интересами, которые олицетворяются требованием переселения в Вейи, но должно преодолеть их. Фактически суть эпизода выражается определением Камилла у Ливия – *dux fatalis*.

Теперь обратимся к Плутарху. У херонейского историка нет прямой связи между посольством в Дельфы по поводу знамения об Альбанском озере и обетом Камилла Аполлону, он впервые упоминает о последнем только при описании ненависти, которую вызвал наш герой у народа. Плутарх (Сам. 7) передает, что главным поводом этой вражды стало недоразумение с обетом Аполлону: «[...] когда Вейи были взяты и разграблены, он, то ли не решившись докучать согражданам, то ли под бременем повседневных забот просто запямятовав о своем обете, оставил все богатства у их новых владельцев. Впоследствии, однако, когда срок его полномочий уже истек, он донес об этом случае сенату, и в то же время жрецы объявили, что жертвы возвещают гнев богов, требующий умиловительных и благодарственных обрядов» (пер. С.П. Маркиша). У Ливия Камилл фактически живет религией, но Плутарх (Сам. 8) предполагает, что римский политический деятель времен Ранней Республики, образец доблести, при столкновении с противоречием между исполнением религиозного долга и материальными интересами мог растеряться: «Камилл, не зная, что ответить на их упреки и не находя лучшего оправдания, прибег к самому нелепому, признавшись, что забыл об обете» (пер. С.П. Маркиша). Хотя очевидно, что он, по мнению Плутарха, помнил об обете, о чем свидетельствуют сами слова Плутарха и тот факт, что свой обет Юноне он помнил хорошо (Plut. Сам. 6). Если у Ливия Камилл в своем благочестии возвышается над благочестием окружения, то Плутарх наделяет Камилла «обычным» благочестием. Религия для него второстепенна. Дав обет, он не подумал, каким образом его исполнить, ибо херонейский историк показывает растерянность Камилла.

Кажется, что Плутарх заимствовал этот эпизод у своего источника, возможно, у Дионисия Галикарнасского [5, S. 22], а возможно, его предшественника [8, S. 282-285], поскольку он не связан прочно с повествованием, он не привносит в образ Камилла никаких дополнительных

характеристик. Плутарх, вероятно, упомянул его с чисто антикварным интересом. Но почему именно эту версию? Почему не версию Ливия, с произведением которого он был знаком (Plut. Сам. 6)? Кажется, ответ кроется в мировоззрении писателя, в его любви к людям. Камилл у Ливия недостижим в благочестии своем, Плутарх же очеловечивает его, показывает сложный моральный выбор, вставший перед ним: исполнить долг перед богами или войти в положение бедствующего народа. Ведь Камилл у Плутарха глубоко человечен, историк пишет, что Камилл обладал кротким и мягким характером (Plut. Сам. 11).

Перейдем к «Римской истории» Аппиана Александрийского. К сожалению, от интересующих книг сохранились лишь отрывки, иногда весьма обширные, что дает возможность их исследования и характеристики. В первую очередь для темы интересен отрывок, в котором Аппиан, в общем повторяя мысль Плутарха, говорит об обете Камилла Аполлону (App. Ital. VIII. 1):

1. После завершения вейских дел от Зевса пришли неблагоприятные знамения, которые были истолкованы прорицателями в том смысле, что было упущено нечто относящееся к благочестию.
2. Камилл сообщает сенату, что забыл посвятить (ἐξελέσθαι) десятую часть добычи богу, давшему предсказание об озере.
3. *Сенат* приказывает самостоятельно определить десятину, причем под влиянием *богобоязненности* (ὑπὸ δὲ εὐσεβείας) требует это сделать и с проданной землей.

У Ливия и Плутарха Камилл сам вспоминает об обете, его к этому толкает сознание невыполненного долга. У Аппиана же наш герой забыл дать его! И вспоминает о своей ошибке только после появления свидетельств божественного гнева. При этом, если Плутарх использует глагол ἐπιλανθάνω (забыть), который в контексте повествования Плутарха свидетельствует о некоторой растерянности Камилла, то Аппиан употребляет ἐκλανθάνω (забыть совершенно). Если к этому прибавить, что Аппиан использовал материал Плутарха, и учесть замечание Генриха Ниссена о «болезненной» склонности Аппиана, не сообразуясь с текстом источника, умалять одни детали и сосредотачивать пристальное внимание на других [12, S. 116], то может показаться, что наш автор усиливает картину забывчивости Камилла у Плутарха, гиперболизируя ее. Об этом свидетельствует сама суть эпизода. Аппиан акцентировал внимание на том, что Камилл *совершенно* забыл дать обет, поскольку герой вспомнил о нем лишь после неблагоприятных знаменений. Камилл Аппиана не растерян, он не оправдывается перед народом, как Камилл Плутарха. В связи с этим обращает на себя внимание и тот факт, что «богобоязненным» называется сенат, а не наш герой, именно сенат прилагает все усилия, чтобы смягчить гнев богов. Камилл, как следует из этой части, совершенно не заботится о божественном.

Вторая глава отрывка содержит рассказ об изгнании Камилла. Сообщения о нем встречаются и у других авторов. Суть их такова: спустя некоторое время после взятия Вей народные трибуны, возмущенные деятельностью Камилла, которая ухудшает материальное положение плебеев, выдвигают против Камилла обвинение, налагают штраф, из-за чего он добровольно отправляется в изгнание в Ардею (Plut. Cam. 11-13; Liv. V, 32, 8-9). У Плутарха и Ливия изгнание Камилла и обет Аполлону никак не связаны, но у Аппиана изгнание является прямым следствием эпизода с обетом Аполлону, поскольку причиной обвинения Камилла являются неблагоприятные знамения, полученные по его вине.

Эмануэль Ханнак пишет, что обвинение базируется у Аппиана на нелепом основании [5, S. 71]. Мне же представляется обратное – у Ливия и Плутарха обвинение выглядит нелепым, поскольку и сами авторы, и читатель понимают, что оно ложное. Но у Аппиана сюжет построен совершенно иначе. Именно Камилл забыл об обете, причем забыл так крепко, что только боги смогли пробудить его память, в то время как у других авторов он вспомнил о нем сам. Камилл не дал обет перед взятием Вей, в качестве магистрата он не исполнил свои обязанности перед богами и людьми. Ведь слова «забыл посвятить десятую часть добычи богу, давшему предсказание относительно озера» (App. It. VIII, 1) (пер. С.П. Кондратьева) подразумевают, что в оракуле, данном в Дельфах, содержалось требование о богатых дарах (как у Liv. V, 16, 9). Поэтому обвинение представляется более чем оправданным. К этому можно добавить, что трудно придумать более удачный повод к обвинению, чем основанный на религии, когда обвиняемый сам вложил в руки своих врагов оружие против себя.

Любопытно, что мотив неблагочестия Камилла в этом эпизоде не был оставлен Аппианом в дальнейшем повествовании. Согласно преданию, Камилл, уходя в изгнание, обращается богам с просьбой сделать так, чтобы римляне, одолеваемые бедствиями, вынуждены были обратиться к нему за помощью. При этом Плутарх и Аппиан называют эту молитву ахиллесовой (Plut. Cam. 13; App. Celt. V). Когда эта молитва исполняется после нашествия галлов, и сограждане действительно обращаются к Камиллу за помощью, он, возглавляя войско для освобождения Города произносит небольшую речь, которая при сравнении ее вариантов очень показательна для данной темы.

К примеру, у Дионисия Камилл благодарит богов за почести, под чем понимает, конечно, то, что римляне ввиду галльского нашествия вынуждены были обратиться к нему, и говорит, что более желал бы прожить в неизвестности вдали от родины, чем видеть ее в таком бедствии (D.H. Rom. Antiq. XIII, 7, 3-5). Т.е. если бы бедствия были меньшего масштаба, то он не раскаялся бы в своей

молитве, иначе говоря, это оценка, зависящая от внешних событий, а молитва сама по себе была справедливой.

У Аппиана Камилл выражает подобную же мысль о своем раскаянии, но при этом все же сравнивает две молитвы. Это совершенно меняет дело: «теперь молюсь более справедливой молитвой» («νῦν δὲ δίκαιότεραν εὐχὴν εἵχομαι»). Кажется, что этими словами подчеркивается сомнительный характер старой молитвы, если учесть, что изгнание не является несправедливым. Камилл у Аппиана, вероятно, сознает свою вину, ибо выстраивается четкая последовательность: забытый обет – неблагоприятные знамения – исполнение обета сенатом – изгнание. У Аппиана Камилл, как и у Плутарха, в плане религии является обычным человеком, но Аппиан усилил этот эпизод, заставив Камилла забыть о необходимости дать обет и добавив продолжение к эпизоду с ним, которого не было у Плутарха и Ливия. Аппиан добавил расплату за неисполнение договора между богами и людьми.

Подведем итоги. Если использовать общее место в литературе, согласно которому условно менее героическая и более «простая» версия воспринимается как более древняя [6, S. 126], то таковой можно считать версию Плутарха. Херонейский историк в силу особенности метода своей работы [7, p. 86-87] излагает этот эпизод максимально просто, можно сказать, что он его упоминает, поскольку для дальнейшего повествования он не имеет никакого значения.

Предание Ливия гораздо сложнее, оно явно носит следы переработки, оно полностью вписывается в концепцию римского историка о почти абсолютном благочестии Камилла. Ливий не мог допустить, чтобы образец доблести, пример современному ему веку, оказался неблагочестив. Вероятно, выполненное с таким мастерством включение эпизода в повествование является ответом на общую версию о забытом обете, которую Ливий нашел в своем источнике. Выстраивая схему «знамение об Альбанском озере – обет – исполнение обета», римский историк доказывает читателю благочестие Камилла. Но доказывает в не совсем привычном для нас смысле. Он обосновывает свой взгляд правдоподобием. Как пишет Т. Д. Люс, Ливий использовал применительно к ранней истории Рима метод художественной реконструкции [10, p. 186]. Он восстанавливал события в соответствии с духом, который, как ему казалось, он уловил.

Аппиан же, выстраивая линию «забытый обет – неблагоприятные знамения – исполнение обета сенатом – изгнание», усиливает почерпнутую у Плутарха версию забытого обета. Камилла постигло возмездие за забытый обет, его более благочестивые сограждане наказали его. Вероятно, Аппиан попытался устранить некоторые несоответствия, которые он находит в своих источниках, ведь обвинение у Ливия и Плутарха выглядит надуманным.

При этом может показаться, что Плутарх был в одном шаге от интерпретации Аппиана, у него есть забытый обет, есть неблагоприятные знамения, он сомневается в обвинении (Plut. Cam. 12). Кажется, что у него нет только связи этих элементов. Эту связь проводит Аппиан. В результате у Аппиана Камилл предстает, если можно так выразиться, обычной выдающейся личностью. Не героем, а лишь одним из сотен себе подобных. Он отличается доблестью, умом, но в то же время не лишен человеческих недостатков. К религии относится совершенно

спокойно, его вера не выходит за рамки веры обычного человека, он не готов ради нее жертвовать всем, более того, наш герой может поступиться ею без особенных угрызений совести.

Таким образом, на примере небольшого эпизода можно наглядно проследить влияние мировоззрения автора на трактовку предания. Другими словами, искать объяснение необходимо прежде всего во взглядах автора и во внутренней логике текста, а уж потом – в возможном источнике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сморгачев А.М. Религия и власть в Римской республике: магистраты, жрецы, храмы. М.: Изд-во РГГУ, 2012. 602 с.
2. Сморгачев А.М. Храмовый обет (votum) в религиозно-политической практике республиканского Рима // Античный мир и археология. Вып. 14. Саратов, 2010. С. 107-121.
3. Токмаков В.Н. Марк Фурий Камилл: превратности судьбы и образа «второго Ромула» // История через личность: Историческая биография сегодня / Под ред. Л.П. Репиной. 2-е изд. М.: Квадрига, 2010. С. 582-606.
4. Appiani Historia Romana. Vol. 1: Prooemium, Iberica, Annibaica, Libyca, Illyrica, Mithridatica, Fragmenta / Ed. P. Viereck, A.G. Roos, E. Gabba. Lipsiae: In aedibus B.C. Teubneri, 1962. 545 с.
5. Hannak E. Appianus und seine Quellen. Allgemeines über Appianus und sein Werk. Die fragmentarisch überlieferten Bücher. Wien: Beck'sche Universitäts-Buchhandlung, 1910. 498 с.
6. Hirschfeld O. Zur Camillus-Legende. // Festschrift zum fünfzigjährigen Doctorjubiläum Ludwig Friedlaender. Dargebracht von seinen Schülern. Leipzig: Verlag von S. Hirzel, 1895. S. 125-138.
7. Jacobs Susan G. Plutarch's Pragmatic Biographies. Lessons for Statesmen and Generals in the Parallel Lives. Columbia Studies in the Classical Tradition. Vol. 43. Boston: Brill, 2017. 471 с.
8. Klotz A. Zu den Quellen der plutarchischen Lebensbeschreibung des Camillus. // Rheinisches Museum für Philologie, Neue Folge. 1941. 90. Bd., 4. H. S. 282-309.
9. Leven D.S. Religion in Livy. Leiden, New York, Köln: E.J. Brill, 1993. 259 с.
10. Luce T.J. Design and Structure in Livy: 5.32-55 // Oxford Readings in Classical Studies. Livy. Ed. Chaplin J.D., Kraus C.S. New York: Oxford University Press, 2009. P. 148-191.
11. Livius T. Titi Livi ab urbe condita libri editionem primam curavit Guilelmus Weissenborn editio altera auctam curavit Mauritius Mueller Pars I. Libri I-X. Editio Stereotypica. Leipzig: Teubner, 1898. 398 с.
12. Nissen H. Kritische Untersuchungen über die Quellen der vierten und fünften Dekade des Livius. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1863. 342 с.
13. Ogilvie R.M. A commentary on Livy, books 1-5. Oxford: Oxford University Press, 1965. 777 с.
14. Plutarch. Plutarch's Lives with an English Translation by Bernadotte Perrin. In eleven volumes. Vol. II, IX. London: William Heinemann Ltd., 1959. 631, 620 с.
15. Rüpke J. Domi militiae. Die religiöse Konstruktion des Krieges in Rom. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1990. 305 с.

© Степанов Игорь Николаевич (st081013@student.spbu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«ДЕЛО СВЕРДЛОВСКОЙ ЛЕЧКОМИССИИ»: КОРРУПЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ НА УРАЛЕ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1930-Х ГОДОВ

Сушков Андрей Валерьевич

К.и.н., с.н.с., Институт истории и археологии Уральского отделения Российской академии наук (г. Екатеринбург)
suschkow@mail.ru

«THE CASE OF THE SVERDLOVSK MEDICAL COMMISSION»: CORRUPTION PRACTICES IN THE URALS IN THE FIRST HALF OF THE 1930S

A. Sushkov

Summary: The article considers the daily life and administrative practices of party and economic officials of the city of Sverdlovsk, Ural (Sverdlovsk) region, in the first half of the 1930s. On the basis of documents of party control bodies from the Center of documentation of public organizations of the Sverdlovsk Region it analyzes the facts of illegal spending of financial and material resources for personal purposes. According to documents, the source of luxurious life of the local party nomenclature, in addition to budgetary funds, was financial resources of enterprises, organizations and institutions. The author concluded that corruption activity of economic and party leaders adversely affected the implementation of industrialization plans. Heads of government agencies who had been convicted of corruption suffered only symbolic punishment.

Keywords: party and state system of the power, economic crimes, corruption, industrialization, the Party Control Commission of the Central Committee of CPSU(b), Ural, Sverdlovsk.

Аннотация: В статье рассмотрены повседневная жизнь и управленческие практики партийных и хозяйственных руководителей г. Свердловска Уральской (Свердловской) области в первой половине 1930-х годов. На основе документов органов партийного контроля, находящихся на хранении в Центре документации общественных организаций Свердловской области, проанализированы факты незаконного расходования финансовых и материальных ресурсов в личных целях. Как свидетельствуют документы, источником роскошной жизни местной партноменклатуры, помимо бюджетных средств, являлись финансовые ресурсы предприятий, организаций и учреждений. Автор пришёл к выводу, что коррупционные действия хозяйственных и партийных руководителей негативно сказывались на осуществлении планов индустриализации. Руководители властных структур, уличённые в коррупции, понесли лишь символическое наказание.

Ключевые слова: партийно-государственная система власти, хозяйственные преступления, коррупция, индустриализация, Комиссия партийного контроля при ЦК ВКП(б), Урал, Свердловск.

Тема коррупции во властных структурах и хозяйственных организациях на Урале в 1930-е гг. всё чаще привлекает к себе внимание историков. Некоторые «дела», фигурантами которых стали первые лица местных властных структур, уже попадали в поле зрения специалистов [1, с. 25–26; 2; 3; 4; 5, с. 471–512; 6; 7, с. 67–68; 8; 9; 10]. Однако «дело Свердловской лечкомиссии» ещё не становилось предметом специального научного исследования.

Как свидетельствуют архивные документы, в начале 1930-х годов руководители Уральской области были озабочены не только строительством гигантов советской индустрии, но и обустройством загородных зон отдыха для партноменклатуры. В пригороде Свердловска, вблизи крупных водоёмов появились элитные дома отдыха, доступ к которым имели лишь высокопоставленные руководящие работники и члены их семей. Но первых лиц области нельзя было заметить среди отдыхающих: они предпочитали проводить свой досуг подальше от посторонних глаз. На живописном острове Репный на Шитовском озере для первого секретаря обкома И.Д. Кабакова и двух его ближайших соратников были возведены роскошные загородные резиденции. На острове были про-

ведены работы по преобразованию дикой природы в садово-парковую территорию: вокруг дач стояли круглые мраморные столы, вдоль липовых аллей располагались изящные гипсовые скульптуры, были установлены фонтаны, скамейки для отдыха и беседки. К озеру специально была проложена прямая многокилометровая дорога, а на берегу была сооружена пристань, с которой облёчённых властью пассажиров на больших лодках доставляли на остров [8, с. 92–94].

Свердловское горкомовское начальство старалось не отставать от областных «вождей». Несмотря на то, что в распоряжении «столичного» горкома уже был дом отдыха на озере Шарташ, у первого секретаря горкома Ф.И. Карклина, второго секретаря Ф.И. Стриганова, а также инструктора горкома и по совместительству председателя лечебной комиссии Н.П. Масленникова возникла идея построить ещё один дом отдыха в живописном месте на берегу Чусовского озера, что южнее Свердловска. «Это было в кабинете Карклина, – рассказывал потом партийным следователям Николай Павлович Масленников. – Говорили о том, что актив живёт в трудных условиях, что-то надо предпринять, чтобы этот актив устроить, и решили построить дом отдыха пар-

тийного актива». Руководить всеми работами по строительству, оборудованию и благоустройству территории поручили председателю лечкомиссии Масленникову. Он отправился на озеро, где выбрал подходящее место для отдыха «бедствующего» актива. Одновременно для обслуживания дома отдыха продовольствием решили создать сельхозкомбинат. Кроме того, постановлением президиума Свердловского горсовета от 20 апреля 1934 года за домом отдыха закрепили не только Чусовское озеро, но и ряд других, расположенных вокруг Свердловска: Чёрное, Глухое, Половинное и Шувакиш, где для обслуживания начальства предполагалось создать рыбные хозяйства [11, л. 36, 55, 64].

Пользуясь случаем, Карклин и Масленников организовали себе отдельные дачи, находившиеся на противоположном берегу озера. Как и в случае с дачей Кабакова, чтобы добраться до них, нужно было переправляться по озеру, автомобильная дорога отсутствовала. Проектированием дач занимался специально приглашённый инженер. Дачи включали в себя шесть комнат – пять внизу и одна наверху. Второй этаж зданий был построен в виде мансарды с верандой. Обе дачи были обиты материей, для них были приобретены дорогостоящие мебель, ковры и ковровые дорожки, посуда. Разумеется, на дачах была организована охрана, имелась прислуга. Для подведения к дачам электричества потребовался специальный морской кабель длиной 3 километра, предоставить который взялась одна из ленинградских контор. Взамен ленинградцы попросили вагон металла. Горкомовским чиновниками ничего не стоило договориться с Верх-Исетским металлургическим заводом о получении требуемого [11, л. 47, 82, 86, 245].

С целью приобретения обстановки для дач Карклина и Масленникова, а также для Чусовского дома отдыха в Ленинград и Москву были командированы заместитель председателя горлечкомиссии А.А. Гончаров и начальник строительства Дома культуры героев Гражданской войны и труда С.Б. Кроль – беспартийный и дважды судимый бывший торговец, имевший обширные связи в различных государственных структурах и торговых организациях. О последнем говорили: «крупный специалист, коммерсант, везде всё достанет». Перед командированными была поставлена задача приобрести эксклюзивную мебель и посуду. Закупки производились в комиссионных и антикварных магазинах. В этих магазинах были куплены пять столовых сервизов стоимостью от двух до трёх тысяч рублей каждый, вазы, винные сервизы, бокалы, графины и даже пивная кружка, исполняющая во время пользования ею музыкальные номера [11, л. 73, 245–246].

Деньги текли рекой. Стоимость одного только оборудования дач и дома отдыха проверяющие определили в 258 тысяч рублей. Кроме того, почти в 20 тысяч обо-

шлись расходы на поездки Кроля и Гончарова, которые не удержались от соблазна присвоить себе некоторую часть из денежного потока, проходившего через их руки. А поток этот был немалым: только Самуил Борисович Кроль имел на собственном счёте более 150 тысяч рублей. Содержание дома отдыха и дач тоже выливалось в «круглую сумму».

Чусовской дом отдыха располагался на расстоянии 27 километров от Свердловска. Большую часть пути – 20 километров – приходилось преодолевать по грунтовой разбитой дороге. Некоторые начальники ежедневно отправлялись с дачи в город и вечером возвращались обратно, гоня машины в общей сложности на расстояние более 100 километров. В распоряжении отдыхающих были пиво, дорогие вина и изысканные кушанья. Большой банкет на 100 человек закатили в день открытия дома отдыха. Водка, вино, портвейны лились рекой, не обошлось без драк (заместитель председателя горсовета Ф.А. Березин увидел поцарапанное лицо своей жены, упавшей в пьяном виде без чьей-либо помощи, почему-то счёл виновным в произошедшем зампреда Горпотребсоюза Пищика и побил как жену, так и ни в чём не повинного Пищика, а заодно пытавшуюся предотвратить мордобой кастеляншу).

Удалённость дач Карклина и Масленникова вызывала дополнительные расходы, связанные с доставкой с Чусовского дома отдыха приготовленных обедов и организацией на этих дачах банкетов для избранных [11, л. 7–8, 85–86, 95, 233, 245].

Финансирование строительства загородных резиденций для партноменклатуры, а также их содержание осуществлялось из средств лечебной комиссии, созданной при Свердловском горкоме ВКП(б). Основной поток средств Свердловской лечкомиссии был направлен на строительство, приобретение мебели и прочего имущества для дач горкомовского начальства и Чусовского дома отдыха. Но только этим её деятельность по обеспечению материально-бытового обслуживания партноменклатуры не ограничивалась. Часть средств была выплачена партийным, советским и хозяйственным руководителям в виде денежных пособий. Самые крупные пособия получили (наряду с горкомовским руководством) те хозяйственники, чьи организации не скупались на улучшение материально-бытовых условий для партноменклатуры. Так, начальник горстройтреста Кузин получил от горлечкомиссии 2400 рублей, от областной комиссии – 200 рублей и две путёвки на элитные южные курорты. Подобным же набором благ был удостоен директор Свердпищеторга Саплин. Всего на эти цели лишь за неполный 1934 год было потрачено без малого 115 тысяч рублей [11, л. 244].

Имея доступ к деньгам, главное горкомовское на-

чальство использовало их для улучшения своего благосостояния – покупки дорогостоящих вещей не самой первой необходимости. Первому секретарю Свердловского горкома ВКП(б) Фрицу Ивановичу Карклину в Москве купили часы за 400 рублей. Инструктор горкома и председатель лечкомиссии Масленников обзавёлся импортным патефоном и пластинками к нему, кожаным пальто и швейцарскими ручными часами фирмы «Мозер». Заместитель Масленникова – Гончаров стал владельцем швейцарских часов фирмы «Павел Буре». Начальник снабжения лечкомиссии Питерский получил в собственность патефон и кожаное пальто. Заведующему Чусовским домом отдыха Санникову достались дорогостоящие ручные часы. Если не все вышеперечисленные, то подавляющее большинство покупок были совершенны «представителем» лечкомиссии Кролем в магазинах Торгсина, для чего он скупал торгсиновские боны по спекулятивным ценам у старателей [11, л. 148–151, 206–208].

Следует отметить, что партийный бюджет не позволял осуществлять такие огромные расходы на материально-бытовое обслуживание партноменклатуры. Судя по документам, основной статьёй дохода для Свердловской лечкомиссии являлись денежные и материальные ресурсы местных хозяйственных организаций и различных государственных учреждений.

Руководители Свердловска прекрасно осознавали, что строительство дома отдыха на Чусовском озере не обеспечено ни финансовыми ресурсами, ни строительными материалами. Собрать необходимые средства они планировали с подведомственных городских хозяйственных и советских организаций, коих насчитали 84. По предварительным прикидкам, предполагалось получить с них в общей сложности более полумиллиона рублей (566 800 рублей). Хозяйственников вызывали в горком к Масленникову или его заместителю Гончарову и уговаривали их перечислить нужные суммы в горлечкомиссию. Партийное начальство заранее заготовило бланки поручений в коммунальный банк, где требовалось лишь поставить денежную сумму и расписаться. Хозяйственников приглашали также на специально устроенные вечера со спиртным, где в произносимых тостах призывали помочь «хорошему делу». Взамен обещали места в домах отдыха, путёвки на южные курорты и денежные пособия [11, л. 62, 197–198, 251–252].

И деньги пошли. Значительные средства перечислили Уралбродтрест – 27 тысяч рублей, Свердловпромторг – 13 тысяч рублей, Свердловлес – 10 тысяч, Свердловпищторг – 5 тысяч рублей. Но гораздо более крупные суммы перечислили организации союзного значения, такие как Уралхиммашстрой в лице директора Тарыгина – почти 310 тысяч рублей, Уралэнерго (помощник управляющего Львов) – 170 тысяч, завод «Металлист» (директор Миков) – почти 150 тысяч, Востокоруда (заместитель управляю-

щего Иванов) – 37 тысяч [11, л. 250–251].

Руководители Уралхиммашстроя, Востокоруды и завода «Металлист» изымали денежные суммы из средств, предназначенных для жилищного строительства [11, л. 57, 209]. Руководители горкома партии прекрасно знали, какое происхождение имеют перечисленные на счета лечкомиссии средства. Не только знали, но и «подсказывали» хозяйственникам, где можно взять деньги. «Я помню, я попросил к себе замдиректора комбанка товарища Свердлова и попросил его указать мне источники в пределах законности, за счёт которых мы могли бы вести строительство, – заявлял позже Масленников. – Он мне указал на единственный источник – это путём договорённости с хозяйственными организациями, которые имеют средства на жилищно-коммунальное строительство и их не используют. Таким образом, передача от них неиспользованных, неосваиваемых кредитов на жилищно-коммунальное строительство, на наше строительное. Тут же он мне указал технику этого дела. Позднее, когда Свердлов был отозван, мы эту работу проводили в части организации финансирования через посредство современного директора комбанка Казанцева. Он нам сообщал, в каких организациях имеются неиспользованные кредиты, мы разговаривали с этими организациями и просили, чтобы они эти кредиты нам передавали. Таким путём решались вопросы финансирования» [11, л. 199].

Начальник Уралхиммашстроя Г.Е. Тарыгин в беседе с уполномоченным Комиссии партконтроля при ЦК ВКП(б) Л.А. Папардэ подтвердил показания Н.П. Масленникова: «Вызвал к себе Масленников. Говорит, что мы строим лечебницу, у нас денег нет, что у тебя деньги на жилстроительство не использованы. Я согласился дать и дал из средств на жилстроительство».

В ходе диалога между Папардэ и Тарыгиным, кроме всего прочего, прояснилось отношение хозяйственника к жилищным проблемам рабочих во вверенной ему организации:

- Папардэ: «Как проводите [перечисление средств] по своей отчётности?»
- Тарыгин: «У нас не проходит по отчётности, это остаются неосвоенные деньги, остаются они в банке у государства как неосвоенные. В нашем отчёте никак не проходят. Всё равно: или бы эти деньги пошли сюда, или бы остались в кармане государства».
- Папардэ: «Почему не освоили эти деньги на жилстроительство? У вас ведь жилбытовые условия безобразные?»
- Тарыгин: «Мы вообще плохо строим. Жилищные условия плохие, но не строим и сейчас».

На вопрос: «Чем руководствовался, давая деньги?»

Что это – горком?» Тарыгин отвечал: «Я руководствовался тем, что он строит лечебницу. Знаю, что денег нет, что деньги у меня на площадке не будут освоены. Что эти деньги пойдут на лечебную организацию, которой будут пользоваться люди. Этим и руководствовался» [11, л. 76–77].

Людьми, таким образом, Тарыгин считал партийную номенклатуру и хозяйственное начальство – ту касту, к которой принадлежал сам. Рабочих на строительстве Тарыгин, судя по его словам, за людей не держал.

Всего, по подсчётам партконтроля, только с городских хозяйственных организаций и различных учреждений удалось собрать 263 тысячи рублей, не считая финансовых средств, перечисленных Уралхиммашстроем, Уралэнерго, заводом «Металлист» и Востокорудой [11, л. 250–251].

Некоторые организации расплачивались имевшимися материальными ресурсами. Так, облснаб, горснаб, горнарпит поставляли продукты питания. Завод «Металлист» передал в распоряжение горлечкомиссии алебастр, железо, стекло, бензин и различное оборудование общей стоимостью почти 13 тысяч рублей. Силами завода были проведены большие работы по строительству Чусовского дома отдыха на сумму более 23 тысяч рублей [11, л. 217, 250].

Весьма любопытные манипуляции были проведены с лесным участком, где началось строительство Чусовского дома отдыха. Свердловстрест передал лечкомиссии Широкореченский лесной участок вместе с расположенными там строениями. Директор Свердловского леспромпхоза Е.С. Санников, в непосредственном ведении которого находился этот участок, за услужливость получил место начальника строительства и заведующего домом отдыха. Позже Масленников договорился с директором Свердловпищеторга Н.С. Саплиным о продаже торгу находившегося на территории участка круглого леса, якобы годного для строительства. Свердловпищеторг за эти лесоматериалы перечислил весьма немалые деньги – 208 930 рублей. Фактически же никакого пригодного для строительства круглого леса не было, передавать было нечего, что прекрасно было известно как Масленникову, так и директору Свердловпищеторга Саплину. «Откровенно говоря, что просто-напросто нужны были деньги, Саплин дал деньги под видом того, что вы напилите лес, а я вам дам деньги», – пояснял при опросе в партконтроле заведующий снабжением лечкомиссии В.Ф. Питерский. Фиктивность договора со Свердловпищеторгом позже признал и Масленников [11, л. 53, 55, 68, 207, 209, 214, 250].

Директор Свердловпищеторга Саплин не остался без материальной помощи со стороны властных структур. За услуги он получил наличными от городской лечко-

миссии 2400 рублей, от областной лечкомиссии – 450 рублей и путёвку на элитный курорт. Саплину выплатили даже больше, нежели второму секретарю горкома Стриганову, получившему на руки «лишь» 2200 рублей [11, л. 244].

Если с одними организациями городские власти вынуждены были считаться, стремились материально заинтересовать их руководство, то у других забирали имущество без лишних разговоров и каких-либо компенсаций. В связи с этим весьма примечательна судьба нескольких зданий, которым было суждено оказаться в сфере интересов городского начальства. Дело в том, что не все строения в районе Чусовского озера принадлежали леспромпхозу и перешли в ведение горсовета, лечкомиссии и дома отдыха. Ещё в 1921 году екатеринбургская детская комиссия приобрела на Чусовском озере дачи и передала их в распоряжение детского приёмника для размещения там, на этих дачах, в летнее время беспризорных детей. Дети не только отдыхали, но и занимались в лесу заготовкой грибов и ягод, работали на огороде. Результаты их труда позволяли разнообразить и существенно пополнить меню в столовых детского приёмника. Так продолжалось до тех пор, пока лечкомиссия не присмотрела Чусовское озеро для строительства собственного дома отдыха и дач. В 1933 году председатель лечкомиссии Масленников потребовал от детприёмника освободить дачи, заведующий горно Аносов со своей стороны поддержал эти указания. В бывших дачах детприёмника разместили рабочих, занятых на строительстве дома отдыха. Взамен горно предоставило приёмнику на летний период здания школ в двух деревнях, где «на радость» местным жителям дети принялись «осваивать» чужие огороды. Обращения детской комиссии и детприёмника в областные и центральные инстанции с просьбами вернуть бывшие дачи на Чусовском озере оставались без ответа [11, л. 34].

Ради получения финансовых средств и нужных материальных ресурсов Свердловская лечкомиссия, так же как и областной хозупр, занималась спекуляциями добытых разными путями продуктов и дефицитных стройматериалов. Вдвое дороже перепродавали цемент и алебастр. Сотнями килограммов продавался ржаной хлеб и свежая рыба мебельному комбинату «Прогресс», свинина – ресторану «Большой Урал», бензин – горпотребсоюзу. Проводились и различные финансовые махинации [11, л. 249].

Многочисленные коррупционные преступления свердловского начальства были выявлены и задокументированы аппаратом уполномоченного Комиссии партийного контроля при ЦК ВКП(б) по Свердловской области. Уполномоченный КПК Л.А. Папардэ вместе со своими сотрудниками прилагал все усилия, чтобы причастные к незаконному расходованию средств были

привлечены к ответственности.

Решением уполномоченного и партколлегии свердловского партконтроля от 26 августа 1934 года председатель Свердловской городской лечкомиссии, член бюро горкома ВКП(б) Н.П. Масленников, начальник снабжения комиссии Питерский и директор Чусовского дома отдыха Санников были исключены из партии с привлечением к уголовной ответственности «за разбазаривание государственных средств и другие злоупотребления». «За участие в преступной деятельности горлечкомиссии и связь с жуликом и проходимцем Кролем» из партии был исключён заместитель Масленникова – Гончаров. Партконтроль постановил исключить из ВКП(б) и снять с работы директора завода «Металлист» Микова, «как злостного нарушителя дисциплины партии и государства, распоряжающегося государственными средствами и материальными фондами как своими личными». Директора Свердпищторга Саплина «за заключение незаконных сделок с горлечкомиссией и разбазаривание государственных средств» было решено привлечь к уголовной ответственности. Начальнику Уралхиммашстроя Тарыгину «за разбазаривание государственных средств» объявили строгий выговор. Выговоры получили бывший второй секретарь Свердловского горкома Стриганов, заместитель председателя горсовета Березин и другие городские начальники [11, л. 226–228].

Если вынести взыскание и даже отнять партбилет партконтроль ещё мог, то вот добиться реального уголовного наказания для бывших начальников оказалось гораздо сложнее. Состоявшийся в сентябре 1934 года в Свердловске областной суд признал Масленникова, Гончарова и Питерского виновными и приговорил каждого к лишению свободы сроком на три года, но для последних двух это выразилось в оставлении под подпиской о невыезде, а Масленников пребывал под поручительством. Саплин и управляющий областным коммунальным банком Казанцев были судом оправданы (Саплину суд объявил лишь предостережение за «недостаточную осторожность в действиях при заключении договора с работниками горлечкомиссии») [11, л. 203–212].

Осуждённые так и не были подвергнуты лишению свободы. Сделать такой вывод можно хотя бы на том основании, что после суда Н.П. Масленников, «отбывавший наказание» на должности заместителя начальника механического цеха Златоустовского металлургического

завода, принялся настаивать в цековской КПК на восстановлении в партии. Положительную характеристику ему для этих целей выдал бывший непосредственный начальник – первый секретарь Свердловского горкома ВКП(б) Ф.И. Карклин. Постигшая в первый раз неудача не заставила Масленникова опустить руки, и он вновь и вновь требовал от КПК восстановления в партии [11, л. 236–241]. Настойчивость проворовавшегося чиновника вполне понятна, ведь с лишением партбилета закрывалась дорога к высоким номенклатурным постам, раз и навсегда нужно было забыть о номенклатурных привилегиях. Не случайно директор Свердпищторга Саплин в беседе с сотрудником партконтроля Носовым согласился с обвинениями в нарушении «железной дисциплины партии и государства» и высказал лишь одну просьбу: «Я единственно прошу сохранить в партии. Пошлите меня хоть землю копать на 10 лет, но оставьте в партии, я ещё буду полезен для партии. Это моя единственная просьба» [11, л. 100–100 об.].

Первый секретарь Свердловского горкома ВКП(б) Ф.И. Карклин тоже отделался лишь партийным взысканием. Решением бюро Свердловского обкома ВКП(б) от 2 сентября 1934 года, где разбиралось «дело Свердловской лечкомиссии», ему был вынесен строгий выговор «за допущенную доверчивость и непринятие своевременных мер к проверке и очищению аппарата горкома и лечкомиссии от буржуазных перерожденцев Масленникова, Гончарова и др.» [12, л. 252].

Пока трудно с точностью определить масштабы материального ущерба, нанесённого коррупционными действиями свердловской партноменклатуры государству. Тем не менее, можно утверждать, что подобные действия в значительной степени негативно сказывались на проведении в жизнь планов индустриализации. Как показало «дело Свердловской лечкомиссии», незаконные действия фиксировались органами партийного контроля, и затем рассматривались в судебных инстанциях. Однако под суд попадали не «заказчики» – первые лица городской власти, а главным образом лишь непосредственные исполнители, да и тем выносились несопоставимо мягкие либо даже оправдательные приговоры. Действующие законодательные меры реагирования на коррупционные преступления оказались совершенно неэффективными по отношению к коррупции в свердловских властных структурах.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Включён в операцию». Массовый террор в Прикамье в 1937–1938 гг. / отв. ред. О.Л. Лейбович. 2-е изд., перераб. М.: РОССПЭН, 2009. 318 с.
2. Воробьёв С.В. «Знаете, не поладил немного с Виссарионом»: из истории политического самозванства на Урале в 1930-е гг. // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2015. № 4 (16). С. 91–106.

3. Воробьёв С.В. «Я размахнулся... и ударил Молотова по щеке»: политическое самозванство на Урале в первой половине 1930-х гг. // Региональная история, локальная история, историческое краеведение в предметных полях современного исторического знания: сборник статей. Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 2012. С. 508–517.
4. Воробьёв С.В. Парадоксы сталинской индустриализации на Урале: немецкие рабочие против советской бесхозяйственности и злоупотреблений // Документ. Архив. История. Современность: материалы IV Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2012. С. 320–325.
5. Границы и маркеры социальной стратификации в России XVII–XX вв.: векторы исследования / ред. Д.А. Редин. СПб.: Алетейя, 2018. 722 с.
6. Колдушко А.А. «Я нигде так бедственно не жил, как в Перми, и не буду жить!»: быт и нравы пермской номенклатуры середины 1930-х годов // Повседневность номенклатуры: сборник статей / под ред. В.П. Мохова, Н.А. Фролова. Пермь: Издательство Пермского национального исследовательского политехнического университета, 2013. С. 76–88.
7. Колдушко А.А. Кадровая революция в партийной номенклатуре на Урале в 1936–1938 гг.: дисс. ... канд. ист. наук. Пермь, 2006. 222 с.
8. Сушков А.В. «Дело Свердловского облисполкома». Привилегированная жизнь «уральских вождей» в первой половине 1930-х годов // Свободная мысль. 2019. № 3. С. 91–106.
9. Сушков А.В., Бедель А.Э., Пьянков С.А. «Так это по советским законам, а мы же в Тагиле!»: коррупционные практики на Среднем Урале в 1930-е гг. // Genesis: исторические исследования. 2019. № 11. С. 134–147.
10. Сушков А.В., Бедель А.Э., Пьянков С.А. Индустрия роскошной жизни: к вопросу о коррупционных взаимоотношениях руководителей уральских партийно-государственных структур и хозяйственных организаций в 1930-е годы // Genesis: исторические исследования. 2019. № 8. С. 69–88.
11. Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 236. Оп. 1. Д. 32.
12. ЦДООСО. Ф. 236. Оп. 1. Д. 28а.

© Сушков Андрей Валерьевич (suschkow@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт истории и археологии Уральского отделения Российской академии наук

СИНКРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМАМ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ВУЗЕ

Арановская Ирина Владленовна

Д.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Волгоградский
государственный социально-педагогический
университет»
aalu@yandex.ru

Двойнина Галина Борисовна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»
madam.dvoynina2010@yandex.ru

Сибирякова Галина Георгиевна

К.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Волгоградский
государственный социально-педагогический
университет»
ib-610@yandex.ru

THE SYNCRETIC APPROACH TO THE PROBLEMS OF INSTRUMENTAL INTERPRETATIVE PREPARATION OF A MUSIC TEACHER AT THE UNIVERSITY

**I. Aranovskaya
G. Dvoynina
G. Sibiryakova**

Summary: The syncretic approach is regarded as a necessary factor of the modern instrumental interpretative preparation of a music teacher at the university, which provides the orientation at the development of ability to invent and combine the material, and the necessity to explore pedagogical objects in course of the search of a single basement in culture. We detect the problems and contradictions that prevent the realization of the syncretic approach in the process of studying the instrumental interpretation of a music teacher at the university. We justify the terms due to which the syncretic approach to the instrumental interpretative preparation of a music teacher at the university creates a new form of communication with music and allows to build the pedagogical process as an artistic and basically syncretic act.

Keywords: syncretism, information base of instrumental interpretation, content of studying the instrumental interpretation, instrumental interpretation of a music teacher, music lesson as an art lesson, pedagogical music activity as an open system.

Аннотация: Синкретический подход рассматривается как необходимый фактор современной практики инструментально-исполнительской подготовки педагога-музыканта в вузе, обеспечивающий ориентацию на развитие способности изобретения и комбинирования материала, потребность исследовать педагогические объекты в направлении поиска единого основания в культуре. Выявлены проблемы и противоречия, препятствующие реализации синкретического подхода в процессе вузовского обучения педагога-музыканта инструментальному исполнительству. Обоснованы условия, при которых синкретический подход к инструментально - исполнительской подготовке педагога-музыканта в вузе, создавая новый формат общения с музыкой, позволяет построить педагогический процесс как творческий акт, синкретичный по своей сути.

Ключевые слова: синкретизм, информационная база инструментального исполнительства, содержание обучения инструментальному исполнительству, инструментальное исполнительство педагога-музыканта, урок музыки как урок искусства, музыкально-педагогическая деятельность как открытая система.

Урок музыки как урок искусства призван генерировать художественное творчество средствами музыки, и, поэтому, обладает творческой, художественной функцией. Значительную роль в процессе становления урока музыки как урока искусства играет инструментально-исполнительская деятельность педагога-музыканта. Известно, что данная деятельность разнообразна и требует особого синкретического (целостного) типа мышления, направленного на раскрытие художественного образа произведения выразительными средствами звуков, организованных особым образом - по высоте, метроритму, динамике. Виды инструментального исполнительства, которые используются на уроках музыки (сольное исполнение, аккомпанирование пению учащихся, разучивание партий под инструмент, чтение с

листа, проигрывание мотивов из популярных произведений, подбор по слуху, транспонирование и др.) входят в контекст изучаемой школьной программы. Сочетание в музыкально-педагогической практике этих видов деятельности может комбинироваться педагогом и служить общей цели – созданию урока искусства с помощью музыкального инструмента.

Однако, в современной школьной практике обучения музыке инструментально-исполнительская деятельность используется педагогами-музыкантами недостаточно часто, не смотря на то, что обучение навыкам владения музыкальным инструментом составляет основу их профессиональной подготовки в вузе. Поэтому формирование у будущих педагогов-музыкантов по-

требности в постоянном применении полученных инструментально-исполнительских навыков является важнейшей задачей их профессионального обучения.

Сочетание художественных и нехудожественных видов деятельности в инструментально-исполнительской практике, диффузность её границ, миграция одного вида в другой ставят перед педагогом-музыкантом сложные задачи, связанные с постоянным изменением формата инструментального исполнительства, требуют понимания основного звена данного процесса, от которого зависит подбор тех или иных педагогических приёмов. Изменчивость и многовариантность современных форм инструментального исполнительства обусловили его отнесение к явлениям синкретическим, а также - целесообразность изучения проблем инструментально-исполнительской подготовки педагога-музыканта с точки зрения синкретического подхода.

Мировоззрение педагога-музыканта, его ценностное отношение к искусству, стремление к творчеству через постоянное самообразование и саморазвитие, аккумулируются в его инструментально-исполнительской деятельности и генерируют «вычленение художественного начала из первоначального синкретического комплекса и превращение этого начала в первоначальный способ творчества» [10; с. 210].

Интенсивность творческого процесса и воздействие на учащихся исполненной педагогом музыки напрямую зависит не только от исполнительского, но и от других видов его опыта, от его умения производить на основе данного опыта многочисленные действия, включающие в педагогический процесс произведения других видов искусства. Рождение музыкального образа как центра, от которого далее расходятся смыслы, представляет собой «творческую комбинирующую деятельность», которая «оказывается в непосредственной зависимости от других форм нашей деятельности, и в частности, от накопления опыта» [7; с. 5].

В настоящее время в практике преподавания дисциплины «Музыка» в средней школе академическое инструментальное исполнительство педагога представлено недостаточно. Несмотря на то, что компьютер и интернет прочно вошли в школьную музыкально-педагогическую практику (появилась возможность прослушать любое инструментальное произведение в интернете, обеспечить исполнение вокальных произведений учениками под «минус», который выполняет функции концертмейстера), этим нельзя заменить собственное инструментальное исполнительство педагога, его аккомпанирование пению учеников, инструментальную поддержку вокальных партий, которые поют ученики и многое другое. Не случайно Д.Б. Кабалецкий подчёркивал: «Из всех умений, которыми должен обладать

учитель музыки, надо выделить владение инструментом. Без механической записи на уроке музыки, конечно, не обойтись, особенно когда в классе должен прозвучать хор, оркестр, оперная сцена и т.п., но она должна быть дополнением к живому исполнению учителя, а не заменой его. Это очень важно, по крайней мере, с трех точек зрения: во-первых, живое исполнение всегда создает в классе более эмоциональную атмосферу; во-вторых, при живом исполнении учитель может, если надо, остановиться в любой момент, повторить любой эпизод, даже отдельный такт, вернуться к началу и т.д.; в-третьих, учитель, играющий на музыкальном инструменте, служит хорошим примером для своих питомцев, показывая на практике, как важно и интересно самому уметь исполнять музыку» [9; с. 35]. Б.В. Асафьев также пишет о том, что исполнительский опыт, игра на инструменте дают «ощущение материала изнутри» [5; с.23], интенсифицируют осмысление музыки, обеспечивают корреляцию музыкальной и вербальной речи.

Здесь необходимо отметить следующее. Подобно тому, как в процессе работы над музыкальным произведением его художественный образ диктует исполнителю выбор приёмов игры, качество и уровень динамики, построение кульминаций, так и художественные задачи, решаемые в процессе исполнения того или иного произведения педагогом - музыкантом на уроках, подсказывают ему пути решения, собственно, педагогических задач в области передачи смыслов музыки, её ценности учащимся. При этом, для создания наиболее убедительной интерпретации инструментального произведения, педагог-музыкант часто оперирует средствами художественной выразительности из разных видов искусств: литературы, театра, живописи, кино, мультимедийных технологий и т.д. Это, в свою очередь, требует наличия у будущего педагога-музыканта более широкого спектра знаний, такого музыкально-эстетического тезауруса, который представляет собой «результат и процесс субъективной организации знания соответственно функции учителя музыки в пространстве современного образования и культуры. Это ресурс, позволяющий развивать реальность, менять её; развивать свои внутренние потенциалы» [11; с. 382].

Данный тезаурус, безусловно, должен включать в себя широкую осведомлённость в других видах искусства, а также в других областях знания, связанных, например, с компьютерными технологиями. Таким образом, речь идёт о формировании не узкопрофессиональных знаний современного педагога-музыканта, а знаний более широких, отвечающих более высокому уровню его эрудиции, интеллекта, общей культуры. Инструментальное исполнительство выступает здесь драйвером роста, платформой, на которой появляются новые знания, обусловленные художественно-педагогической задачей передачи смыслов музыки ученикам.

Не случайно поиск путей совершенствования инструментально-исполнительской подготовки педагогов-музыкантов в вузе в настоящее время широко представлен в трудах М.А. Антоновой, Н.А. Вогралик, Г.Н. Курбоновой, Т.Е. Мариупольской, Т.Ю. Усачёвой и других. Авторы подчёркивают огромную роль инструментального исполнительства в практике общего музыкального образования, при этом ряд исследователей опирается на синкретический подход в изучении явлений искусства, который позволяет рассматривать с точки зрения целостности и единства многих качеств и факторов профессиональную подготовку будущего педагога-музыканта.

Так, например, Т.Г. Мариупольская подчёркивает: «синкретизм XX и XXI века в связи с невиданным научно-техническим прогрессом породил неизвестные до той поры, синтетические виды искусства - кино, телевидение, а также современные интерактивные средства культурной коммуникации. Кроме того, идея синкретизма как представление об универсальности и единстве искусства, привлекавшая к себе внимание многих педагогов, теоретиков и практиков искусства, стала, особенно в последнее время, одной из главных, доминирующих идей в деятельности музыкантов, художников, писателей, режиссёров, видящих в этой традиционной и вместе с тем новаторской идее пути обогащения и обновления всего спектра художественно-выразительных средств, а также способы расширения эстетического кругозора человека» [13; с. 8].

Синкретический подход характеризует педагогический процесс на уроке искусства как единство рационального и чувственного, выступает особым универсальным качеством данного процесса, содействует поиску нестандартных решений его проблем. Данный подход предполагает «органичное соединение элементов и структур культурной реальности, основанное на принципе связи и имеющее единые первородные корни, но при этом каждое составляющее этого соединения имеет возможность дальнейшего обособления и самостоятельного существования» [4; с. 7].

В современной науке синкретизм (от греч. «соединение») как метод применяется для описания несопоставимых, часто антагонистических взглядов, образующих в результате условное единство. Несмотря на то, что данное понятие используется достаточно широко, сохраняется основное качество синкретизма – нерасчлённость, или условная делимость сложного явления на простые компоненты. При этом, согласно теории синкретизма, синкретическая система относится к типу открытых систем и развивается в любой ее точке.

Что касается педагогики, то, по утверждению Т.Г. Мариупольской, «в любом случае каждая традиционная педагогическая система, если она не утратила своей

жизнеспособности и действенности, является системой формально не завершённой, «разомкнутой»; она постоянно эволюционирует, хотя и с неодинаковой интенсивностью, в различных своих «узлах», звеньях, уровнях, что и служит гарантией ее самосохранения» [13; с. 9].

Педагогическая деятельность, к которой вуз готовит будущего педагога-музыканта, является открытой системой, она взаимодействует с окружающей ее средой во многих аспектах: образовательном, воспитательном, культурном, информационном и т.д. Передача смыслов музыкального произведения происходит через чувства и эмоции, через рождение художественного образа в звуках. Данный процесс стимулируется взаимосвязями с другими видами искусства и областями деятельности. Чем богаче жизненный и исполнительский опыт педагога-музыканта, тем более яркие образы он сможет создать в процессе исполнения, тем выше эффективность художественного освоения этих образов учащимися. Сказанное позволяет говорить о том, что сама система подготовки педагога-музыканта является сложноструктурированной, многомерной, открытой системой, которая в настоящее время особенно «устремлена на синтез с другими формами познания мира человеком» [8; с. 123]. Данная позиция характеризует потребность исследовать педагогические объекты в направлении поиска «единого основания в культуре, которая не должна быть разделена на материальную и духовную» [8; с. 125].

А.С. Соколов рассматривает два вида синкретизма: один – «естественный», включающий педагогические методы, в том числе, применяемые на начальном этапе обучения музыке; второй – «искусственный», под которым понимается особое творческое состояние, включающее разнонаправленные методы и приёмы из других профессиональных отраслей как искусства, так и науки и техники [14; с. 207].

Н.Н. Телышева понимает под синкретизмом объединение «закреплённых форм сознания, мышления» которые сохраняются «не только как объекты в произведениях искусства, философии, но и в общественном поведении, соответствующем определённому способу мышления в тот или иной исторический период, частными средствами и инструментами которого как раз и являются искусство и образование» [15; с. 76]. Таким образом, синкретический подход, с точки зрения Н.Н. Телышевой, заключён, прежде всего, в единстве двух сфер деятельности человека: искусства и образования. Однако, существующая оторванность двух этих сфер в педагогической практике приводит к тому, что «в результате теряются закономерности развития и образования, и искусства, а отдельные концепты рассматриваются разрозненно, как несоизмеримые профессионально-технические явления, между которыми нет общих сторон, непосредственно данных чувственному опыту» [15; с. 75].

Анализируя детское творчество, Л.С. Выготский, рассматривает синкретизм игры ребёнка как целостное явление, которое «указывает на тот общий корень, из которого разъединились все отдельные виды детского искусства» [7; с.48]. Выготский подчёркивает, что, после отделения друг от друга, эти новые виды не являются обособленными и «охотно впитывают в себя и вбирают элементы других видов» [7; с. 48]. В связи с этим очевидно, что важнейшей линией обучения будущих педагогов-музыкантов в вузе является ориентация их профессиональной подготовки на ведущую роль синкретического подхода к инструментальному исполнительству на уроках музыки в школе.

Как уже было отмечено, художественность и эмоциональность исполнения определяется умением педагога-музыканта создать убедительную для себя и учеников интерпретацию произведения, в основе которой - художественный образ, созданный с помощью словесных описаний, навеянный прозой, поэзией, произведениями живописи. Следовательно, создание исполнительского художественного образа требует от педагога-музыканта умения вызвать нужные ассоциации с помощью вербальных действий, использовать художественное содержание произведений из других сфер искусства. Большие возможности открывают здесь перед педагогом-музыкантом компьютерные технологии, с помощью которых он может инструментовать фрагмент симфонического произведения, проиграть ученикам наиболее яркие мотивы, показать звучание разных партий и т.д.[2;с.21] Варианты, в которых педагог-музыкант может применять инструментальное исполнительство, бесконечны. Не случайно Т.Г. Мариупольская подчёркивает: «выполняя функции проводника подрастающего поколения в необъятный мир звуков, учитель музыки должен не только свободно владеть мультимедийными технологиями, облегчающими виртуальный доступ практически ко всем ценностям мировой культуры, но и быть способным в своём собственном исполнении, непосредственно контактируя со своими учениками, познакомить их с лучшими образцами музыкального искусства» [12; с.142].

Таким образом, очевидно, что только собственное исполнительство педагога-музыканта помогает его ученикам понять музыку и полноценно освоить ее художественное содержание. Мы согласны с Н.А. Вогралик, которая подчеркивает: «музыкальная мысль наполняется в процессе собственного исполнения подлинно творческим содержанием. Впечатления, полученные путём собственного исполнительства, собственной практики, несомненно, являются более личностными, субъективно-конкретными, что действительно способствует развитию музыкально-художественного мышления. Не требует особых доказательств ясная истина - эмпирическая база, безусловно, незаменима какими-либо пассивными видами деятельности» [6; с.141].

Музыка в собственном исполнении важна как для учеников, так и для самого педагога-музыканта. В процессе работы над инструментальным произведением и его исполнения происходит осмысление фраз и мотивов через интонацию, как основу природы музыки. Проявляется взаимосвязь музыкальной и вербальной интонаций, слово содействует формированию навыков осмысления музыки учащимися. Универсальный язык музыки содержит в себе необходимые побуждения, символы, логику развёртывания, план действий, стимулы для мышления [3; с. 36].

Художественный образ произведения ясно даёт понимание того, какие средства и приёмы необходимы для его воплощения, определяет связь между художественными средствами, содержащимися в произведениях искусства с «исходными данными»- мировоззрением и мышлением, т. е. теми актами, результатом которых является то или иное сочетание тонов, цвета, тембра и т.д.» [15; с. 75]. Потребность объяснения художественного образа словами, составления текстовой программы произведения или его фрагмента содействует подбору приёмов игры, связывает мысль об исполнении с будущим исполнением. Поскольку «принято считать, что методами обучения занимается педагогика, мировоззрением и мышлением – философия, а искусствоведение – категориями видения и слышания, будто можно видеть и слышать, не мысля, не различая и не связывая элементы поля зрения и слуха» [15; с. 75], постольку вербальная интерпретации обеспечивает фундамент для инструментальной интерпретации, содействует воплощению музыкальной мысли, созданию целостного образа и его эмоциональной передаче.

Поиск ассоциаций в других видах искусства позволяет педагогу-музыканту находить эмоционально более яркие произведения, что, в свою очередь, расширяет сферу его инструментального исполнительства. Мы согласны с М.А. Антоновой в том, что при этом «не вполне решена проблема предметной замкнутости, обусловленной вековыми традициями преподавания исполнительских дисциплин в специальных учебных заведениях» [1; с.3].

Решение проблемы «предметной замкнутости» в практике подготовки педагога-музыканта в вузе возможно на основе взаимопроникновения смежных дисциплин. Не случайно, педагоги разрабатывают уроки музыки в разных жанрах: урок-спектакль, урок-концерт, урок-дискотека и др., поскольку современная педагогическая реальность требует от педагога-музыканта, говоря словами Б.В. Асафьева, «способности изобретения и комбинирования материала». Однако, начало такого комбинирования и создания музыкальной модели находятся в исполнительской версии педагога, озвученной непосредственно на инструменте. При таком подходе

востребована универсальность умений и навыков педагога-музыканта, которая включает исполнительский профессионализм, фантазию художника, предвидение педагога, мудрость воспитателя и интуицию учёного-исследователя одновременно. В данном ракурсе современные требования к инструментально-исполнительской подготовке в вузе должны быть направлены, прежде всего, на формирование у педагога-музыканта стремления к активизации исполнительства в собственной музыкально-педагогической практике.

Известно, что содержание инструментально-исполнительской подготовки будущего педагога-музыканта в вузе включает ряд дисциплин, вооружающих их специальными умениями и навыками, однако «традиционные представления о содержании музыкально-исполнительского обучения входят также в противоречие со спецификой профессиональной подготовки учителя музыки в школе, включающей готовность к использованию в самостоятельной практической работе активных форм и методов, которые вовлекали бы учеников в ролевые игры, решение задач творческого характера» [1; с.3].

Условием исполнительской активности педагога-музыканта в его будущей профессиональной деятельности в школе является создание в процессе инструментально-исполнительской подготовки в вузе таких педагогических условий, в которых центром выступает музыкальное произведение, его образное содержание. Связь художественного образа с современной реальностью, осмысление идей, воплощенных в лучших образцах инструментальной музыки, являются основой формирования потребности педагога-музыканта в расширении информационной базы собственного инструментального исполнительства (слушательских представлений, жанровых, стилистических, репертуарных знаний), ценностного отношения к инструментальному исполнительству и профессии педагога-музыканта в целом. Особая роль здесь отводится преподавателю вуза, который определяет тактику и стратегию инструментально-исполнительской подготовки будущего педагога-музыканта. Таким образом, на первый план в учебном процессе выдвигается совместная музыкально-творческая деятельность педагога и обучаемого.

В настоящее время условия работы педагога-музыканта подвержены значительным изменениям, поэтому он должен быть готов действовать в стремительно изменяющейся реальности. Очевидно, что, с одной стороны, предмет «Музыка» в школе по рейтингу значимости стоит практически на последнем месте, но, с другой стороны, известно, что почти каждый учащийся имеющий смартфон, часто прослушивает темы, фрагменты, мотивы классических произведений известных композиторов. Поэтому в практике музыкального образования в школе необычайно востребовано исполнение на фортепиано

небольших музыкальных фрагментов, адаптированных под технические возможности педагога и восприятие учащихся. Такое исполнение предполагает оснащение будущего педагога-музыканта достаточным репертуаром, состоящим из небольших, наиболее популярных фрагментов известных классических произведений, соединение их в поурри, проигрывание в упрощённом изложении. Данный исполнительский навык должен воспитываться постоянно, а репертуар - пополняться новыми фрагментами, которые могут соединяться с разной по характеру музыкой, звучать на фоне поэтической декламации и демонстрации произведений живописи. Таким образом, классические произведения, известные в традиционном исполнении симфонических оркестров, пианистов, скрипачей и др., переходят в «новый формат». Кроме того, фортепиано как универсальный инструмент, может использоваться для переложения популярной эстрадной музыки разных стилей и жанров. Соединение в воображении педагога-музыканта мелодий, тем, фрагментов разностилевой, разножанровой, современной музыки создаёт новый, уникальный музыкальный продукт, который помещает трактовку общечеловеческих идей и вечных ценностей в новую форму. Возникает новая «модель мира разорванных связей и хаоса» [14; с. 247], когда синкретический объект распадается на условные компоненты и объединяется вновь, используя компоненты обновлённые.

Следует согласиться с мнением А.С. Соколова, который подчеркивает: «предметом обсуждения в таких случаях должен быть уже не музыкальный текст (его не существует), а коллективный творческий акт, действие, достигающее или не достигающее в силу ряда обстоятельств поставленной цели - духовного слияния с «универсумом». Концепция «интуитивной музыки» устраняет практически все привычные категории, относимые к музыке, вплоть до самой категории «искусство». Она претендует на синкретическую целостность мировосприятия, но сталкивается с необходимостью искусственно стимулировать эту целостность» [14; с. 254]. Такая «целостность мировосприятия» педагога-музыканта позволяет ему ставить и решать педагогические задачи, среди которых в настоящее время важнейшей выступает взаимосвязь музыки как вида искусства и вида человеческой деятельности со всеми сторонами жизни человека. Данное понимание принципиально меняет отношение к содержанию и методам работы педагога-музыканта.

Вышеизложенное позволяет сделать ряд выводов. Очевидно, что явления и процессы окружающей реальности в целом и, в частности, реальности музыкально-педагогической, подвержены чрезвычайной глобализации, а интеграционные движения приводят к объединению разных по своему содержанию форм, связей и отношений. Методы исследования таких явлений также изменяются. Поэтому синкретизм «сегодня высту-

пают одним из возможных способов анализа культурной реальности» [4; с.3], «основой метода педагогики» (А.С. Соколов). Педагогический процесс урока искусства, рассматриваемый как творческий акт, синкретичен по сути. В этой связи инструментально-исполнительская подготовка педагога-музыканта в вузе должна объединять большое количество направлений исполнительства, в которых педагог-музыкант реализуется как солист, композитор, аранжировщик, хормейстер, концертмейстер и др., применяя и комбинируя виды исполнительства в зависимости от собственного «видения» художественного содержания произведения. Образ, родившийся в сознании педагога-музыканта, распадается на условные компоненты, которые обогащаются другими видами исполнительской и межпредметной деятельности, синтезируются и представляют новый вид образа, передаваем

мого учащимся. Это позволяет говорить о том, что такая последовательность как «синкерзиз – синтез -синкерзис» является формулой действия принципа «искусственного синкретизма» (А.С. Соколов), актуального в настоящее время в музыкально- педагогической практике.

Следовательно, синкретический подход позволяет взглянуть на проблемы инструментально-исполнительской подготовки педагога-музыканта в вузе в ином ракурсе. Такая подготовка должна быть построена на принципах единства художественного мира музыки и физической реальности. Именно это единство обеспечивает синкретический подход, стирающий границы между музыкальным текстом и педагогической реальностью, а также обуславливающий существование общего контекста творчества педагога-музыканта и учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. М.А. Антонова. Педагогические условия подготовки учителей музыки в классе основного музыкального инструмента: на материале занятий фортепийным ансамблем: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02/ Антонова Марина Александровна; [Место защиты: - Моск. гор. пед. ун-т].- Москва, 2008.-24 с.
2. Арановская И. В., Двойнина Г. Б., Сибирякова Г. Г. Роль информационно-компьютерных технологий в современной практике инструментально-исполнительской подготовки педагогов-музыкантов в ВУЗе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки» -2019.- №8-2.-С. 21-27.
3. Арановская И. В., Двойнина Г. Б. Инновационные процессы в современном высшем музыкально-педагогическом образовании: теоретические подходы и технологии обучения // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки» - 2018.-№5-2.- С. 31-36.
4. Архипова Ю. В. Синкретизм в структуре культуры : автореферат дис. ... кандидата философских наук : 09.00.13 / Сарат. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. - Саратов, 2005. - 18 с.
5. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании.- М.; Л.: Музыка. 1965. -161с.
6. Вогралик Н. А. Игра на фортепиано как необходимый компонент музыкального образования/Н. А. Вогралик //Вестник музыкальной науки.- 2018.- № 4(22).- С.140-144 (эл. ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-na-fortepiano-kak-neobhodimyy-komponent-muzykalnogo-obrazovaniya/viewer>).
7. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте/Л. С. Выготский.-СПб.-1997. (Эл. Ресурс: <https://docviewer.yandex.ru/view/87180631/?page>).
8. Гутова С. Г. Методологический синкретизм в научных и философских системах/С. Г. Гутова//Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке.-2017. Т 6.- № 5А.- С.123-132.(Эл. Ресурс: <https://docviewer.yandex.ru/view/87180631/?page>).
9. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца [Текст]: книга для учителя/Д. Б. Кабалевский. - 2-е изд., испр. и доп. - М.:Просвещение, 1984. - 206с.
10. Каган М. С. Морфология искусства. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств. – Ленинград, 1972. - 440с.
11. Калинина Л.Ю. Музыкально-эстетический тезаурус современного учителя музыки: структура и лакуны./Л. Ю. Калинина//European Social Science Journal.- Издательство: Автономная некоммерческая организация «Международный исследовательский институт» (Москва).- 2017.- № 11.- С. 382-388.
12. Мариупольская Т. Г. Исполнительская подготовка будущего учителя музыки. Проблемы и перспективы/ Мариупольская Т. Г. //Наука и школа.- 2017.- №1.- С. 141-145 (Эл. Ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n>).
13. Мариупольская Т. Г. К вопросу о взаимосвязи традиций и новаторства в педагогике искусства/ Т. Г. Мариупольская // ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА.- 2015 г.- №4. С. 6-9 (Эл. Ресурс: <http://www.art-education.ru/electronic-journal>).
14. Соколов А.С. Музыкальная композиция XX века. Диалектика творчества. Исследование. / А. С. Соколов. – М.: Изд-во «Композитор», 2007 г. - 272 с.
15. Тельшева Н. Н. Аудиовизуальный синкретизм в истории искусства и образования/ Н. Н. Тельшева //Образование и наука. -2014.-№ 1 (110).- С. 73-89.

© Арановская Ирина Владленовна (aalu@yandex.ru), Двойнина Галина Борисовна (madam.dvoynina2010@yandex.ru), Сибирякова Галина Георгиевна (ib-610@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОДГОТОВКА К МЕЖДУНАРОДНОМУ ЭКЗАМЕНУ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА-НЕЛИНГВИСТА

Бернштейн Виктория Леоновна

К.п.н., доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва)
v.bernstein@mail.ru

Бернштейн Мария Михайловна

К.э.н., доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва)
mtmb@ibs-m.ru

PREPARATION FOR INTERNATIONAL EXAMINATION AS MEANS OF FORMING TECHNICAL STUDENT'S COMMUNICATIVE COMPETENCE

**V. Bernshteyn
M. Bernshteyn**

Summary: The article theoretically analyses the main factors influencing the formation of productive reading skills as a component of foreign language communicative competence. It gives the reasons for lack of skills to elicit information from technical and business texts by students - non-linguists. The article analyses the main problems of preparation for international Business English Vantage examination for students studying on Bachelor and Master Programs "International management". It is defined that for the development of the ability to understand the gist of the text it is necessary to include systematic teaching of unprepared reading in the classroom activities. Student's performance has to be based not only on special exercises, classroom practice and additional language material, but includes elements of time-management and regular expanding of professional vocabulary.

Keywords: meaning, text, BEC Vantage examination, reading techniques, algorithm of development.

Аннотация: В статье теоретически осмыслены основные факторы, влияющие на формирование умений продуктивного чтения как компонента иноязычной коммуникативной компетенции студента-нелингвиста. Проанализированы причины, тормозящие процесс понимания и извлечения информации из профессиональных текстов в целом, и частные проблемы подготовки к международным экзаменам по деловому английскому языку студентов и магистров специальности «Международный менеджмент», связанные с умением продуктивного чтения. Определено, что для формирования умения понять смысл прочитанного необходимо включить в аудиторную работу неязыковых вузов не только систематическое обучение неподготовленному чтению, основанное на специальных упражнениях и дополнительном языковом материале, но и целенаправленную работу над расширением профессионального словаря, долговременной памяти и умения управлять временем.

Ключевые слова: смысл, текст, экзамен BEC Vantage, техника чтения, алгоритм развития.

Введение

Изменение конфигурации как всего миропорядка в целом, так и каждого языкового сообщества в отдельности, нашли отражение во многих сферах жизнедеятельности социума, в том числе, в образовательной сфере. Особенно сильное влияние это изменение оказало на характер и содержание обучения иностранным языкам в вузах нелингвистического профиля. Образовательная дисциплина «Иностранный язык» приобрела совершенно иной статус: из обычной дисциплины общегуманитарного блока в вузах неязыкового профиля «Иностранный язык» превратился в учебную дисциплину, овладение которой обеспечивает студентов умением иноязычного межкультурного общения как неотъемлемого компонента бизнес – образования. Российские студенты-бакалавры и магистры имеют возможность выехать за рубеж для продолжения образования по программам двойного диплома, осуществляемым на

английском языке. В России открыты Магистерские Программы, например англоязычная магистерская программа «Международный менеджмент» [1], преподавание которых полностью осуществляется на английском языке российскими и зарубежными педагогами. Эта трансформация значительно повлияла на общую оценку качества молодого специалиста – выпускника неязыкового вуза: для того, чтоб быть востребованным и конкурентоспособным на современном рынке труда знание иностранного языка стало обязательным. Эта «обязательность» знания языка стала актуальной как для выпускников - бакалавров, так и для выпускников магистерских программ, получающих бизнес образование, как потенциальных работников и руководителей международных компаний, с том числе в зарубежных странах

Однако на практике в процессе обучения иностранным языкам в достаточной мере осуществляется развитие (общее, лингвистическое) студентов, и этим, в

соответствии с концепциями образовательного процесса, его цель как будто достигается. Но при этом упускается из виду реализация коммуникативной цели обучения иностранным языкам, т.е. до какого уровня удалось сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию студентов. Если владение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией на профессиональном уровне не достигнуто, то можно утверждать, что развивающее обучение применительно к преподаванию иностранных языков неэффективно. Существует сверхзадача курса иностранных языков в неязыковом вузе: обеспечить практическое владение студентами иностранным языком как профессиональным умением» [2: 25].

Продуктивное чтение как компонент коммуникативной компетенции студента

В качестве ведущей цели обучения иностранным языкам, обозначенной в Государственных образовательных стандартах, рассматривается развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности всех ее составляющих: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций. То есть коммуникативная компетенция реально рассматривается как «функциональная языковая способность; выражение, интерпретация и обсуждение значения, включая взаимодействие между двумя или несколькими индивидами, или между одним индивидом и письменным или устным текстом [3: 272]. В формировании коммуникативной компетенции студента неязыкового вуза важная роль принадлежит развитию умения читать иноязычные тексты, извлекать из них информацию и оперировать этой информацией в процессе собственного высказывания в ситуациях аутентичного общения. Не требует доказательства факт, что целью любого чтения является адекватное понимание прочитанного. Противоречием является то, что умение читать, по мнению многих преподавателей вуза, должно быть сформировано в школе, поэтому в стенах института его формированию не уделяется должного внимания.

В настоящее время умение продуктивного чтения стало не просто личной потребностью обучаемого, но и неким мерилем уровня знания делового английского языка: успешным залогом сдачи международного экзамена, например, Business English Cambridge. Без Сертификата международного уровня владения английским языком многие зарубежные университеты и бизнес школы не принимают иностранных, в том числе российских, студентов по Программам двойного диплома и на стажировку. Поэтому, и студенты магистратуры, обучающиеся по англоязычной программе «Международный Менеджмент» и студенты-бакалавры различных международных специальностей активно мотивированы к сда-

че экзамена BEC Vantage, валидного на протяжении всей жизни и отражающего уровень знания Делового английского языка по международным стандартам.

Факт интереса студентов к международным экзаменам явился новым стимулом, привлечшим пристальное внимание преподавателей неязыковых вузов к путям развития умения продуктивного чтения как весомой составляющей иноязычной коммуникативной компетенции вообще и содержания международного экзамена в частности. В качестве учебного эксперимента некоторыми кафедрами было принято решение о введении подготовки к сдаче Международного экзамена в формате Business English Cambridge в учебный план студентов четвертого курса факультета «Международный бизнес и деловое администрирование» и введением этого экзамена в качестве итоговой аттестации студентов – бакалавров в ИБДА РАНХиГС с 2019 года. Эта инновация была справедливо встречена с осторожностью некоторыми преподавателями, по причине однотипности заданий и угрозы потери творческого начала и общего интереса на занятиях.

Экзамен BEC проводится с учетом языкового уровня студента и включает четыре составляющих соответственно четырем умениям: Reading (продолжительность 1 час), Writing (45 минут), Listening (40 минут), Speaking (14 минут). Процесс подготовки к указанному экзамену обострил имеющиеся «общие» проблемы в обучении студентов неязыковых вузов, а также выявил «специфические» проблемы, относящиеся к формату и содержанию экзамена BEC. В этой статье мы остановимся на проблемах, связанных с умением читать, как самому объемному разделу этого международного экзамена.

Общие проблемы обучения чтению студента-нелингвиста

Практика преподавания в стенах неязыкового вуза показывает, что у студентов систематически возникает трудность понимания прочитанного текста и, как следствие, невозможность этот текст не только аннотировать или реферировать, но часто даже сформулировать главную идею прочитанного. Этот факт подтверждает мысль о том, что процессы восприятия и понимания текста не протекают одновременно. Умение студентов читать неполноценно, а технические навыки чтения сформированы на недостаточном уровне. При таком состоянии умения читать процесс извлечения информации является затруднительной пословной дешифровкой текста, не дающей ни информативного, ни эмоционального удовольствия от прочитанного текста. Кроме того, большинство преподавателей наряду с другими трудностями, связанными с отсутствием понимания прочитанного, часто отмечают отсутствие умения прочитать незнакомое слово.

И этому можно назвать несколько причин:

- неадекватность существующей в школе методики обучения технике чтения требованиям и целям обучения в вузе;
- недостаточная скорость чтения на иностранном языке: для обеспечения универсальных навыков чтения, его скорость должна быть приближена к скорости чтения на родном языке;
- отсутствие практики чтения незнакомых текстов в аудитории в вузе вообще, что лишает студента возможности получить от преподавателя рекомендации и алгоритм действий;
- отсутствие специальных заданий по чтению незнакомых текстов для выработки у студента навыков сопоставить, провести аналогии, догадаться о значении незнакомых слов по контексту;
- поверхностное понимание окружающих явлений и информации, ставшее массовым в современном обществе, неспособность увидеть суть происходящего.

Все вышеперечисленное приводит к тому, что студент механически читает без понимания смысла, который несет в себе текст. То есть, автор текста закодировал свою мысль в системе иностранного языка, а читающий этот текст студент должен понять смысл, раскодировав языковые средства иностранного языка, а это, как правило, является непосильной задачей для студента неязыкового вуза.

Следует отметить, что умение извлекать информацию из текста является комплексным умением. Обучаемый должен знать, что смысл текста не является суммой значений отдельных слов, из которых он состоит, то есть понять текст не эквивалентно понять значения отдельных слов, даже если они выучены. Для полноценного умения извлекать информацию необходима комплексная подготовка, основанная на методической системе [4].

По мнению таких методистов и исследователей как Н.В. Барышников, обучение чтению в школе рационально строить на навыковой модели обучения читать, в которую включены технические навыки чтения, рецептивные лексические и грамматические навыки, умение антиципации, догадка, умение сокращать тексты за счет малозначительных деталей, навыки пользования и умение рационально использовать справочную литературу в процессе чтения [4: 76].

Рассмотрим некоторые эффективные пути, необходимые и возможные в условиях обучения в неязыковом вузе, которые скорректируют умения извлекать информацию при чтении. Основой работы в этом направлении является формирование технических навыков неподготовленного чтения, то есть улучшение техники чтения с

применением специальных упражнений.

Одним из основных методов обучения чтению начинающих является метод целых слов, когда обучаемый учится читать слова, предварительно отработанные в устной речи, опираясь на связь между звуковым и графическим образом данного слова. Являясь отработанным и проверенным временем методом для начинающих, в дальнейшем он является тормозом в становлении универсальных навыков чтения. Торможение развития заключается в том, что обучаемый получает навык читать только знакомые хорошо отработанные слова и не получает навыка воспринимать печатный текст как некую графическую информацию, основанную на буквенно-звуковых связях. Именно поэтому продолжительная отработка в устной речи только языкового материала базового учебника и предложенного в нем текста, по сути, не развивает умение читать, а наоборот, тормозит развитие данного умения.

Улучшение техники чтения студента возможно лишь при условии включения широкого спектра дополнительных текстов, ориентированных на соответствие в тематике изучаемого языкового материала и общий уровень знания языка студентом в аудиторную работу. Следует отметить, что в аудитории дополнительной сложностью, с которой сталкивается преподаватель, является то, что студенты читают с разной скоростью и разными способами. Практика преподавания показывает, что в большинстве случаев, студенты настроены на то, что они должны понимать значение каждого слова, а это, в свою очередь, приводит к очень медленному темпу чтения текста и невозможности охватить смысл параграфа и текста в целом.

Задачей преподавателя вуза является научить всех студентов читать неподготовленные тексты, имея четкую последовательную установку: цель чтения текста, идея этого текста, его ключевая информация.

Оба вида чтения: экстенсивное (беглое, просмотрное, с целью найти определенную информацию в статье); и интенсивное (тщательное, детальное) - должны быть отражены в аудиторной работе преподавателя и студентов. Но особое место в работе должно занять экстенсивное чтение как новый вид учебной деятельности для большинства пришедших в вуз студентов.

Известны различные методические подходы к обучению читать [5: 263]. Мы считаем обязательными для студентов неязыковых факультетов следующие подходы:

- введение в тему предложенного студентам текста, предварительная работа, содержащая просмотр заголовка текста и отдельных языковых сложностей;

- постановка одновременно одного четкого задания (определить ключевые слова в абзаце, или прочитать абзац/ параграф и сформулировать его главную идею, или найти в статье ответы на 1/2/3 поставленных преподавателем вопроса и т.д.).
- чтение текста в строго установленном время [6].

Данные задания, направленные на развитие скорости чтения, являются одновременно и базой для развития умения понять содержание прочитанного, выделить главную информацию и понять структуру текста.

Большое внимание преподавателя также должно быть обращено на развитие рецептивных лексических и грамматических навыков чтения, которые призваны развивать языковое чутье, определять значение новых слов по контексту, по содержащимся в них знакомым элементам. Умение антиципации, догадка, - также необходимо для умения извлечь информацию и может быть развито с помощью практики. Для развития данного умения применимы следующие упражнения: прочитать предложение и определить значение выделенного слова по контексту; дополнить предложения недостающими словами; написать свой вариант окончания текста и затем сравнить с оригиналом.

Для определения полноты понимания текста необходима постоянная проверка понимания прочитанного, которая может проводиться с помощью серии вопросов, проверяющих понимание студентом текста. Эту проверку понимания смыслов необходимо выстроить в следующей последовательности: понимание на уровне ключевого языкового материала; понимание на уровне главной идеи и значимой информации; понимание на уровне подтекста, если таковой имеется в данном тексте.

Специфические проблемы подготовки к выполнению раздела «Чтение» международного экзамена

Подготовка к международному экзамену, как упоминалось выше, выявила некоторые специфические проблемы, которые включают, прежде всего, наличие у студента ряда специальных умений, таких как умение напряженно работать в ситуации строго ограниченного времени и грамотного его распределить. К этой сложности не были изначально готовы даже те, кто имеет отличные знания по иностранному языку. В разделе Reading, самому объемному и продолжительному (60 минут), содержится пять текстов, к которым поставлены 45 вопросов. На чтение каждого текста и выполнение относящихся к нему вопросов в среднем отводится 10 минут, так как 10 минут в конце раздела - для переноса ответов в специальную экзаменационную форму.

Следующая особенность раздела Reading – это разнообразие бизнес – тем, собранных в одном тесте, например [7]: Text 1- “Changes in Performance Feedback”, Text 2 - “International Teams”, Text 3 - “The Effective Leader”, Text 4 - Manufacturing Strategy”, Text 5 - “Market Research”. Это единовременная проверка таких бизнес тем, как Human resources, Organization, Culture, Teambuilding, Leadership, Finance, Product, Marketing. Собрание разных тем в разделе Reading одного теста является неожиданным для студента, имеющего привычку писать тесты по определенной пройденной тематике. Умение мобилизоваться и быстро переключиться с одной темы на другую, также требует тренировки.

Рассмотрим детально содержание первой части международного экзамена BEC Vantage Reading, ее сложности и пути их преодоления.

Текст 1 (250 – 350 слов) – это matching task, для выполнения которого необходимо умение просмотрового чтения для определения главных мыслей и деталей обсуждаемого. Текст разделен на 4 части A,B,C,D (или это могут быть четыре коротких текста, объединенных одной бизнес тематикой) из газет, журналов, брошюр, деловой корреспонденции, книг по Менеджменту. К этим текстам даны 7 утверждений, каждое из которых формулирует идею, содержащуюся в одном из четырех текстов, но выраженную с помощью других лексических единиц, иногда синонимов, а иногда довольно замысловатых формул речи. Таким способом проверяется не только детальное понимание смысла, но и широта профессионального словаря студента.

Подготовкой к выполнению данного задания может стать работа над небольшими текстами, объединенными близкой тематикой, в которых преподаватель учит студентов замечать мелкие нюансы, отраженные в различиях в подаче информации. Следует учить перефразировать, используя синонимы или другие пути выражения данного смысла.

Текст 2 (450 – 550 слов) – это matching task, но иного рода, для выполнения которого необходимо понимание структуры текста и логической последовательности информации. По форме это может быть статья, доклад, отрывок из большого текста, из которого «вынуты» 6 предложений, то есть, в тексте имеются 6 пробелов, которые следует заполнить, выбрав из предложенных семи вариантов (один из предложенных вариантов не имеет отношения к тексту). Традиционно эта часть представляет большую сложность. Во-первых, потому что предполагает наличие большой скорости осмысленного чтения (текст необходимо читать дважды: до подстановки пропущенных предложений и после – для самоконтроля). Во-вторых, в неязыковых вузах не уделяется большое

внимание обучению структуре текста и его логическому развитию. Поэтому студенту сложно представить лексические и грамматические особенности пропущенных предложений.

Заданием, способствующим развитию необходимых умений, является анализ текстов с ярко выраженной логической последовательностью информации, четким делением на параграфы с помощью слов – связок. Следует обращать внимание, почему предложение подходит или не подходит для подстановки, рассматривать структуру текста как значимый элемент его понимания.

Текст 3 (450 – 550 слов) – это чтение для понимания общего смысла и специальной информации, предоставляемой каждым абзацем. Это может быть деловая пресса, внутренняя документация компании, отрывки из книг по менеджменту. После текста студенту даются шесть вопросов по содержанию прочитанного с тремя опциями ответов на каждый. Студент должен выбрать вариант, соответствующий содержанию текста. Количество абзацев текста часто совпадает с количеством вопросов. Этот вид задания можно назвать традиционным для работы с зарубежными пособиями и не представляет трудности, если сформировано умение читать, понимая смысл.

Умение понимать смысл прочитанного относится к общим проблемам обучения чтению, которые обозначены в начале этой статьи. В начале работы с группой можно рекомендовать читать небольшие тексты, анализируя главную мысль каждого абзаца, определяя его ключевое предложение, а в предложении – ключевое слово. Решающим умением для развития умений реферативной деятельности студента, является умение компрессировать текст. При небольшом словарном запасе, которым обычно владеют студенты неязыковых вузов, умение выделить главное и отбросить второстепенные детали, осложняющие понимание, требует отдельной систематической подготовки. Подготовительная работа для развития умений реферативной деятельности должна ориентировать студента на умение определить: стиль текста и его структуру; главную мысль каждого абзаца текста; главную идею всего текста и сформулировать ее различными по структуре предложениями. Также, считаем важным развитие умения выразить содержание текста количеством предложений, равным количеству абзацев, с постепенным сокращением количества предложений до одного.

Текст 4 (200 – 300 слов) – это проверка знания профессионального словаря и структуры предложения, наиболее часто употребляемой деловой лексики, устоявшиеся и идиоматические выражения. Текст может быть взят из любого источника с доступным содержанием уровня Intermediate, так как это единственное задание,

в котором акцент поставлен не на понимании смысла прочитанного, а на умении идентифицировать нужную лексическую единицу для подстановки в определенный пробел. После текста имеются 15 лексических вопросов – опций, соответственно количеству пропусков в тексте. К каждому пропуску даны четыре варианта ответов, один из которых правильный.

Сложность данного задания в том, что среди опций находятся слова с близким значением, но только одно из них является верным для употребления в данном контексте или данном устоявшемся выражении. Подготовкой является работа над устоявшимися словосочетаниями из области бизнес корреспонденции и делового общения. Полезным может оказаться ведение специального словаря устойчивых лексических сочетаний.

Текст 5 (150 – 200 слов) – требует умения понимать структуру текста и идентифицировать ошибки, т. е. редактировать текст, путем вычленения лишних слов. Контрольная часть текста расположена на двенадцати пронумерованных строках. На некоторых строках текст не требует коррекции. Задание такого типа часто встречается в зарубежных пособиях, но для студентов оно представляет значительную сложность из-за непонимания структуры предложения.

Полезными окажутся любые задания на нахождение ошибок в тексте. Работа преподавателя во время анализа структуры письменных работ будет способствовать развитию понимания структуры английского языка. Также, работа над текстом задания 5 может быть совмещена с работой над текстом из задания 2, которая так же ориентирована на формирование чувства структуры текста.

Заключение

Таким образом, даже беглый анализ части Reading как составляющей международного экзамена, дает основания считать, что процесс подготовки к экзамену не только не противоречит целям обучения чтению – понимание смысла прочитанного, – но в основном, базируется на умениях, определяющих достижение этих целей. Он дополнительно предоставляет студенту возможность глубже понять структуру английской речи и отработать лексические единицы, составляющие базис деловой коммуникации. Все студенты языкового уровня Intermediate и Upper Intermediate, сдававшие после подготовки пробный экзамен BEC Vantage справились с заданиями. Студенты магистратуры, самостоятельно сдавшие экзамен в формате BEC Vantage в специализирующихся на приеме международных экзаменов языковых центрах, показали высокие результаты.

Опыт работы преподавателей и студентов по подго-

товке к сдаче международного экзамена, с одной стороны, обострил имеющиеся проблемы, с другой, принес позитивные изменения в работу по формированию иноязычной коммуникативной компетенции как инструмента усовершенствования понимания речи, расширения профессионального словаря и самоорганизации во времени. Подготовка студентов–нелингвистов к сдаче международного экзамена реально осуществима в рам-

ках обучения на факультетах международного бизнеса, и эта подготовка принесет студентам дополнительные умения и повышение собственной самооценки. Кратко представленные новые международные, социальные и межкультурные реалии обусловили очередной этап совершенствования системы обучения английскому языку в вузах, готовящих специалистов в области международного бизнеса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bernstein M.M. (2018) Innovative internationalization strategy: how to gain advantageous skills and knowledge to succeed in the global world. / Bernstein M. // Conference Proceedings, International Research Conference "GSOM Emerging Markets Conference – 2018". - St. Petersburg State University Graduate School of Management, - gsom.spbu.ru/emc - October 4-6th, 2018. – pp. 118 – 120.
2. Бернштейн В.Л. Иноязычный компонент в системе высшего профессионального образования. М.: МГЭИ, 2008. 134 с.
3. Savignon S.J. Evaluation of Communicative Competence: the ACTFL Provisional Proficiency Guidelines // Modern Language Journal. – 1985. – Vol.69, - #2. P. 129 – 134.
4. Барышников Н.В. Обучение французскому языку в средней школе: вопросы и ответы. – М.: Просвещение, 1992. - 128 с.
5. Scrivener, J. Learning Teaching Third Edition – Heinemann, 2011. – 414 p.
6. Бернштейн В.Л. Извлечение информации как главный компонент продуктивного чтения // Интерактивная Наука, - изд-во ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». 2017 - № 11- С. 28 – 32.
7. Cambridge English: Business Vantage 5 with answers. // University Printing House// Cambridge University Press. – 2019. - 142 p.

© Бернштейн Виктория Леоновна (v.bernstein@mail.ru), Бернштейн Мария Михайловна (mmb@ibs-m.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ ТЕКСТА НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА СЕМАНТИЧЕСКОЙ СЕТИ ПОНЯТИЙ

TECHNOLOGY FOR BUILDING A TEXT BASED ON THE ANALYSIS OF THE SEMANTIC NETWORK OF CONCEPTS

**I. Gotovtseva
I. Kapustin
V. Korzyakov**

Summary: The results are presented in the research articles, the aim of which was to establish quantitative and qualitative predictors of development of information presented in text based on the analysis of the semantic network of concepts can be used as bases of activity of specialists of educational information offered to students to learn to ensure good results of their training. Using the example of two texts in the course of a pedagogical experiment, the possibility of applying the proposed solutions in the context of the research topic was demonstrated, which allowed its authors to conclude that it is advisable to use a universal method of constructing educational information to achieve high results of students learning during the development of knowledge within the program material.

Keywords: educational information, knowledge, volume, quantitative and qualitative predictors.

Готовцева Ирина Петровна

К.б.н., доцент, Российский Государственный Аграрный Университет - Московская Сельскохозяйственная Академия имени К.А. Тимирязева

Капустин Иван Владимирович

старший преподаватель, Российский Государственный Аграрный Университет - Московская Сельскохозяйственная Академия имени К.А. Тимирязева

Корзяков Вячеслав Алексеевич

старший преподаватель, Российский Государственный Аграрный Университет - Московская Сельскохозяйственная Академия имени К.А. Тимирязева

istratown@mail.ru

Аннотация: Результаты представленного в статье исследования, целью которого стало установление количественных и качественных предикторов освоения информации, представленных в виде текста на основе анализа семантической сети понятий, могут быть использованы в качестве основы деятельности специалистов по подготовке учебной информации, предлагаемой учащимся к освоению, с целью обеспечения высоких результатов их обученности. На примере двух текстов в ходе педагогического эксперимента была продемонстрирована возможность применения предложенных решений в контексте темы исследования, что позволило его авторам сделать вывод о целесообразности использования универсального метода построения учебной информации для достижения высоких результатов обученности учащихся в ходе освоения знаний в рамках программного материала.

Ключевые слова: учебная информация, знания, объём, количественные и качественные предикторы.

Введение

Возросшие темпы приобретения знаний в системе обучения определяют необходимость разработки более эффективных по сравнению с традиционно сложившимися образовательными практиками, отличительной особенностью которых является *интеграционный консенсус* современных подходов в науке обучения [7, 8, 14]. Кроме того, инновационные исследовательские стратегии должны разрабатываться в рамках реляционных систем, позволяющих учитывать характер взаимоотношений между субъектами процесса обучения, факторами окружающей среды, физическими, психологическими и социальными процессами, способными оказать значимое как положительное, так и негативное влияние на различные аспекты развития и образования индивидуума [10, с.150]. На протяжении более чем двух последних десятилетий многими исследователями подчеркивается необходимость формирования навыков 21 века, в частности, критического мышления,

применения адекватного ситуации инструментария в решении сложных проблем, поиска, анализа, синтеза и применения приобретённых знаний в различных обстоятельствах и др. [1, 2, 5, 6, 8, 10]. Развитие перечисленных навыков требует иного обучения, рассматриваемого не как процесс в ходе которого осуществляется передача и освоение информации, воспринимаемой и используемой «как есть», а созвучных потребностям индивидуума в обучении и развитии, как часть *информационной среды, продуктивной стратегии обучения, социальных и индивидуальных возможностей*, системы опор многоуровневой системы педагогической поддержки, обеспечивающей сохранение его физического и психического здоровье.

Опираясь на сказанное, *цель настоящего исследования* заключается в установлении количественных и качественных предикторов освоения информации, представленной в виде текста на основе анализа семантической сети понятий.

Теоретическое обоснование проблемы исследования

Внимание к системе лингвистического образования уделяется авторами многочисленных исследований, преимущественно в вопросах выявления степени подготовленности учащихся проявлять *когнитивные компетенции* в процессе освоения учебного материала, что предполагает определение *потенциальных предикторов*, определяющих границы возможностей обучающегося. В качестве одного из таких предикторов выступают *когнитивные способности* учащихся, опираясь на которые можно прогнозировать *объём* (количественный показатель) и *содержание* (качественный показатель) информации, возможной к усвоению ими в процессе обучения [2, 11].

Гипотезой исследования стало предположение, что освоение информации при ознакомлении учащихся с текстом в ходе изучения английского языка выстроенного с использованием образовательных информационных приложений, способно существенно повлиять на рост показателей, отражающих уровень *исполнительских функций обучающихся*, что в свою очередь найдёт положительный отклик на развитии их когнитивных способностей в целом: способности к сохранению содержания полученной информации, проявлению селективного внимания к предлагаемому содержанию информационного сообщения, применению пространственного мышления, беглости чтения и понимания, формированию способности к аргументации, то есть рабочей памяти и когнитивной гибкости.

Методы исследования

Для достижения поставленной перед исследованием цели, были применены следующие методы:

1. теоретический анализ результатов исследований, представленных в литературных источниках;
2. текстологические методы извлечения знаний;
3. педагогический эксперимент;
4. метод экспертной оценки;
5. математико-статистической обработки результатов педагогического эксперимента.

Организация исследования

Трансляцию информации (далее – знаний) можно представить в виде передачи информации, призванной эталонной в течение всего процесса обучения, от *источника знаний* (неизменной) к *приёмнику знаний* (изменяемой) – субъекту обучения. Основной целью обучения является максимально полная передача знаний обучаемому субъекту, выстроенных с учётом *семантической сети предметной области* [8]. Под *знаниями* понимает-

ся результат отражения объективной действительности в сознании субъекта в виде обоснованного убеждения, формируемого в результате *педагогического процесса* [9, с.125]. Процесс усвоения предоставляемых субъекту знаний характеризуется связью между ним и объектом (знаниями), зависимой от ряда объективных и субъективных факторов. В рамках темы настоящего исследования нами рассматривается группа *субъективных факторов*, обуславливающих степень готовности субъекта процесса обучения к усвоению предложенных ему знаний.

Первоначально следует отметить, что согласно результатам, полученным в ходе исследований, современные информационные технологии требуют при их использовании более интенсивного проявления внимания, чем чтение книг или просмотр телевизора. *Исполнительские функции когнитивных способностей обучающихся* часто формируются на пределе эмоциональных инвестиций, поскольку «размывается» грань между реальной и виртуальной жизнью, что обуславливает непредсказуемость событий, отраженных на экране и, соответственно, силу и способ реагирования на них. Это в свою очередь способно вызывать стресс, быстрое утомление и, как результат, снижение их способности к оптимальному взаимодействию в процессе обучения.

Следует учитывать, что для достижения высоких результатов в освоении учебного материала, необходимо создание ряда *педагогических условий*. Такими условиями могут выступать оптимальный уровень *педагогического сопровождения*, а также *качество информационного контента*, предлагаемого учащимся, тем самым обеспечивая его *парасоциальное взаимодействие* [4, с.18]. Важность достижения парасоциальных отношений, обусловлена существенным облегчением *восприятия* учащимися учебной информации, что достигается путём использования правила «*add-one*», то есть последовательного добавления очередного события к уже имеющимся.

Для установления *объёма знаний*, содержащегося в семантических сетях (информационной модели предметной области) и предлагаемых обучающемуся к усвоению, необходимо использовать *математический аппарат*, в основе которого лежит определение семантических расстояний между *информационными единицами*, представленными в виде основных понятий предметной области в метрическом пространстве. В настоящем исследовании, в качестве информационной единицы семантических сетей будет использован *текст*, обладающий предикативной структурой со взаимосвязанными в нём понятиями.

В этом случае измерение приобретённого объёма знаний учащимся осуществляется путём вычисления количества воспринятых им предикатов, содержащихся в тексте. Представив *семантическую сеть* (S) в виде упорядоченного множества *понятий* ($n_1, n_2 \dots n_n$), предикат которой выражен **семантическим расстоянием** (L), формула для расчёта объёма знаний, осваиваемых учащимся, будет выглядеть следующим образом:

$$S = \sum L(n_1, n_2, n_n), \quad (1)$$

где S – объём знаний (количественная характеристика знаний), L – расстояние между понятиями (качественная характеристика знаний); n_1, n_2, n_n – понятия в тексте.

Вычисление значений L в используемом текстовом материале, представленном ниже, осуществлялось на основе *дерева синтаксического анализа* входящих в него предложений и продемонстрировало в первом тексте сильную содержательную связь между всеми включенными в текст понятиями, а во втором её полное отсутствие [3, с.41].

Процесс приобретения знаний характеризуется их увеличением. В ходе обучения можно выделить *этап предоставления* учащемуся фрагмента знаний предметной области (предоставленные знания) и *этап их усвоения* (приобретенные знания), что может быть выражено через формулу:

$$A(S_1, S_2) = K(S_1 \cup S_2) - K(S_1), \quad (2)$$

где $A(S_1, S_2)$ – объём приобретенных знаний; $K(S_2)$ – объём предоставленных знаний.

Таким образом, значения, полученные при выполнении математических вычислений по формуле (2), определяют степень увеличения объёма знаний учащегося в результате приобретения новых знаний [3, с.41].

Для расчёта объёма усвоенных учащимися знаний был предоставлен учебный текст, отличающийся от остальных типов текстов *предикативной структурой*, характеризующейся согласованностью рассуждений с однозначным толкованием, что позволяет приравнивать его к семантической сети [1, с. 32]. В качестве *особенностей учебного текста* выделяются:

1. каждый следующий фрагмент текста не имеет общих знаний с предшествующими;
2. связь фрагментов текста осуществляется путём создания новых предикатов с ранее введёнными в предшествующий фрагмент понятиями.

Данные тексты в рамках педагогического эксперимента были выведены в текстовом пользовательском интерфейсе персонального компьютера (ПК) учащимся для самостоятельного ознакомления с ним, что предполагало их прочтение один раз. При этом, перерыв между чтением текстов составлял не менее 24 часов. После чего, учащимся предлагалось в рамках беседы с экспертом воспроизвести прочитанный материал максимально приближённо к оригиналу, при этом важное значение имело использование в ходе пересказа всех включенных в него предикатов (A) и последовательность изложения событий (PI).

В основу используемых *текстологических методов* определения количественных и качественных предикторов знаний в процессе обучения положено утверждение, нашедшее своё научное обоснование в ранее осуществлённых исследованиях, в которых восприятие текста представлено в виде *поэтапного формирования понимания*:

1. контекстуальных значений слов, включенных в предложение (*языковой – первый уровень*);
2. смысла текста (*смысловой – второй уровень*);
3. характеров и поведения персонажей (*личностный – третий уровень*);
4. авторского отношения (*рефлексивный – третий уровень*).

Оценка результатов, полученных в ходе организации педагогического эксперимента, осуществлялась путем вычисления A по формулам (1) и (2) количества предикатов, переведенных в баллы (5 предикатов – 5 баллов, 4 предиката – 4 балла, 3 предиката – 3 балла, 2 предиката – 2 балла, 1 предикат – 1 балл) и простановки экспертной оценки за последовательность изложения прочитанного учащимся материала по 5-ти балльной шкале, согласно которой: 5 баллов – полное соответствие последовательности изложения материала учащимся; 4 балла – одна допущенная ошибка, 3 балла – две допущенные ошибки; 2 балла – три допущенные ошибки; 1 балл – полное нарушение последовательности изложения.

Результаты исследования

В педагогическом эксперименте приняли участие студенты ($18 \pm 0,8$ лет) в количестве 24 человек, в качестве экспертов выступили преподаватели в количестве 3 человек со стажем работы не менее 20 лет. Длительность педагогического эксперимента составила 4 дня (10-13 февраля 2020 г.) Полученные в ходе организации педагогического эксперимента результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты количественных и качественных предикторов знаний учащихся в ходе педагогического эксперимента

Участник	Первый текст		Σ, балл	Второй текст		Σ, балл
	А, балл	ПИ, балл		А, балл	ПИ, балл	
1	2	3	4	5	6	7
П.М.	5	5	10	3	2	5
А.К	4	4	8	2	1	3
М.Г.	4	4	8	2	2	4
Е.Н.	3	4	7	2	2	4
А.П.	4	4	8	3	2	5
М.К.	4	4	8	2	2	4
С.Щ.	5	4	9	3	2	5
М.А.	4	4	8	3	2	5
Н.Г.	3	4	7	3	2	5
П.В.	5	4	9	4	2	6
М.М.	5	4	9	3	2	5
Х.Ю.	4	4	8	2	1	3
К.С.	3	3	6	1	2	3
В.В.	4	4	8	3	2	5
В.Д.	4	4	8	3	2	5
С.Е.	5	5	10	4	3	7
Л.Д.	4	4	8	3	3	6
Н.Н.	4	4	8	3	2	5
А.К.	4	4	8	3	3	6
Е.Т.	4	4	8	3	3	6
В.Л.	4	4	8	3	3	6
С.Е.	4	4	8	3	2	5
Д.А.	5	4	9	4	3	7
В.Р.	5	4	9	4	3	7
Х	4,17	4,04	8,20	2,88	2,21	5,08

Результаты педагогического эксперимента, подвергнутые сравнительному анализу, первичной и вторичной статистической обработки экспериментальных данных, отображённых в таблице 1, позволяли сделать ряд выводов.

Выводы и заключение

Применение двух текстов, один из которых обладал *предикативной структурой*, выстроенный с учётом семантической сети предметной области, позволило путём их сравнения сделать вывод о том, что *объём знаний* (количественный показатель) учащихся, зависит от *особенностей предоставления учебной информации*, в частности, от введения в него новых предикатов, т.е. понятий в предшествующий фрагмент текста. Кроме того, следует отметить увеличение *качественных показателей* приобретаемых учащимися знаний, выраженное через соблюдение ими заданной последовательности предложений, входящих в состав предложенных текстов. Разница в воспроизведении воспринятых учащимися предикатов, содержащихся в текстах, составила 1,29 балла, а последовательности – 1,83 балла. Таким образом, согласно полученным в ходе педагогического эксперимента результатам, можно заключить, что частота предъявляемой учащимся информации способствует увеличению объёма приобретаемых ими знаний, а уменьшение повторяемости предикатов в тексте значительно снижает не только количественные, но и качественные показатели усвоения предлагаемого учебного материала. Резюмируя высказанное, можно сделать вывод о необходимости соблюдения предикативной структуры текста и глубины прослеживаемых связей между используемыми в информационном сообщении понятиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева, И.В. и др. Садоводство на английском языке (Овощные и лекарственные культуры. Селекция садовых культур): Учебное пособие / И.В. Авдеева, И.П. Готовцева, В.А. Корзяков. Под общ. ред. И.П. Готовцевой. М.: Изд-во РГАУ-МСХА, 2016. 117 с.
2. Авдеева, И.В. и др. Landscape design: Учебное пособие / И.В. Авдеева, В.А. Корзяков. Под общей редакцией И.В. Авдеевой. - М.: Изд-во РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, 2011. - 108 с.
3. Аверкин, А.Н. и др. Сравнение различных техник анализа эмоций для решения задачи визуализации индекса настроения / А.Н. Аверкин, С.В. Соболев, А.О. Воронцов // Мягкие измерения и вычисления. - 2019. - № 11 (24). - С. 30-34.
4. Аверьянова, М.В. и др. Алгоритм категоризации текстов на основе семантической сети понятий медицинской и музыкальной предметных областей / М.В. Аверьянова, Э.А. Асакура, В.С. Киреев // Теория. Практика. Инновации. - 2017. - № 7 (19). - С. 13-20.
5. Аюшеева, Н.Н. и др. Технология построения семантической сети научного текста на основе анализа онтологии предметной области / Н.Н. Аюшеева, А.Ю. Диких // Материалы Всероссийской конференции с международным участием: «Знания - Онтологии - Теории (ЗОНТ-2017)». - 2017. - С. 38-46.
6. Баранюк, В.В. и др. Определение семантического содержания предметной области на основе формирования тезауруса / В.В. Баранюк, А.В. Богорадникова, О.С. Смирнова // International Journal of Open Information Technologies. - 2016. - Т. 4. - № 9. - С. 74-79.
7. Бова, В.В. и др. Семантический поиск знаний в среде функционирования междисциплинарных информационных систем на основе онтологического подхода / В.В. Бова, Д.В. Лещанов // Известия ЮФУ. Технические науки. - 2017. - № 7 - (192). - С. 79-90.
8. Ехлаков, Ю.П. и др. Семантическая сеть формирования содержания текстового коммуникационного сообщения для продвижения мобильных прило-

- жений на потребительский рынок / Ю.П. Ехлаков, Е.К. Малаховская // Вестник Дагестанского государственного технического университета. Технические науки. - 2018. - Т. 45. - № 1. - С. 129-138.
9. Исмаилова, Л.Ю. и др. Разработка и реализация системы редактирования объектов метаданных для согласования способов рассмотрения предметной области / Л.Ю. Исмаилова, С.В. Косиков, В.А. Холодов // Информационные и математические технологии в науке и управлении. - 2018. - № 1 (9). - С. 16-25.
 10. Кравцов, Д.В. и др. Алгоритм выделения заданной предметной области из википедии в виде категорированной семантической сети понятий / Д.В. Кравцов, Д.А. Коростелёв // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: «Новейшие достижения в науке и образовании: отечественный и зарубежный опыт» в 2-х частях. - 2015. - С. 149-151.
 11. Наумов, И.С. и др. Оценка трудности и сложности учебных задач на основе синтаксического анализа текстов / И.С. Наумов, В.С. Выхованец // Управление большими системами. Выпуск 48. – М.: ИПУ РАН, 2014. С.97-131.
 12. Чупахин, И.А. Формализация базы знаний о предметной области в форме семантической сети / И.А. Чупахин // Сборник материалов III Международной научно-практической конференции: «Современные тенденции развития науки и производства». - 2016. - С. 154-158.
 13. Collins-Tompson K., Bennett P., White R., Chica S., Sontag D. Personalizing web search results by reading level // Proc. 20th ACM international conference on Information and knowledge management. – New York, 2011. – P. 403–412.
 14. Syntactic and semantic parser based on ABBYY Compreno linguistic technologies / Anisimovich K.V., Druzkin K.Ju., Minlos F.R., Petrova M.A., Selegey V.P., Zuev K.A. // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2012/materials/pdf/Anisimovich.pdf> (Дата обращения: 11.01.2020).

© Готовцева Ирина Петровна, Капустин Иван Владимирович, Корзяков Вячеслав Алексеевич (istratown@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский Государственный Аграрный Университет - Московская
Сельскохозяйственная Академия имени К.А. Тимирязева

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Денисенко Олеся Анатольевна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
mak-olesya@yandex.ru

CONTENT OF THE CONCEPT OF «ARTISTIC ACTIVITY» IN THEORY AND PRACTICE OF GENERAL EDUCATION

O. Denisenko

Summary: The relevance of the research is determined by the fact that to date, the theory and practice of General education has not developed a unified approach to determining the content of artistic activity in General education institutions. Based on the study of normative, educational and methodological documentation and the experience of teachers, THE author comes to the conclusion that in the current practice of teaching fine arts, the potential of artistic activity in the formation of a teenager's personality is not fully used.

Keywords: education, artistic activity, student, adolescence, perception.

Аннотация: Актуальность исследования определяется тем, что до настоящего времени в теории и практике общего образования не выработано единого подхода к определению содержания художественной деятельности в общеобразовательных учреждениях. На основе изучения нормативной, учебно-методической документации и опыта работы педагогов ИЗО автор приходит к выводу, что в сложившейся на сегодняшний день практике преподавания изобразительного искусства потенциал художественной деятельности в формировании личности подростка не используется в полной мере.

Ключевые слова: образование, художественная деятельность, обучающийся, подростковый возраст, восприятие.

Введение

Актуальность исследования. Современная социокультурная ситуация делает актуальной задачу школы по формированию общей культуры обучающихся, их духовно-нравственного и личностного развития. Стратегия воспитания в Российской Федерации предполагает развитие форм включения детей в разные виды деятельности, в том числе художественно-эстетическую [25].

Государством подчеркивается значимость художественной деятельности в развитии гармоничной творческой личности, выстроена система нормативно-правового регулирования данного процесса. Анализируя нормативные основы сферы образования, регламентирующие требования по направлению «Искусство», такие, как Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования можно отметить, что в них предусмотрена практическая художественно-творческая деятельность обучающихся, имеется ссылка на основные виды художественно-творческой деятельности [7; 17; 29].

В системе образования художественное развитие, эстетическое воспитание и активизация творческих способностей личности детей осуществляется в рамках

освоения дисциплин предметной области «Искусство». Для того чтобы педагогическое воздействие в сфере личностного развития ребенка было более эффективным, в школе должна быть создана система художественной деятельности, при этом, каждому педагогу необходимо четкое понимание поставленных задач в области педагогического проектирования художественного воспитания и развития детей.

Системный подход предполагает, что процесс преподавания в школе дисциплин предметной области «Искусство» должен быть сконструирован как система, порождаемая осознанной целью с точно обозначенными необходимыми и достаточными элементами, взаимодействие которых определяет исход процесса [31, с. 11]. В методологическом плане художественная деятельность вычленяется из общей среды, потому что является одним из видов деятельности человека, средством развития определенных способностей, свойств человека.

Необходимо отметить, что проблема изучения функции художественной деятельности в процессе формирования личности и значение художественной деятельности в обучении и развитии обучающихся неоднократно становилась предметом внимания исследователей: в педагогике – Т.Г. Пузыни, И.В. Танычевой [18; 26], в психологии – В.В. Горевым, В.А. Корнеевой [6; 12], в дополнительном образовании – Т.Ю. Большаковой [4]. В системе общего образования активно используются методы пе-

дагогика искусства [2].

В учебно-методической литературе, рабочих программах по изобразительному искусству учебный процесс представлен такими основными формами учебной художественной деятельности, как практическое художественное творчество посредством овладения художественными материалами, зрительское восприятие произведений искусства и эстетическое наблюдение за окружающим миром [9, с. 3].

Анализ преподавания дисциплин художественного цикла в общеобразовательных школах свидетельствует о том, что в большинстве случаев педагоги ориентируются на продуктивную практическую художественно-творческую деятельность обучающихся [28], но задачи освоения программ предметной области «Искусство» гораздо шире. Например, основные задачи предмета «Изобразительное искусство» и предметные результаты такие, как формирование опыта смыслового и эмоционально-ценностного восприятия визуального образа реальности и произведений искусства, овладение практическими умениями и навыками в восприятии, анализе и оценке произведений искусства не решаются педагогами на практике [9, с. 3; 10, с. 13].

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (5-9 кл.) в учебный план входят обязательные предметные области и учебные предметы: искусство (изобразительное искусство, музыка). Среди условий реализации основной образовательной программы основного общего образования выделено обеспечение возможности формирования у обучающихся опыта самостоятельной художественной деятельности. Однако в изученных нами нормативных документах не дается понятие «художественная деятельность». Между тем понятийный аспект в педагогике имеет особую методологическую значимость. В педагогической практике от точного владения учителем понятийно-категориальным аппаратом зависит успех всего учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, актуальность выбранной темы вытекает из педагогической практики и обуславливается проблемой понимания педагогами задач художественного развития обучающихся.

Для реализации поставленной цели необходимо решить ряд **задач**:

- изучить научно-педагогическую литературу, научные исследования по проблеме понимания художественной деятельности как вида человеческой деятельности;
- рассмотреть процесс обучения предмету «Изобразительное искусство» в школе, выявить осо-

бенности;

- сформулировать методические рекомендации для педагогов, преподающих предметы художественно-эстетического цикла.

Для выявления сущности художественной деятельности в системе образования, в статье применяются следующие **методы исследования**: метод контент-анализа и метод анализа понятийно-терминологической системы. С помощью системного подхода обеспечивается описание процесса художественной деятельности в школе.

Основная часть

Для решения поставленных задач, прежде всего, необходимо рассмотреть художественную деятельность как вид человеческой деятельности, поскольку художественная деятельность профессионала и художественная деятельность обучающихся в школе имеет сходные основы, хотя эти понятия нельзя рассматривать как тождественные [8, с. 12].

Художественная деятельность как категория анализировалась в эстетической литературе. Имеется детальное исследование философа М.С. Кагана, в котором художественная деятельность рассматривается как информационная система [11, с. 208-239]. В книге ученых-педагогов А.М. Новикова и Д.А. Новикова «Методология» одна из глав посвящена методологии художественной деятельности [16, с. 374-435].

Так, М.С. Каган подробно рассматривает художественную деятельность, и понимает под ней единую систему, состоящую из трех звеньев, таких, как: творчество художника, продукты творчества или искусства и художественное восприятие [11, с. 216].

М.С. Каган выделяет процесс *восприятия искусства* как деятельность, как бы повторяющую в обратном порядке структуру творческой деятельности художника [11, с. 229]. То есть, зритель одновременно воспринимает продукт деятельности автора в целом, изучает выразительные средства, детали, испытывает эмоции, и может понять замысел автора и осмыслить содержание произведения искусства. М.С. Каган отмечает синкретизм художественной деятельности (слияние преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной деятельностью) и определяет художественную деятельность как *процесс разработки, хранения и передачи определенной конкретной информации* [11, с. 216]. Ученый выделяет особенности художественной информации, в которой, в отличие от научной, содержится знание *«не об объективных законах реального мира, а о значениях, смыслах, ценностях, которые объект имеет для субъекта, природа – для общества,*

мир – для человека» [11, с. 217, курсив М.К. – О.Д.]. Художественная информация *вбирает в себя «субъективное, социально-групповое и интимно-личностное отношение к отражаемому»* [11, с. 217, курсив М.К. – О.Д.]. При этом художественная информация обладает *«двухслойным психологическим строением, имея рациональный и эмоциональный уровни»* [11, с. 217, курсив М.К. – О.Д.], т.е. в художественной информации сливаются воедино *мысль с чувством, страстью, переживанием.*

М.С. Каган отмечает необходимость человечеству художественной информации в такой же мере, как и научной, документальной, идеологической, прогностической. Именно поэтому «исторически сложился особый вид человеческой деятельности, призванный вырабатывать и распространять этот специфический род информации» [11, с. 217].

В свою очередь, А.М. Новиков, Д.А. Новиков рассматривают художественную деятельность как профессиональную, анализируют ее по отношению к художнику, отмечают потребность автора в наличии специфических способностей, таланте и определяют художественную деятельность как самостоятельное эстетическое творчество в области искусства и литературы [16, с. 72].

В педагогических работах художественная деятельность обучающихся рассматривается в одном из своих аспектов: делается акцент на создание нового продукта художественного творчества, и таким образом художественная деятельность рассматривается как творческая. Так, А.Ш. Амирджанова отмечает связь понятия художественная деятельность с творчеством и рассматривает художественную деятельность как особый вид творческой деятельности [1]. Т.Ю. Большакова выявляет сущность интегративной художественной деятельности, и определяет ее как особый тип художественно-образовательной деятельности для подготовки и реализации общего творческого действия [4].

Для решения первой задачи на теоретическом уровне был использован метод анализа понятийно-терминологической системы, который позволил сделать вывод о том, что:

- понятие художественной деятельности как особого вида человеческой деятельности используется в научных исследованиях, научно-педагогической литературе, в которых предлагаются разные трактовки данного понятия. Но содержание художественной деятельности как категории теории образования в изученных нами источниках не представлено.
- М.С. Каган характеризует художественную деятельность как *информационную систему*, выявляет специфику и необходимость данной информации для человека, определяет структуру и

составные системные элементы художественной деятельности – во взаимосвязи и взаимообусловленности. Поэтому определение художественной деятельности М.С. Кагана взято за основу нашего исследования.

Для решения второй задачи по получению данных об особенностях преподавания «Изобразительного искусства» в школе необходимо рассмотреть основные требования к документации педагогов, регламентируемые основными положениями действующего нормативно-правового поля. Особенно детально следует обратить внимание на рабочую программу дисциплин, которая является «настольным» документом для учителя, поскольку именно в программе конкретизируются результаты освоения предмета и фиксируются те средства, приемы и методы, с помощью которых педагог в данных условиях сможет их достичь.

В методическом материале, представленном рабочими программами под редакцией Б.М. Неменского, художественная деятельность в школе представляется как активный процесс, целью которого является формирование художественной культуры обучающихся, развитие художественного мышления, способности к творческой деятельности. Обучающимся необходимо овладевать языком изобразительного искусства, осваивать с помощью собственной активной продуктивной деятельности средства изобразительного искусства (композицию, свойства цвета, линию, пятно и тд.) и изучать содержание произведений искусства посредством художественно-эстетического восприятия [9, с. 3].

В разделе «Общая характеристика учебного предмета» рекомендованы следующие основные виды учебной деятельности: практическая художественно-творческая деятельность, в которой ребенок выступает в роли художника, и деятельность восприятия красоты окружающего мира, произведений искусства, которое «предполагает развитие *специальных навыков, чувств*, а также *овладение образным языком искусства»* [9, с. 3], в которой ребенок выступает в роли зрителя.

Обратимся к характеристике видов деятельности обучающихся, на уроках изобразительного искусства, которые представлены в разделе «Тематическое планирование» [10, с. 5-8]. Анализ показывает, что основное внимание уделяется освоению языка изобразительного искусства в процессе практической художественно-творческой деятельности (ребенок в роли художника), тогда как развитие навыков восприятия произведений искусства (ребенок в роли зрителя) находится на периферии учебной художественной деятельности.

Следует отметить, что, если в педагогической теории структура учебной художественной деятельности в шко-

ле соответствует структуре профессиональной художественной деятельности и представляет собой систему, состоящую из трех звеньев (ребенок-художник, производство искусства, ребенок-зритель), то в современной педагогической практике все обучающиеся в основном изучают различные материалы и техники изобразительного творчества, а процесс восприятия практически игнорируется. Так, анализ рабочих программ по ИЗО учителей, работающих в разных регионах РФ, показывает, что среди форм учебной деятельности на уроках практически отсутствует восприятие художественного произведения [19, 20]. Между тем процесс художественного восприятия является очень важным, ведь его конечной целью является формирование и развитие личности обучающегося.

В рамках нашего исследования необходимо более детально рассмотреть процесс художественного восприятия. Так, в работах О.А. Кривцуна подчеркивается факт художественного восприятия как цели, имеющей особую ценность. [14, с. 214]. В работах ряда педагогов художественное восприятие выступает как психический процесс, который взаимосвязан с аспектами психической жизни: мышление, репрезентация, художественно-эстетические эмоции. В ходе наблюдения за процессом художественного восприятия специалистами в области нейронауки доказано, что с помощью искусства у зрителя создается художественный образ, который участвует в творческом процессе, воссоздавая в собственном сознании зрителя концепцию художника, т.е., процесс восприятия является активным [13].

Содержание преподавания предметов художественного цикла в школе строится с дифференциацией по возрасту и при обучении детей изобразительному искусству учитываются этапы развития личности. Основным периодом становления личности является подростковый возраст. Рассматривая процесс обучения изобразительному искусству в школе, можно отметить, что в подростковом возрасте упор делается на активное взаимодействие творческой практики и развитие эмоциональной и эстетической отзывчивости. В процессе художественной деятельности в школе обучающийся является субъектом восприятия и объектом влияния. Описывая восприятие произведений искусства подростками, А.В. Бакушинский, В.С. Кузин, З.Н. Новлянская указывают в качестве основных признаков понимание идеи, темы, сюжета, способность глубоко раскрывать произведение, переживать его под управлением педагога [20, с.74-76]. Художественное восприятие в подростковом возрасте представляет собой сложный и противоречивый процесс, но, развивая у подростка интерес к накопленному в искусстве опыту человечества, можно воспитать высококонрастного, образованного и разностороннего современного человека.

Определяя подростковый возраст как самый трудный и сложный из всех детских возрастов, мы полагаем, что в этом возрасте возникает необходимость в рассмотрении иного подхода к преподаванию «Изобразительного искусства» в школе. Мы считаем, что для формирования самостоятельной, творчески мыслящей личности и лучшего освоения художественных ценностей обучающимися подросткового возраста педагогам при определении структуры урока «Изобразительного искусства» необходимо опираться на процесс восприятия и не выделять практику освоения элементов языка изобразительного искусства.

Заключительная часть

Таким образом, анализ научной философской, психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что художественная деятельность, осваиваемая и реализуемая в системе общего образования, – это сложный процесс познания обучающимися отраженной в произведении искусства художественной информации. В нашем исследовании мы опираемся на понятие художественной деятельности М.С. Кагана и определяем художественную деятельность в системе общего образования как совокупность взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность.

Художественная деятельность в школе представляет собой единую систему, состоящую из трех звеньев.

Первое звено – ученик, овладевающий языками искусства. Задачей обучающегося является формирование и развитие способности к пониманию языка искусства.

Второе звено – само произведение искусства разных видов и жанров, являющееся носителем и передатчиком художественной информации. Созданный художественный образ вызывает у человека ассоциации с переживаниями, в результате искусство всесторонне и целостно воздействует на человека.

Третье звено – восприятие искусства в процессе которого ученик (читатель-зритель-слушатель) вступает в диалог с художественным произведением и его автором. В процессе восприятия происходит постоянное соотношение узнаваемой информации с общим жизненным опытом воспринимающего.

Обучающемуся необходимо обладать определенной системой ценностных ориентаций, необходимой для понимания и глубокого переживания содержания произведения искусства, так как от того какое реальное содержание потенциала личности обучающегося зависит обработка закодированной в произведении искусства художественной информации. Восприятие мы определяем как активную деятельность, в ходе которой извле-

кается информация, закодированная художником-автором в произведении искусства. Мы определяем процесс восприятия как основное звено художественной деятельности, которому принадлежит ведущая роль в реализации функции искусства «очеловечивать человека».

Изучение особенностей художественной деятельности в системе общего образования позволило сформулировать следующие методические рекомендации в области преподавания дисциплины «Изобразительное искусство»:

- для организации современного урока в школе педагогам необходимо понимание содержания художественной деятельности как системы;
- для усвоения обучающимися программного материала в полном объеме необходимо использование на уроках всех элементов художественной деятельности;
- для наиболее эффективного принятия художественных ценностей обучающимися подросткового возраста в школе необходимо делать акцент на процесс восприятия искусства.

Следуя предложенным выше методическим рекомендациям, педагоги смогут преобразовать учебный процесс таким образом, что обучающиеся освоят все формы учебной деятельности на уроке.

В рамках данной статьи раскрыто содержание понятия «художественная деятельность в школе», рассмотрен понятийный аппарат системы образования и проанализирован практический опыт преподавания дисциплины «Изобразительное искусство». На основании анализа учебно-методической и научной литературы было сформулировано определение художественной деятельности в системе общего образования, представлена ее структура, состоящая из трех компонентов. На уроках изобразительного искусства в школе необходимо развивать навык художественного восприятия обучающихся. Восприятие является важнейшим элементом художественной деятельности, поскольку с помощью процесса восприятия произведений искусства можно формировать и преобразовывать ценности ребенка, являющиеся фундаментом развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амиржанова, А.Ш. Основные подходы к определению понятия «художественная деятельность» // Омский научный вестник. 2008. №3 (67). С. 172-175.
2. Беседа на тему «Возможности педагогики искусства в системе общего образования» // Научно-методический журнал «Искусство в школе». [Электронный ресурс] URL: art-inschool.ru/ru/beseda-na-temu-vozmozhnosti-pedagogika-iskusstva-v-sisteme-obshchego-obrazovaniya-1 (дата обращения: 18.03.2020).
3. Большаков, В.П., Иконникова, С.Н. Теория культуры: Питер, 2008. – 592 с.
4. Горев, В.В. Художественная деятельность как способ самопознания и развития личности: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Психол. ин-т Рос. акад. образования. М., 2003. - 18 с.
5. Закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Сфера, 2014. - 192 с. 4.
6. Затымина, Т.А. Классическая музыка в формировании мотивационной направленности подростков на продуктивную музыкально-творческую деятельность / Педагогика школы/2015. С.41 – 45.
7. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией Б.М. Неменского. 5—8 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / [Б.М. Неменский, Л.А. Неменская, Н.А. Горяева, А.С. Питерских]. — 4+е изд. — М. : Просвещение, 2015. — 176 с.
8. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией Б.М. Неменского. 1—4 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / [Б.М. Неменский, Л.А. Неменская, Н.А. Горяева и др.]; под ред. Б.М. Неменского. — 5(е) изд. — М.: Просвещение, 2015 — 128 с.
9. Каган, М.С. Художественная деятельность как информационная система // Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1991. 384 с. С.208-240.
10. Корнеева, В.А. Формирование приемов художественной деятельности у детей различных возрастов: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. - Москва, 2003. - 28 с.
11. Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики: Пер. с англ./Под ред. И. Ренчлера, Б. Херцбергер, Д. Эпстайна. М.: Мир, 1995. 335 с.
12. Кривцун, О.А. Эстетика/ Учебник. М.: Аспект Пресс, 2000. - 434 с.
13. Новиков, А.М., Новиков, Д.А. Методология. – М.: СИН - ТЕГ., 2007 г. – 668 с.
14. Пузыни, Т.Г. Педагогические условия формирования авторства подростков в художественной деятельности : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. - Ярославль, 2003. - 23 с.
15. Рабочая программа по изобразительному искусству для 7 класса Республики Адыгея. [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/shkola/izobrazitelnoe-iskusstvo/library/2015/11/05/rabochaya-programma-po-izo-7-klass-fgos> (дата обращения: 20.03.2020).
16. Рабочая программа по предмету «Изобразительное искусство» 8 класс МО «Бичурский район» Республики Бурятия. [Электронный ресурс] URL: <https://infourok.ru/rabochaya-programma-po-izo-fgos-8-klass-4076380.html> (дата обращения: 20.03.2020).
17. Развитие художественного восприятия ребенка (для обучающихся по дополнительной квалификации «Преподаватель»): [учебное пособие]/ Федераль-

- ное агентство по образованию ГОУ ВПО «Уральский государственный университет им. А.М. Горького» Центр педагогического образования. Екатеринбург, 2008. - 203 с.
18. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. [Электронный ресурс] URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gV.pdf> (дата обращения: 20.03.2020).
 19. Таньчева, И.В. Педагогическое сопровождение становления субъектной позиции подростка в художественной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2013. 223 с.
 20. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/ Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010.

© Денисенко Олеся Анатольевна (mak-olesya@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

THE RESEARCH OF UNDERSTANDING OF EDUCATIONAL MATERIAL IN TRAINING MATHEMATICS

L. Kvashko
L. Aleksandrova

Summary: The article explores the problem of understanding educational material in mathematics classes. We found out that it is difficult to understand educational material both for students of technical university and secondary schools. After the experiment we recorded how many people were in a state of understanding the educational material and how long they were in this process. We analyzed the data using well-known mathematical statistics. The results of the study showed that two thirds of the total number of the testees are in a state of "I understand nothing" or "I understand something". And only one third of the testees understand the material. This study is relevant, because it contributes to solving the problem of students understanding the educational material in mathematics.

Keywords: subjective state of understanding of educational material, level of understanding.

Нами обнаружен факт массового непонимания учащимися школ и студентами вуза речи учителя (преподавателя), непонимания математического текста. Заинтересовавшись данным явлением, мы обратились к научной литературе и провели анализ существующей практики обучения.

Философское толкование такого феномена как «понимание» отождествляется с «продуктивной деятельностью, в которой задействованы и воображение, и память, и интуиция, т.е. все способности человека» [6, с.1]. Понимание рассматривается нами не только как познавательная деятельность учащегося, но и как внутренне окрашенный, личностно ценностный, наделённый определённым смыслом акт постижения и проникновения в суть не только читаемого текста, но и речи человека.

Вслед за Ф. Шлейермахером мы определяем понимание как раскрытие личностного смысла сказанного или написанного другим человеком. Причём, «каждый акт понимания есть оборотная сторона речи», тогда «любое становление знания зависит от обоих» (цит. по [6, с.4]). Особенностью понимания является акт «интимного вживания» человека в смыслы изучаемого учебного материала (там же).

Квашко Людмила Павловна

К.п.н., доцент, Приморский институт железнодорожного транспорта филиал Дальневосточного государственного университета путей сообщения в г. Уссурийске
lkvashko@mail.ru

Александрова Лариса Геннадьевна

К.филол.н., доцент, филиал Дальневосточного федерального университета в г. Уссурийске
igoruss69@mail.ru

Аннотация: В статье отражена проблема понимания учащимися и студентами учебного материала на занятиях по математике. Рассмотрены философские, психологические и педагогические подходы к проблеме. В ходе констатирующего эксперимента установлен факт затруднённого понимания учебного материала на занятиях по математике студентов технического вуза и учащихся школ. Результаты проведённого исследования показали, что две трети от общего количества испытуемых весь период обучения находятся в состоянии «ничего не понимаю» или «кое-что понимаю». И только одна треть испытуемых воспринимает и осознаёт учебный материал на приемлемом уровне. Данное исследование вносит вклад в изучение актуальной проблемы понимания учащимися учебного материала.

Ключевые слова: субъективное состояние понимания учебного материала, уровень понимания, погруженность в учебный процесс.

В работах по психологии (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Е.И. Исаев, А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), посвящённых категории «деятельность», в контексте деятельности понимания, указывается, что в деятельности происходит зарождение, выстраивание и созревание новых структур личности, способностей и возможностей человека. Психологические процессы человека сначала рождаются как интерпсихологические, а затем как интрапсихологические.

В поле зрения нашего поиска попала работа В.Н. Пугач [7], в которой автор утверждает, что состояние головного мозга современных детей отличается от головного мозга их родителей. По каким-то внутренним законам развития, мозг наших детей стал работать медленнее, но более качественно. Происходит неравномерное, с «перебоями», функционирование головного мозга, которое ведёт к тому, что ребёнок с трудом усваивает школьную программу. Традиционные методы обучения не могут повлиять на рост успеваемости детей, на качество обучения. Успеваемость детей остаётся неизменно низкой.

Ширится круг учёных, которые занимаются внедрением результатов исследований в области нейронаук в

образовательную практику. Так, например, в США, Канаде и Франции проводятся исследования, направленные на разработку и апробацию программ и курсов по нейрообразованию [1, с.55]. Занимаясь дошкольным математическим образованием, в 1988 году Герхард Прайс предложил использовать термин «нейродидактика» (Neurodidaktics), чтобы подчеркнуть междисциплинарность новой области исследований, где объединялись бы результаты исследований в нейронауках, дидактике, психологии, теории обучения, частных методиках обучения [2, с. 8]. В нашей стране уже проводятся обобщающие исследования, в которых даются конкретные рекомендации для проведения занятий в учебных аудиториях (например, [11]).

Но, несмотря на то, что вопросами развития и функционирования мозга учёные занимаются давно и достаточно разносторонне, эти знания не стали достоянием широкой педагогической общественности и не легли в основу методики преподавания математики вузов и школ.

Такой феномен как «понимание» изучается педагогами с разных сторон. В работе Т.П. Пушкарёвой проведено исследование способов повышения уровня понимания математической информации при обучении студентов в педвузе. Автор предлагает модель понимания учебного материала, его измерители, а также средства обучения математике, повышающие уровень её понимания [8, с.25]. Считая, что успешность обучения студентов в вузе зависит от субъективного состояния человека, исследуются состояние монотонии, которое присуще современным студентам. Это состояние оценивается как негативно эмоциональное, которое мешает обучающимся быть успешными во время обучения [5, с.240]. Проблемы понимания в образовании изучаются и широко обсуждаются на научных конференциях, в научных публикациях.

Понимание учениками изучаемого материала на уроках математики интересует и школьных учителей (например, [4;10]), которые разрабатывают систему методических приёмов для развития критического мышления у детей, понимания и осмысления текстов математического содержания; а также устанавливают критерии достижения учащимися состояния понимания и удовлетворённости собственной деятельностью. Эти и многие другие исследования говорят о том, что проблема понимания учащимся учебного материала актуальна и требует своего изучения.

В своём исследовании мы руководствуемся тем, что понимание учебного материала – это одновременно субъективное состояние, процесс и результат особой мыслительной деятельности обучаемого, направленной на усвоение (присвоение) какой-то новой идеи, сути явления, факта, которые позволяют ученику установить

взаимосвязь с уже имеющимися знаниями, включить новое содержание в смысловую сферу личности.

Установлено, что достижение любого результата в обучении, как положительного, так и отрицательного, сопровождается изменением субъективного состояния личности, которое может диагностироваться через внешний анализ и оценку, а также внутренний самоанализ и самооценку. Одни исследователи (например, [9, с.137-139]) устанавливают шкалы уровней понимания учебного материала для объективной оценки знаний и умений учащихся. Другие фиксируют уровень и степень отчуждения субъекта учебной деятельности от своего учебного труда на основе «метода субъективного самоотчёта» [3, с.223]. Образовательная среда, в которой ученик находится, интенсивно влияет на него. Степень погружённости учеников в эту среду зависит от времени пребывания учащихся в ней. Цель исследования – установить, какое количество времени в течение учебного процесса учащиеся находятся в состоянии понимания (или непонимания) учебного материала на занятиях по математике в реальной педагогической практике.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: 1) установлена шкала степени погружённости учащихся в образовательную среду; 2) определён критерий, позволяющий судить о степени погружённости учащихся в образовательную среду; 3) выбраны учащиеся, которые во время проведения эксперимента в режиме реального времени обучаются математике в учебных аудиториях (объект наблюдения); 5) проведены замеры и оценка понимания учебного материала обучаемыми; б) проанализированы полученные результаты и сделаны выводы.

В силу того, что понимание учебного материала учащимися, рассматривается философами, психологами и педагогами как субъективное состояние, онтологический процесс и результат особой мыслительной деятельности обучаемых, то в нашем исследовании мы определили в качестве критерия оценивания – субъективное состояние понимания учебного материала обучаемого во время проведения занятий по математике. Они самостоятельно определяли своё состояние, руководствуясь собственными переживаниями и ощущениями. Для упрощения их задачи мы установили уровни погружённости в образовательную среду аналогичными балльной оценке учебных достижений учащихся, принятых в образовательных учреждениях РФ (см.: таблица 1).

В исследовании использовались следующие ресурсы: время, в течение которого длилось занятие по математике (урок для школьников – 45 минут, занятие со студентами вуза – 90 минут); люди (студенты вуза и ученики школ, которых мы называем «учащиеся»), участвовавшие в констатирующем эксперименте; математический

аппарат, применённый к анализу и оценке результатов.

Таблица 1

Уровни погружённости в образовательную среду

Уровень погружённости учащихся в образовательную среду	Критерий оценивания – субъективное состояние понимания учебного материала	Процентная шкала оценки, % от всего времени занятия	Балльная шкала оценки, условная единица
1	Ничего не понимал	0-20	1
2	Кое-что понимал	21-40	2
3	Чаще всего не понимал, чем понимал	41-60	3
4	Чаще всего понимал, чем не понимал	61-80	4
5	На протяжении всего занятия или большей его части понимал учебный материал	81-100	5

Человеческим ресурсом наших наблюдений стали 21 ученик из разных средних общеобразовательных школ и 58 студентов первого и второго курсов трёх направлений подготовки технического вуза.

Во время проведения констатирующего эксперимента применялась следующая технология опроса. Для поддержания внимания учащихся к собственному состоянию понимания или непонимания учебного материала во время занятия, периодически задавался вопрос: «Кто понимает, о чём я говорю?» или «Кто понимает, что здесь написано?», «Кто может объяснить это...?». Учащиеся поднимали руки и отвечали, если преподаватель обращался к ним с вопросом. Тем самым учащиеся фиксировали своё состояние понимания или непонимания изучаемого материала.

Заметим, что психологически проще объявить в классе или студенческой аудитории факт своего понимания, чем непонимания учебного материала. Далее, по завершении занятия, мы просили каждого обучаемого письменно обозначить, какую часть времени (в процентах или баллах) он ощущал состояние понимания и осознания того, о чём говорилось на занятии. Результаты опроса фиксировали в ведомостях, сопоставлялись и ранжировались для дальнейшего анализа и оценки.

Во время получения исходных данных, учебный материал, который изучался на занятиях, соответствовал существующим школьным и вузовским программам и учебникам, никаких изменений не претерпевал. Методика обучения также не претерпевала изменений по отношению к предыдущим периодам обучения.

Методы исследования

Для обоснования исследования был применён теоретический анализ научной литературы по проблеме понимания человеком речи (языка) и текстов. Анализ существующей образовательной практики был проведён с применением опросно-диагностических методов (анкетирование, беседы); методов педагогического наблюдения (включенного, непрерывного и дискретного наблюдения, самонаблюдения); метода экспертных оценок; метода экспериментального исследования (констатирующий эксперимент). Всё исследование сопровождалось набором методов мыслительной деятельности авторов: сравнительный анализ, синтез, абстрагирование и конкретизация, обобщение, интерпретация.

В результате проведённого констатирующего эксперимента по установлению степени погружённости учащихся в образовательную среду, по критерию «субъективное состояние учащихся понимания учебного материала» на занятиях по математике, мы получили следующие данные (см.: таблица 2).

Таблица 2

Результаты оценки своего состояния студентами

№ группы студентов, специальность/ группа	Количество студентов в группе, чел	Количество студентов, имеющие следующие средние баллы, 1-2-3-4-5					Средняя оценка по группе, \bar{x}
		1	2	3	4	5	
П1	14	2	3	4	4	1	2,93
П2	12	1	1	5	3	2	3,25
С1	12	1	2	6	1	2	3,08
С2	9	0	3	2	3	1	3,22
Э1	11	1	2	5	2	1	3,09
Сумма по столбцам	58	5	11	22	13	7	3,10
В процентах от общего количества, %		8,6	19	38	22,4	12	

Для анализа полученных данных используем точечные статистические характеристики (среднее выборочное \bar{x} и среднее квадратическое отклонение σ). Вычислим среднюю оценку \bar{x} по всем группам, чтобы иметь представление об общей картине субъективного состо-

нения понимания студентами учебного материала на занятиях по математике, по формуле:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n n_i x_i}{n} = \frac{180}{58} = 3,10, \text{ где } n_i - \text{ количество индивидуальных оценок, } x_i - \text{ оценка каждого студента, } \bar{x} - \text{ средняя оценка по всей выборочной совокупности, } n = 58 - \text{ количество студентов, участвующих в опросе.}$$

Разброс каждой оценки студента x_i вокруг средней \bar{x} , т.е. среднее квадратическое отклонение по формуле:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n n_i (x_i - \bar{x})^2}{n}} = \sqrt{\frac{71,38}{58}} = \sqrt{1,23} = 1,11$$

Получим усреднённый балл X по всем группам по формуле:

$$X = \bar{x} - \sigma = 3,10 - 1,11 = 1,99.$$

По данной методике нами также были опрошены школьники. В результате опроса получены следующие данные (см.: таблица 3).

Таблица 3

Результаты оценки своего состояния школьниками

Количество школьников, n	Количество школьников, имеющие следующие средние баллы, 1-2-3-4-5					Средняя оценка, \bar{x}
	1	2	3	4	5	
21	1	3	9	7	1	3,2
В процентах от общего количества, %	4,8	14,3	42,8	33,3	4,8	

Вычислим среднюю оценку по всем группам по формуле:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n n_i x_i}{n} = \frac{67}{21} = 3,2, \text{ где } n_i - \text{ количество индивидуальных оценок, } x_i - \text{ оценка каждого школьника, } \bar{x} - \text{ средняя оценка по всей выборочной совокупности, } n=21 - \text{ количество школьников.}$$

Используя полученные данные, найдём разброс каждой индивидуальной оценки x_i вокруг средней \bar{x} , т.е. вычислим среднее квадратическое отклонение по формуле:

$$y = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n n_i (x_i - \bar{x})^2}{n}} = \sqrt{\frac{15,26}{21}} = \sqrt{0,73} = 0,85$$

Получим усреднённый балл X по всем группам по формуле:

$$X = \bar{x} - y = 3,2 - 0,85 = 2,35.$$

В таблице 4 приведены сравнительные данные по двум сериям опросов.

Таблица 4

Сравнительные данные оценки своего состояния студентами и школьниками

Категория опрошенных, чел	Средний балл, \bar{x}	Среднее квадратическое отклонение, y	Приведённый средний балл, X
Студенты	3,1	1,11	1,99
Школьники	3,2	0,85	2,35
Разница в показателях, в баллах	-0,1	+0,26	-0,36
Разница в показателях, в %	-3	+23	-19

Дадим педагогическую оценку полученных данных из таблицы 2. Среднее квадратическое отклонение кроме статистического смысла имеет и педагогический смысл. Показатель y говорит о том, насколько далеко отстоит каждый из полученных отдельных данных от среднего показателя \bar{x} , и насколько далеко отстоит друг от друга. Разница между средним показателем и разбросом вокруг него других показателей даёт нам статистическую величину X – усреднённый балл, который можно сравнивать при дальнейшем исследовании.

Полученный усреднённый балл X показывает, что в целом студенты референтной группы в течение семестра находятся в ситуации «Кое-что понимал», в отдельных случаях – «Чаще всего не понимал, чем понимал». Возвращаясь к первоначальному смыслу этого показателя – время, в течение которого обучаемые находились в ситуации понимания учебного материала, можно утверждать, что 40-60% времени, проведённого на занятии, студенты «кое-что понимали». Если продолжить такие замеры и получить данные в течение нескольких семестров, то можно заметить динамику процесса. Так как мы получаем такой показатель впервые, поэтому и сравнение будет после проведения следующих испытаний. Но, тем не менее, этот результат вполне согласуется с тем опытом, который ежедневно испытывают преподаватели вузов.

Дадим педагогическую оценку полученных данных из таблицы 3. Подвергшиеся исследованию дети были отобраны случайно. Они обучаются в разных условиях, и нами оценивались индивидуально. Это обстоятельство сводило ошибку нашего измерения на ноль. Для них общий приведённый средний балл приблизительно такой же.

Также как у студентов, у школьников усреднённый балл X говорит о том, что школьники чаще всего находят

ся в ситуации «Кое-что понимал», в отдельных случаях – «чаще всего не понимал, чем понимал». Первоначальный смысл этого показателя – время, в течение которого обучаемые находились в ситуации понимания учебного материала, даёт нам право утверждать, что также как и студенты, школьники в течение 40-60% времени занятия «кое-что понимали».

Данные из таблицы 4 дают основание полагать, что субъективное состояние понимания учащимися учебного материала по математике с переходом для обучения в вуз ухудшилось. Об этом говорят следующие данные. Средний балл по данной выборке студентов, составивший 3,1 на 0,1 меньше, чем у школьников (3,2). Этот показатель не на много, всего на 3% , у студентов хуже, чем у школьников. Разброс вокруг среднего балла у студентов выше, чем у школьников на 0,26. И этот показатель на 23% хуже у студентов, чем у школьников. Это говорит о том, что разброс мнений школьников меньше, чем у студентов. Школьники более единодушны в своей оценке, чем студенты. Третий, итоговый показатель, свидетельствует о том, что приведённый средний балл X у студентов на 19% ниже, чем у школьников. Это даёт нам право сделать вывод, что студентов дела с пониманием учебного материала обстоят хуже, чем у школьников.

Оценивая количество времени, которое отведено учащимся для усвоения учебного материала по критерию «субъективное состояние понимания учебного материала» на занятиях по математике, и анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы:

1. Третья часть (34,4%) студентов в вузе на занятиях находится в ситуации «Чаще всего понимал, чем не понимал» и «На протяжении всего занятия или большей его части понимал учебный материал»,

38% - чаще всего не понимают учебный материал, чем понимают; 19% - кое-что понимают из того, о чём говорится на занятиях. Таким образом, только третья часть студентов из числа опрашиваемых, больше половины учебного времени (60-100%) понимают учебный материал. Остальные две трети студентов (65, 6%) не понимают или чаще всего не понимают учебный материал на протяжении всего занятия.

2. Среди школьников 38,1% (чуть больше третьей части) на уроках математики чаще всего понимают или всё понимают из того, о чём говорится на уроке. Больше половины, 57,1%, чаще всего понимают или кое-что понимают. Равное количество детей всё понимает (4,8%) и ничего не понимает, о чём говорится на уроке. То есть, только 38,1% школьников из числа опрошенных больше половины времени, от 60 до 100%, понимают или чаще всего понимают учебный материал на уроке. Остальные две трети школьников (61,9%) не понимают или чаще всего не понимают учебный материал в течение всего урока.
3. Резюмируя полученные результаты, можно говорить о том, что ситуация с пониманием учебного материала на занятиях по математике как у студентов, так и у школьников *тождественная и критическая*. Для повышения уровня образованности подрастающего поколения совершенно недостаточно, чтобы только третья часть всех обучающихся в течение всего занятия находилась в ситуации включённости в учебную деятельность, а остальная – только имитировала учёбу. Эти выводы убеждают авторов в необходимости дальнейшего исследования данной проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дудко С.А., Елкина И.М., Коршунова Н.Л., и др. Основные направления когнитивных исследований в сфере образования в США, Канаде и Франции. В сб.: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (International conference "Education Environment for the Information Age") (EEIA – 2018). М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; 2018. С. 53-61. Доступно по ссылке: <http://instrao.ru/images/Izdaniya/EEIA-2018-sbornik.pdf> Ссылка активна на: 10.05.2020.
2. Костромина С.Н. Введение в нейробиологию: учебное пособие. СПб.: Изд-во С.-Петерб.ун-та; 2019.
3. Косырев В.Н. Тест-опросник «Субъективное отчуждение учебного труда» // Вестник ТГУ. 2011. Выпуск 11(103). С. 222-228.
4. Макарова Т.В. От знаний, умений и навыков к пониманию учебного материала // Международный научный журнал «Символ науки». 2016. №11(2). С. 143-145.
5. Ничуговский А.А., Есмманская Н.Е. Проблемы монотонии как негативного эмоционального состояния у студентов в учебном процессе / А.А. Ничуговский, Н.Е. Есмманская // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн. 2017. Т. 5, №2 (17). С.239-243. Доступно по ссылке: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=267> Ссылка активна на 10.05.2020.
6. Огурцов А.П. Понимание // Электронная библиотека Института философии РАН «Новая философская энциклопедия»; 2018. Доступно по ссылке: <https://iphlib.ru/library?el=&a=d&c=newphilenc&d=&rl=1&href=http%2f%2f2365.html> Ссылка активна на 10.05.2020.
7. Пугач В.Н. Новые особенности развития детей. 2009. – Доступно по ссылке: <http://www.indigo-papa.ru/> Ссылка активна на 10.05.2020.
8. Пушкарёва Т.П. Повышение уровня понимания учебного материала при обучении студентов математике // Открытое образование. 2013. №4. С. 24-31. Доступно по ссылке: <http://docplayer.ru/39103617-Povyshenie-urovnya-ponimaniya-uchebnogo-materiala-pri-obuchenii-studentov-matematike.html> Ссылка

- активна на 10.05.2020.
9. Серёгин Г.М. О мониторинге понимания учебного материала // Идеи и идеалы. 2012. Т.1, №3(13). С. 134-140.
 10. Фролова Е.Ю. Понимание прочитанного при учебном и самостоятельном чтении на уроках математики // Теория и практика образования в современном мире: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). СПб.: Свое издательство; 2016. С. 78-80. Доступно по ссылке: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/192/10743/> Ссылка активна на 11.12.2019.
 11. Цветков А.В. Нейропедагогика для учителей: как обучать по законам работы мозга. – М.: Изд-во Спорт и культура-2000; 2017.

© Квашко Людмила Павловна (lkvashko@mail.ru), Александрова Лариса Геннадьевна (igoruss69@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Приморский институт железнодорожного транспорта
филиал Дальневосточного государственного университета
путей сообщения в г. Уссурийске

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ СТАНОВЛЕНИИ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ XVIII ВЕКА - ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Колобкова Анастасия Анатольевна

К.п.н., доцент, Российский университет кооперации,

Москва

akolobkova@yandex.ru

INTEGRATIVE APPROACH TO THE THEORETICAL CONCEPTUALIZATION OF THE FORMATION OF TEXTBOOKS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE RUSSIAN EMPIRE OF THE XVIII CENTURY – FIRST HALF OF XIX CENTURY

A. Kolobkova

Summary: This article is devoted to the study of an integrative approach to theoretical conceptualization in the study of foreign languages, as well as the formation of educational literature for foreign language training in the Russian Empire. During the XVIII-first half of the XIX century, the Russian Empire did not yet have a unified methodology for foreign language education, so there were many different methodological approaches and attempts to create a complete program of foreign language education through the use of an integrative approach. This article explores the formation of foreign language learning methods in the Russian Empire. It is revealed that the integrated approach to teaching foreign languages allowed not only to raise the level of knowledge of students to a higher quality, but also contributed to the comprehensive development of the individual. Skills and techniques of foreign language teaching, which were formed in the XVIII century, served as the basis for modern theoretical conceptualization in the teaching of foreign languages. The reasons for introducing foreign languages (French, German, English, Italian) into the educational process by attracting foreign citizens as Tutors, teachers, lecturers, and educators as living native speakers are clarified. Textbooks, grammars, ABCs, and fiction in the original language contributed to the effective study of a foreign language in the Russian Empire.

Keywords: integrative approach, methodology, education, foreign languages, foreign language teaching, secular school, culture.

Аннотация: Статья посвящена выявлению принципов интегративного подхода как концептуального понимания иноязычного обучения в Российской империи XVIII – первой половины XIX века, а также используемой при этом учебной литературы. В рассматриваемый временной период не было единой методологии иноязычного обучения, существовало множество разных методических подходов и попыток создать целостную программу иноязычного обучения. В данной статье автором исследуется генезис методики обучения иностранным языкам в России. Выявлено, что интегративный подход к преподаванию иностранных языков позволил не только поднять на более качественный уровень знания учащихся, но и способствовал всестороннему развитию личности. Навыки и приемы иноязычного обучения, сформировавшиеся еще в XVIII веке, послужили основанием для современной теоретической концептуализации в преподавании иностранных языков. В статье приводятся доводы привлечения к процессу обучения иностранным языкам (французскому, немецкому, английскому, итальянскому) иностранцев, носителей языка в роли гувернеров, преподавателей, лекторов, воспитателей. Учебники, грамматики, азбуки, художественная литература на языке оригинала способствовали результативному изучению иностранного языка в Российской империи.

Ключевые слова: интегративный подход, методика, образование, иностранные языки, иноязычное обучение, светская школа, культура.

Введение

В современном мире знание иностранного языка является не только веянием моды, но и необходимостью для успешной карьеры, общения с представителями других культур, для взаимопонимания между людьми и получения необходимой информации. Изучение иностранных языков в современной педагогике, методологии и дидактике занимает особое место. Современная педагогическая наука использует устоявшиеся методы и приемы обучения: разработаны программы, написаны учебники и пособия на основе методик, спо-

собствующих наиболее эффективному изучению иностранных языков. Разработана концепция иноязычного обучения от начальной школы до высших учебных заведений. Четкость и методическая выверенность в современной педагогике существует благодаря достижениям педагогов-предшественников.

Некоторые современные методики иноязычного обучения были разработаны еще в XVIII веке. Целью статьи является анализ интегративного подхода к теоретической концептуализации формирования учебной литературы для иноязычного обучения в Российской империи

XVIII века – первой половины XIX века, который послужил фундаментом для дальнейшего развития методик иноязычного обучения, которые использует современная педагогическая наука.

Основная часть

Россия не испытывала прямого влияния западной культуры вплоть до принятия христианства на Руси. Необходимость в переводах церковных книг с греческого языка положило начало филологическому образованию. Со временем, необходимость в образованных людях привела к тому, что в первой трети XVII века было открыто учебное заведение совершенно нового типа – Киево-Могилянская школа (в начале XVIII века была уже академией). В самом начале, сразу после открытия, в учебном заведении изучали только лишь греческий, латинский, славянский языки, но, начиная с XVIII века, учебные планы были дополнены изучением новых европейских языков – немецкого и французского. С начала XVIII века древние и западноевропейские языки преподаются во многих учебных заведениях России, преимущественно в тех, которые включали в учебный цикл предметы гуманитарной направленности, например, в лицеях и гимназиях.

В конце XVII века постепенно начинает меняться русская школа, утрачивая характер и качества исключительно сословного учреждения, предназначением которого была подготовка духовенства. В этот период открываются новые по своему характеру и назначению учебные заведения. Среди них школа Немецкой слободы, школы при Андреевском и Чудовом монастырях, школа Симеона Полоцкого. Именно заслугой Симеона Полоцкого является создание в 1632 году Славяно-греко-латинской академии – знакового для России учебного заведения. Безусловно, обучение в академии было в большей мере ориентировано на изучение классических древних языков и аспектов античной культуры, само название учебного заведения говорит именно об этом [12].

Создаются новые школы, но уже с элементами светского подхода к обучению. Помимо детей духовенства, в таких школах учились дети бояр, князей и дворян, поэтому спектр изучаемых наук со временем увеличивался, отходя от привычных богословских предметов. В школах кроме физики, математики, юриспруденции большое количество учебных часов было отдано на изучение латыни. Первыми, основными учебными книгами стали издававшийся несколько раз большим тиражом «Букварь» Кариона Истомина, «Грамматика» Мелетия Смотрицкого, «Считание удобное», «Учение и хитрость ратного строя», труды Симеона Полоцкого. Создание новых школ и усиление в них элементов светской культуры не находило поддержки среди представителей духовенства, хотя школы, по-прежнему, оставались в их руках.

В XVII веке латинский и греческий языки преподавали в греко-латинских школах, где обучали будущих переводчиков и педагогов, а с начала XVIII века эти языки изучаются уже довольно широко. Средними учебными заведениями, где учащиеся могли получить в том числе и иноязычное образование, были лицеи и гимназии.

В этих учебных заведениях не только изучались латинский, греческий, немецкий и французский языки, но и создавались все условия для нравственного и культурного становления человека. Важно было в процессе обучения не только выучить новый язык, но и освоить новый подход к миропониманию, развить в себе навыки, которые могли стать полезными в этой новой эпохе. Уже тогда закладываются основы интегративного подхода для эффективного изучения иностранного языка путем соединения разных методик обучения [5].

В первой четверти XVIII века, вследствие деловых и дипломатических контактов России с Европой, возникает необходимость в квалифицированных специалистах инженерной, научной, педагогической областях знаний [9, с. 123]. Петр I издает указ в 1701 году, который положил начало светскому школьному образованию, и речь шла не о реформировании, а о создании нового по форме и по содержанию образования. М.В. Богуславский отмечает, что совершенно новые подходы в сфере обучения и воспитания нельзя трактовать как реформы, реорганизацию, а скорее, как попытку создать, подвести основу под систему российского образования. Ученый подчеркивает, что «...радикальные реформы, начатые Петром I, привели к кардинальной трансформации педагогических традиций» [1]. Таким образом, в XVIII столетии в российской империи появляются школы с элементами светского образования, были разработаны и внедрены совершенно новые подходы и основы обучения и воспитания, предприняты попытки создания государственной системы в сфере образования. Тогда, в 60-70-е годы создаются новые учебные заведения, целью и предназначением которых было провозглашено воспитание поколений «новой породы людей» – образованных и добродетельных. В каждом губернском городе открываются училища для детей мещан – четырехклассные училища, а в уездных городах – двухклассные. Для дворян существовали кадетские корпуса и частные пансионы, открывались школы для купечества.

В связи с усилением международных отношений России с европейскими государствами, а также по причине преобразовательной внутренней политики возросла потребность в знании и владении иностранными языками. Практиковалось изучение иностранных языков путем постоянного общения учащихся с носителями языка. «Молодых людей отправляли за границу, где они овладевали иностранными языками, приобщались к культуре, проникались желанием перенести европей-

ские порядки в Россию. В целом, образование в открывавшихся светских школах носило характер приобретения профессиональных знаний. Воспитанию придавали второстепенное значение, это не входило в задачу нового времени» [8]. Иноязычное образование было направлено не только на изучение языка как такового, но и на духовное, нравственное совершенствование учащегося на почве своеобразного дискурса в рамках как родной культуры, так и культуры страны изучаемого языка. Целью изучения иностранных языков в российских учебных заведениях в этот период становится не только подготовка квалифицированных специалистов, например, переводчиков, толмачей, но и развитие системы ценностей человека, его мышления, духовности, – формирование личности. Исследователи в сфере истории педагогики и лингводидактики, в частности М.Н. Ветчинова, подчеркивают: «Наблюдая за тем, какие способы выражения мыслей существуют в родном и иностранных языках, мы формируем представление об окружающей действительности своей и иноязычной культуры. На основе этого языкового сознания формируется мышление человека» [3]. Изучение иностранного языка увеличивало словарный запас учащегося, помогало лучше понять корни некоторых слов в родном языке.

В эпоху Екатерины II в Россию проникают западноевропейские педагогические идеи. «Екатерина II, поклонница философов-энциклопедистов, склонялась к просвещению общечеловеческому, что на языке того времени значило «просвещение французское». И, даже несмотря на страх перед французской революцией, всё русское образованное общество заговорило по-французски» [6].

Инициативой Российского просветителя XVIII века И.И. Бецкого в 1764 году было основано учебное заведение, известное под названием Институт благородных девиц, что положило начало системному женскому образованию в Российской империи. Программы обучения в институтах благородных девиц также были разработаны Иваном Ивановичем Бецким в рамках образовательной политики Екатерины II [7]. По окончании института девушки должны были уметь шить, вышивать, читать, писать и, что очень важно, понимать иностранную речь. Также в течение 12 лет девушки учили иностранные языки – преимущественно французский и немецкий.

Для того, чтобы ученицы не только лучше усваивали изучаемый иностранный язык, но и изучали культуру разных стран, был разработан новый подход, достаточно эффективный и результативный, охватывающий все стороны жизни обучающихся. В современном понимании это интегративный подход. Данный комплекс методов, по мнению О.В. Борщевой, направлен на формирование общего уровня культуры учащихся, а также развитие целостного мировоззрения «благодаря не только инте-

грированию дисциплин, но и слиянию методов, форм и организации учебного процесса» [2]. Ученицы института благородных девиц свободно владели иностранными языками, так как для их обучения приглашались преподаватели из разных стран, носители языка, которые разговаривали с девушками только и исключительно на своем родном языке, тем самым вынужденно погружая в иноязычную языковую среду. Чтобы ученицы грамотно не только разговаривали, но и писали на иностранном языке, для обучения использовались учебники. Одним из первых и самых известных изданий учебников по французскому языку того времени стала книга ученого, переводчика и преподавателя В.Е. Теплова «Новая французская грамматика сочиненная вопросами и ответами». Популярным стало учебное пособие А. Лави «Французская азбука» (1767). «Ученицы имели настолько прекрасное произношение, что иностранцы, присутствовавшие на институтских театральные постановках, восхищались уровнем владения французского языка. В свою очередь, Н.П. Черепнин приводит свидетельство того, что однажды англичанин Сохе, побывавший в Смольном институте благородных девиц, был изумлен чистейшей речью и произношением старших девочек – воспитанниц в постановке «La servante maitresse», и младших – в пьесе «L'Oracle».

Для того, чтобы в ученицах развить художественных вкус, в качестве обучения иностранному языку применялось чтение оригинальной, художественной литературы. В этой связи Т.В. Каленцова пишет: «Практическое владение иностранными языками преследовало и другую цель – развитие мышления, активизацию познавательной деятельности, формирование навыков самообразования. Особая роль при обучении иностранным языкам отводилась чтению оригинальной литературы» [7]. Чтение художественной литературы на иностранном языке не только раскрывало в полном объеме красоту другого языка, но и знакомило с культурой разных стран. «Отбор литературных источников по содержанию способствовал развитию творческих, нравственных и эстетических начал личности» [7].

Одной из форм обучения была вышеупомянутая организация театральные постановок. Поскольку пьесы ставились на французском, ученицы имели возможность продемонстрировать величие своего произношения. Вместе с тем Т.В. Каленцова отмечает следующее: «в 1775 году девушек помимо французского и немецкого, обучают итальянскому языку, чтобы воспитанницы исполняли произведения музыкального искусства именно на этом языке» [14]. Интегративный подход при обучении иностранному языку является соединением принципа культуросообразности и принципа диалога культур. Несмотря на совершенно явные успехи в иноязычном обучении Комиссия народных училищ в 1783 году, проверяя эффективность деятельности учебных заведений

для девочек, выявила некоторые недостатки в преподавании иностранных языков [14]. По всей вероятности, Комиссия связала это с отсутствием единого подхода к иноязычному обучению, что в дальнейшем способствовало разработке методических рекомендаций для учителей немецкого и французского языков. Новый план обучения должен был уже совместить как фонетические, лексические, грамматические навыки, так и навыки разговорной речи в совокупности со специально разработанной системой упражнений и заданий.

Известными и широко распространенными учебниками в тот период были французские азбуки, например, «Азбука французская новая» (1789 год) – модификация «Азбуки» (1767), а также «Наставление как по-французски правильно читать и произносить» Якоба Сигезбека [10]. Учебники постоянно менялись и совершенствовались. Ученый С.В. Власов анализирует: «Скрытая полемика с малополезными в повседневной жизни «Французской азбукой» Лави и с «Французским букварем», изданным Вейтбрехтом и Шнором в 1778 г., содержится в «Новом французском букваре» известного переводчика и книгоиздателя П.И. Богдановича» [4].

Появление пособий по изучению немецкого языка происходило неравномерно. Какое-то время для изучения немецкого языка использовались учебники, применяемые в школах Германии. Многие грамматики того времени носят компилятивный характер. Например, «Немецкая грамматика» М. Шванвитца (1730) или «Немецкая грамматика, из разных авторов собрана и российской юности в пользу издана от учителя немецкой гимназии». Отмечая заслуги преподававшего немецкий язык в Московском университете кандидата теологии Франциска Гельтергофа, К.А. Филиппов заключает: «В целом, «Немецкая грамматика» Фр. Гельтергофа принадлежит к числу наиболее успешных грамматик немецкого языка в России, она выдержала четыре издания в XVIII в. (1770, 1775, 1784, 1791) и пользовалась заслуженным успехом в российском обществе в последующие годы» [13]. Следует добавить, что начиная со второго издания 1775 года учебник содержал и хрестоматию произведений немецких авторов.

Наряду с существованием немецких и французских пособий во второй половине XVIII века, в России появились первые англоязычные учебники. В то время английский язык уступал по популярности французскому и немецкому. Интерес к нему вырос в результате активизации русско-английских экономических, политических и культурных контактов. Среди образованных людей английский не был модным, изучение английского языка носило скорее совершенно прагматичный характер. Автором первого в России учебника по английскому языку (1766 год) был Михаил Пермский. Его учебник – «Практическая английская грамматика», был переводом не-

известного английского оригинала. В этот период были изданы и другие учебники П. Жданова – «Новое руководство в английском языке» и «Руководство к английскому языку», В. Кряжева – «Английская грамматика с прибавлением разговоров», И. Грузинова – «Английская грамматика», а также разговорник И.Ф. Вегелина – «Новые английские и российские разговоры». В этот период было создано несколько двуязычных словарей, в том числе П. Жданова. «При анализе текстов учебников обращает на себя внимание следующий факт: хотя большинство из перечисленных пособий названы «Грамматиками», в современном смысле слова они таковыми не являются, поскольку обобщают материал, выходящий далеко за пределы данного раздела языкознания. Подобное несоответствие объясняется, на наш взгляд, несопадением современной лингвистической терминологии с системой терминов, принятой в России в рассматриваемый период» [11]. И, действительно, слово «грамматика» в то время толковалось как наука о языке, и именно так назывались учебники по иностранным языкам.

В начале XIX века основными учебными заведениями государства Российского, имеющими в учебных планах циклы предметов гуманитарной направленности, в том числе, курсы современных европейских языков, были лицеи и гимназии. В конце XVIII, начале XIX века для изучения, например, французского языка наиболее популярным был учебник И.Ф. Вегелина «Новый методический способ учиться хорошо читать, для употребления обучающихся французскому языку». Не меньшей популярностью пользовался учебник В.Е. Теплова – «Новая французская грамматика сочиненная вопросами и ответами», которое в середине XVIII века было наиболее востребованным для обучения французскому.

Большое внимание изучению иностранного языка уделялось в отечественных гимназиях. Целью гимназий было подготовить ученика к поступлению в университет. Ввиду того, что первые российские университеты были ориентированы на Запад, приглашались преподаватели – иностранцы, которые часто плохо владели, или не владели совсем русским языком, именно в этой связи свои лекции они читали, преимущественно, на немецком, французском языках, а также – на латыни. Без хорошего знания иностранного языка было очень сложно учиться в университете. По этой причине в гимназиях очень внимательно относились к изучению иностранных языков. Приоритетным было также изучение культуры других народов, что влияло на становление индивидуальности. В программах обучения особо важное место занимало изучение классических древних языков – греческого и латинского, а также чтение литературных памятников античности, что, в свою очередь, способствовало развитию логического мышления, памяти, воображения. Основной целью изучения античной художественной литературы было воспитать лич-

ность на ставших классическими образцах, примерах патриотизма и высокой нравственности. М.Н. Ветчинова отмечает: «Обучение древним языкам четко ориентировалось на развитие речи учащихся. Предполагалось, что культура речи ведет к культуре мышления. Работа над точностью и ясностью выражения мыслей связывалась с упорядочиванием самих мыслей, более глубоким пониманием сущности явлений. Методика преподавания древних языков в гимназии направлялась на умственное развитие гимназистов: они сопоставляли формы слов, их отношение друг к другу, упражнялись в применении различных грамматических средств» [3]. В изучении иностранного языка использовался интегративный подход, который включал в себя разные методики преподавания – изучение грамматики, общение с носителями иностранного языка, чтение художественной литературы, постановка пьес на языке оригинала. Еще одним способом достичь наиболее результативного изучения иностранного языка является метод заучивания текста, именно это подчеркивает М.Н. Ветчинова: «Особое значение отводилось развитию механических форм памяти – заучиванию наизусть отдельных отрывков, прочитанных поэтических и прозаических произведений. Для обучения иностранному языку использовались связанные тексты хрестоматийного характера и подлинники европейской художественной литературы» [3]. Интегративный подход в обучении иностранным

языкам помогал развить личностные качества учащегося, качества высокой нравственности, прививая чувство долга, ответственности, такой способ обучения формировал личность, свободную от стереотипов, свободную в выборе действий.

Заключение

Анализ формирования учебной литературы для иноязычного обучения в Российской империи XVIII – первой половины XIX века показал, что в обучении использовались иностранные, а также отечественные учебники, которые постоянно совершенствовались. На примере французских, немецких, английских учебников можно проследить, как со временем общие разговорники заменяются сложными грамматическими пособиями. Для изучения иностранного языка использовались не только учебники, но и художественная литература.

Внедрение интегративного подхода при формировании учебной литературы для иноязычного обучения подразумевало сочетание разных методов, форм и организации учебного процесса. Были задействованы разные принципы интегративного подхода при изучении иностранных языков, как пример, принцип культуросообразности, а также принцип ориентации на саморазвитие, на самообразование, принцип диалога культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславский М.В. Реформы российского образования XIX–XX вв. Как глобальный проект // Вопросы образования. 2006. №3. С. 5–20.
2. Борщева О.В. Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку // Педагогика и психология образования. 2011. №1. С.5–8.
3. Ветчинова М.Н. Иноязычное образование в гимназиях России в XIX веке // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2006. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnoe-obrazovanie-v-gimnaziyah-rossii-v-xix-veke> (дата обращения: 23.05.2020).
4. Власов С.В. Особенности начального обучения французскому языку по французским букварям, изданным в России во второй половине XVIII века // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. №1 (22). С.18–28.
5. Гусевская Н.Ю. Иноязычное образование как историко-образовательный феномен // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2011. №5. С.31–34.
6. Демков М.И. История русской педагогики. Новая русская педагогика (XVIII). – М.: 1910. 627 с.
7. Каленцова Т.В. Иностранные языки в образовательном процессе институтов благородных девиц второй половины XVIII в. // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inostrannyye-yazyki-v-obrazovatelnom-protsesse-institutov-blagorodnyh-devits-vtoroy-poloviny-xviii-v> (дата обращения: 17.05.2020).
8. Камызина А.В. Основные вехи иноязычной подготовки в отечественном образовании XVIII начала XX вв. // Наука. Инновации. Технологии. 2007. №50. С.43–47.
9. Колобкова А.А. К вопросу об изучении французского языка в Российской империи в середине XVIII – начале XIX века // Ценности и смыслы. 2019. №6 (64). С. 118–130.
10. Колобкова А.А. Учебные книги по французскому языку в России XVIII – первой половины XIX веков: монография / А.А. Колобкова. — Москва : Знание-М, 2020. — 96 с.
11. Сидорова О.Г. Первые учебники английского языка, изданные в России // Антиномии. 2009. №9. С.538–550.
12. Соловова Е.Н., Пореченкова Е.А. Из истории развития филологического образования // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 9–16.
13. Филиппов К.А. Метатекстовые особенности немецких грамматик в России XVIII века // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2019. №1 (817). С.328–341.
14. Черепнин Н.П. Императорское воспитательное общество благородных девиц. Исторический очерк. (1764 – 1915): в 3 т. Т.1. Спб.: Государственная типография, 1914. 620 с.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЗНАЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКОВЕДА

Кучер Наталья Юрьевна

*К.п.н., Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского (г. Челябинск)
nataljakucher@yandex.ru*

THE IMPORTANCE OF COMMUNICATIVE MOBILITY IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A MUSICOLOGIST

N. Kucher

Summary: The article considers the importance of communicative mobility as an important professional quality in the activity of a musicologist. The current definitions of this concept are given, including in relation to the activities of a musicologist. The article deals with the main features of the professional activity of a musicologist, which includes three basic directions-pedagogical, scientific, and educational. Within these areas, the following parameters of audience division are justified: age, profession, and level of education. In accordance with these parameters, the main features of various types of audiences with which the musicologist interacts in his professional activity are considered. The article also discusses the specifics of the communicative activity of a musicologist in connection with interaction with musical works. The musicologist is considered as an organic part of the musical-communicative chain "composer-performer-musicologist-listener".

Keywords: communicative mobility, musicologist, features of professional activity of a musicologist.

Аннотация: В статье рассматривается значение коммуникативной мобильности как важного профессионального качества в деятельности музыковеда. Даются существующие на сегодняшний день определения данного понятия, в том числе применительно к деятельности музыковеда. Рассматриваются основные особенности профессиональной деятельности музыковеда, которая включает в себя три базовых направления – педагогическое, научное, просветительское. В рамках данных направлений обосновываются следующие параметры деления аудитории: возраст, профессия, уровень образования. В соответствии с указанными параметрами рассматриваются основные особенности различных типов аудиторий, с которыми взаимодействует музыковед в своей профессиональной деятельности. Также в статье рассматривается специфика коммуникативной деятельности музыковеда в связи с взаимодействием с музыкальными произведениями. Музыковед рассматривается как органичная часть музыкально-коммуникативной цепи «композитор-исполнитель-музыковед-слушатель».

Ключевые слова: коммуникативная мобильность, музыковед, особенности профессиональной деятельности музыковеда.

Коммуникативная мобильность рассматривается нами как одно из важнейших качеств музыковеда. Являясь звеном, встроенным в процесс музыкальной коммуникации, музыковед в разных видах своей профессиональной деятельности, основанных преимущественно на вербальных формах взаимодействия, расшифровывает содержание музыкальных произведений и передает в доступной форме это содержание различным типам реципиентов. По нашему мнению, именно такое качество как коммуникативная мобильность, предполагающая гибкость коммуникативного взаимодействия музыковеда и аудитории, способно обеспечить адекватное понимание содержания музыкального искусства учениками, слушателями (зрителями) и читателями.

На сегодняшний день существует несколько трактовок данного понятия. Так, А.Н. Алгаев определяет коммуникативную мобильность как «интегративную характеристику личности, отражающую способность будущих педагогов-психологов адаптироваться к осуществлению эффективной коммуникации в различных условиях профессиональной деятельности педагога-психолога и приводить коммуникативные знания, умения и опыт в

состояние наивысшей готовности к взаимодействию с различными участниками образовательных отношений в школе» [1, с. 40].

О.В. Смирнова, изучая особенности коммуникативной мобильности экономистов-международников, определяет ее как «способность специалиста осуществлять качественное общение в разнообразных, в том числе непредвиденных ситуациях» [2, с. 9].

По мнению О.А. Романовой – исследователя, изучающего особенности коммуникативной мобильности сотрудников информационных подразделений МЧС России, коммуникативная мобильность – это «способность сотрудника осуществлять качественное общение в разнообразных, в том числе, непредвиденных ситуациях, требующих проявления чувствительности и терпимости к фактору коммуникативной неопределенности <...> в сложных условиях межкультурного общения» [3].

Таким образом, коммуникативная мобильность специалистов разных сфер позволяет, прежде всего, осуществлять качественное вербальное взаимодействие в различных, в том числе непредвиденных ситуациях

профессиональной деятельности.

Применительно к деятельности музыковеда коммуникативная мобильность определяется нами как «профессионально важное качество, обеспечивающее гибкое изменение стиля общения, модели поведения и средств коммуникации (в том числе невербальной) в соответствии с музыкально-социальной ролью, художественно-эстетическими потребностями и особенностями музыкального восприятия реципиентов разных возрастных категорий и социально-профессиональных групп» [4, с. 7].

Поясним наше определение, опираясь на особенности профессиональной деятельности музыковеда.

Профессия музыковеда среди других музыкальных специальностей является одной из самых многоплановых. Это объясняется тем, что музыковед совмещает сразу несколько направлений в профессиональной деятельности. Наиболее обобщенно можно выделить три базовых – педагогическое, научное и просветительское. Остановимся подробнее на каждом из них.

В рамках педагогического направления музыковед ведет педагогическую деятельность в различных образовательных организациях. Это учреждения дополнительного образования детей и взрослых, учреждения общего образования, учреждения специального музыкального образования, в том числе профессионального уровня. В каждом из таких образовательных учреждений присутствует своя специфика педагогической работы.

Суть научного направления работы музыковеда – проведение различного рода научных исследований. Работа может вестись как над отдельными музыкальными произведениями, над творчеством композиторов в целом, так и над осмыслением более крупных пластов музыкального искусства. Также к научному направлению можно отнести редактирование различных нотных изданий или изданий, посвященных проблемам музыкального искусства; создание книг о музыке и музыкантах; написание рецензий и критических заметок о событиях музыкальной жизни и т.д.

И, наконец, третье направление профессиональной деятельности музыковеда – просветительское. Оно включает в себя проведение концертов, лекций, бесед о музыке, теле- и радиопередач, а также выступления в средствах массовой информации и многое другое.

Опираясь на вышесказанное, можно сделать вывод о том, что профессия музыковеда основана, прежде всего, на коммуникации, преимущественно вербальной, в процессе которой могут возникать различные, в том числе непредвиденные ситуации профессиональной деятельности.

В этой связи необходимо пояснить следующее. Вся профессиональная деятельность музыковеда, будь то педагогическая, научная или просветительская, направлена на коммуникативное взаимодействие с различными типами аудиторий. В научной литературе дается как достаточно общее определение понятия «аудитория» – «объект информационного воздействия» [5, с. 82], так и более подробное объяснение данного термина. Например, «Энциклопедический словарь СМИ» определяет аудиторию как «общее количество людей, являющихся читателями, слушателями, зрителями. Это публика, воспринимающая информацию в зависимости от своих социально-демографических и культурно-образовательных характеристик» [6, с. 18].

Указанные в данном определении основные критерии деления публики мы экстраполировали на музыкально-ведческую деятельность, и в соответствии с особенностями данного вида деятельности определили основные параметры деления аудитории, с которой взаимодействует музыковед, а именно: возраст, профессия и уровень образования. В опоре на вышеуказанные параметры, в каждом из основных направлений деятельности музыковеда можно выделить разные типы аудитории.

Так, по возрастному критерию, для педагогического направления целесообразным будет выделение таких возрастных периодов как: дошкольное детство; младший школьный возраст; подростковый возраст; юность. В современных условиях в рамках педагогического направления можно также говорить о взаимодействии музыковеда с аудиторией зрелого возраста, учитывая стремление взрослых людей к обучению музыке и наличие музыкальных школ и других образовательных учреждений для взрослых.

В рамках просветительского направления возрастные типы аудитории значительно расширяются, поскольку работа музыковеда-просветителя направлена как на детей дошкольного и школьного возраста, так и на юношескую аудиторию (студенты), а также зрелых и пожилых людей – то есть, по сути, охватывает практически все возрастные периоды жизни человека.

Исследуя особенности научного направления, мы выяснили, что этот вид профессиональной деятельности музыковеда может быть обращен к аудитории всех возрастов, за исключением дошкольного и младшего школьного возраста.

Таким образом, с точки зрения возрастного критерия музыковед в своей профессиональной деятельности взаимодействует с аудиторией всех возрастов.

Рассматривая потенциальную аудиторию музыковеда с точки зрения профессиональной принадлежно-

сти и уровня образования, мы выделили три основные группы реципиентов. Это музыканты-профессионалы, музыканты любители и музыкально несведущая аудитория. Разделение аудитории по данным признакам позволяет определить особенности восприятия музыкального искусства профессиональными музыкантами и любителями. Как отмечает Д.К. Кирнарская, «музыкальное восприятие музыкантов-профессионалов и элитной части слушательской аудитории отличается повышенной аналитичностью, абстрактностью, способностью к органическому сочетанию дифференцированности и иерархичности» [7, с. 89]. Исследователь также считает, что для восприятия рядового слушателя характерны точечность, фрагментарность, конкретность и внимание к единичному явлению как таковому [там же]. Сходной позиции придерживается и Л.Л. Бочкарев, отмечая, что «чем выше уровень подготовленности слушателя до знакомства с музыкальным произведением, тем оно доступнее для него» [8, с. 123].

Необходимо отметить, что для различных типов аудитории, разделяемых по возрастному и профессиональному признакам, помимо различий в музыкальном восприятии характерна и существенная разница в художественно-эстетических потребностях. Исследователи считают, что художественные потребности, как одни из высших форм духовных потребностей человека, способствуют формированию внутреннего мира человека через искусство [9, с. 27]. Мы понимаем художественно-эстетические потребности как «потребности личности в восприятии художественных и эстетических объектов, обусловленные общим уровнем художественного и эстетического развития субъекта и выражающиеся в необходимости взаимодействия с художественной культурой и произведениями искусства, а также самостоятельного участия в создании художественных ценностей» [10, с. 50].

Таким образом, специфика коммуникативного взаимодействия музыковеда с различными типами аудиторий в педагогической, просветительской и научной деятельности определяется как возрастными особенностями, так и особенностями восприятия, художественно-эстетическими потребностями, которые, в свою очередь, определяются характером профессиональной деятельности и уровнем образования респондентов.

Однако, процесс общения музыковеда с аудиторией связан не только с взаимодействием с различными типами аудиторий. Спецификой коммуникативной деятельности музыковеда, тем, что отличает ее от других видов коммуникации, является взаимодействие с музыкальными произведениями. Иначе говоря, музыковед, наряду с исполнителем, выступает своеобразным посредником между композитором, создавшим музыкальное произведение, и его «потребителем» – учеником, слушателем

(зрителем), читателем. Музыковед в каждом виде своей профессиональной деятельности познает и истолковывает смысл музыкального произведения, а затем доносит его до адресата. В связи с этим, становится очевидным, что в основе любого вида музыковедческой деятельности лежит процесс музыкальной коммуникации.

Ученые, исследующие проблемы музыкальной коммуникации (Б.В. Асафьев, Л.Л. Бочкарев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский и др.) сходятся во мнении, что музыкальное искусство очень информативно по своей сути. Через музыкальные произведения постигаются традиции и опыт прошлых эпох и современности, люди приобщаются к общечеловеческим ценностям и обогащают собственный духовный мир. Композиторское творчество – это своеобразный процесс зашифровки, «перевода духовно-художественного содержания из идеальной (мысленно-чувственной) в материализованную форму» [11, с. 13].

В свою очередь, исполнители, а вместе с ними и слушатели, производят декодирование – то есть считывают информацию о композиторе, о системе его мировоззренческих ценностей, о ценностях эпохи, в которую он творил и т.д.

Б.В. Асафьев в своих трудах неоднократно подчеркивает, что существование музыкального искусства невозможно без сопряженности творчества, интонирования и восприятия. Данный исследователь впервые рассмотрел музыкально-коммуникативный процесс как триаду «композитор-исполнитель-слушатель». Эта мысль находит продолжение в трудах Л.Л. Бочкарева, В.В. Медушевского и др.

Однако, существует и несколько иная точка зрения. В исследованиях таких ученых как И.А. Корсакова, Л.А. Птушко, Е.Р. Сизова, А.Н. Якупов и др., процесс музыкальной коммуникации дополняется четвертым звеном – музыковедом. Так, Л.А. Птушко определяет роль музыковеда как посредника между музыкой и обществом [12], А.Н. Якупов выделяет четыре уровня общения, обусловленного музыкальным произведением: «композиторский, исполнительский, слушательский и музыковедческий» [11, с. 15].

Мы придерживаемся сходной позиции и считаем, что музыковед является важным и необходимым связующим звеном в музыкально-коммуникативной цепи «композитор-исполнитель-музыковед-слушатель» и в любом виде своей профессиональной деятельности является посредником. Изучая музыкальные произведения, а также явления музыкального искусства в целом, с помощью слова, устного или письменного, музыковед раскрывает для аудитории сущность музыкальных произведений, и, шире, сущность музыкального искусства. Другими сло-

вами, музыковед способствует декодированию смысла, заложенного в музыкальном тексте.

Необходимо подчеркнуть еще один важнейший аспект. Музыковед, выполняя каждый из основных видов своей профессиональной деятельности и способствуя декодированию зашифрованной информации в музыкальных произведениях, при каждом акте взаимодействия занимает разные позиции по отношению к партнерам по коммуникации. Это может быть позиция учителя, собеседника, наставника, критика, лектора, интервьюера и т.д. В соответствии с занимаемой позицией, музыковед каждый раз выполняет разные музыкально-социальные роли (музыковед-педагог, музыковед-ученый, музыковед-просветитель) и использует разные лексику, формы поведения, манеру общения, средства невербальной коммуникации. Например, при общении с профессиональными музыкантами музыковед использует сложную лексику с применением профессиональных терминов. Напротив, при коммуникативном взаимодействии с музыкально несведущей аудиторией необходимо избегать использования в речи сложного терминологического аппарата, а также важно преподносить материал в увлекательной форме для того, чтобы заинтересовать публику и привлечь внимание к явлениям музыкального искусства.

Подведем итог.

Исходя из особенностей профессиональной деятельности музыковеда, мы выделили три основных направления – педагогическое, просветительское и научное. В каждом из этих направлений музыковед взаимодействует с различными типами респондентов, подразделяемых нами по возрастному признаку, а также в зависимости от профессиональной принадлежности и уровня образования. Общение музыковеда с каждой из указанных возрастных и социально-профессиональных групп должно иметь существенные различия.

Для того, чтобы коммуникативное взаимодействие с аудиториями разных типов соответствовало уровню подготовленности респондентов, музыковеду необходимо учитывать особенности музыкального восприятия и художественно-эстетические потребности. В связи с этим, на первый план выходит проявление такого важного профессионального качества как коммуникативная мобильность, которая, по нашему мнению, и способствует обеспечению адекватного взаимодействия музыковеда с аудиторией с целью расшифровки и донесения смысла явлений музыкального искусства до реципиентов разных возрастных категорий и социально-профессиональных групп.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алгаев А.Н. Развитие коммуникативной мобильности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. псих. наук / Владикавказ, Северо-осетинский гос. ун-т им. К Хетагурова. 2013. 200 с.
2. Смирнова О.В. Формирование коммуникативной мобильности студентов экономического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Москва, Московский гос. пед. ун-т. 2013. 24 с.
3. Романова О.А. Влияние корпоративной этики на коммуникативную мобильность сотрудников информационных подразделений МЧС / Интернет-журнал «Технологии техносферной безопасности». – 2015. – № 4 (62). – URL: <http://agps-2006.narod.ru/ttb/2015-4/50-04-15.ttb.pdf> (Дата обращения: 20.03.2020).
4. Кучер Н.Ю. Развитие коммуникативной мобильности у студентов музыкального колледжа в процессе музыковедческой подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет. 2017. 23 с.
5. Николаева Ж.В. Основы теории коммуникации: учеб.-метод. пособие для студентов по специальности 350400 «Связи с общественностью». Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. 274 с.
6. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... д-ра пед. наук / Чебоксары, Чувашский гос. пед. ун-т. 2008. 568 с.
7. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / ред. Г.М. Цыпин. М.: Издательский центр Академия, 2003. 368 с.
8. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М.: Классика-XXI, 2008. 352 с.
9. Бутенко Н.В. Художественная и эстетическая потребности как доминанта эмоциональных реакций в художественно-эстетическом развитии ребенка / Челябинск, Вестник Челябинского Государственного педагогического университета. 2014. №5. С. 26-37.
10. Кучер Н.Ю. Развитие коммуникативной мобильности у студентов музыкального колледжа в процессе музыковедческой подготовки: дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2017. 245 с.
11. Якупов А.Н. Теоретические проблемы музыкальной коммуникации: исследование. М.: Московская консерватория, Магнитог. муз.-пед. ин-т, 1994. 292 с.
12. Основы музыкальной журналистики: учеб. пособие / под ред. Л.А. Птушко. Н.Новгород: Изд-во Нижегородской консерватории, 2014. 80 с.

© Кучер Наталья Юрьевна (nataljakucher@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ДОГАДКА, КАК МЕТОД В ПРЕПОДАВАНИИ ЮРИДИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА ДЛЯ ЮРИСТОВ - МЕЖДУНАРОДНИКОВ

INTERLINGUARY GUESS AS A METHOD IN TEACHING LEGAL TRANSLATION FOR INTERNATIONAL LAWYERS

**M. Ogorodov
E. Samorodova
I. Belyaeva**

Summary: The authors of this article analyze the language conjecture as one of the possibilities for determining the semantic meaning of legal terms and constructions of the studied foreign language, based on the experience of native language study or other foreign languages for teaching legal translation purposes. In this study, the authors also pay great attention to the role of teaching the language conjecture of international students, in particular, analyzing the degree of its compatibility with the legal profession, its admissibility in jurisprudence, which is based on accuracy and logic.

Keywords: linguistic guess, foreign language, international lawyer, legal translation, linguistic competence.

Огородов Михаил Константинович

*К.филол.н., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»
Mike_box@inbox.ru*

Самородова Екатерина Александровна

*К.ю.н, доцент, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»
samorodova.ekaterina.78@mail.ru*

Беляева Ирина Георгиевна

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

Аннотация: Авторы настоящей статьи анализируют языковую догадку как одну из возможностей определения семантического значения юридических терминов и конструкций изучаемого иностранного языка, опираясь на опыт родного или других иностранных языков, при обучении юридическому переводу. В данном исследовании авторы уделяют большое внимание также роли обучения языковой догадке студентов-международников, в частности, анализируя степень ее совместимости с профессией юриста, её допустимости в юриспруденции, в основе которой лежат точность и логичность.

Ключевые слова: языковая догадка, иностранный язык, юрист-международник, юридический перевод, лингвистическая компетенция.

Совместимо ли понятие «языковая догадка» с профессией юриста? Допустима ли она в профессии, основной смысл которой точность, логичность и соответствие нормам права? Имеет ли право юрист «догадываться»? В каких ситуациях языковая догадка необходима юристу?

Профессиональное языковое образование является важным условием обеспечения формирования высококвалифицированных специалистов в условиях постоянного роста конкуренции, в особенности, в таких сферах как международное право, международные экономические отношения и дипломатия. В данных видах специализаций язык составляет основное ядро обучения. Необходимо отметить, что на современном этапе многие образовательные программы в высших учебных заведениях построены по междисциплинарному принципу, предполагающему прямое взаимодействие основной дисциплины (профессии) и языка.

Взаимодействие лингвистики и права, представляет на протяжении многих десятков лет интереснейший аспект для исследований. Междисциплинарные и межпредметные связи позволяют сегодня наблюдать за развитием таких наук, как лингвоюридика, юрислингвистика. Большое количество исследований как отечественных ученых, так и зарубежных позволяет также говорить о юридической лингводидактике - науке о подходах, методах и средствах преподавания иностранного языка юридической специальности.

Владение иностранным языком международно-правовой специальности составляет суть профессии юристов-международников. Юрист-международник имеет дело с нормативно-правовой литературой, ведёт переговоры, участвует в конференциях и круглых столах, выступает в судах, решает правовые задачи, кейсы на иностранном языке, переводит и интерпретирует иноязычные юридические тексты. Вся деятельность, как было сказано выше, происходит на иностранном языке.

На протяжении многих лет языком международного права являлась латынь: от римского права, заложенного ещё в восьмом веке до нашей эры до трактатов XIV века (Б. де Сассоферрато), XVI века (Ф. де Витория; А. Джентили), XVII века (Ф. Суарес; Г. Гроций; Р. Зеч; С. Пуфендорф), XVIII века (К. Бейнкерсгук; Х. Вольф). Латынь давала возможность юристам в течении более тысячи лет не только понимать друг друга, но и сохранять правовые традиции.

Ближе к концу XVIII века латынь, перестав быть единственным языком международного права, уступила место национальным языкам, на которых были созданы труды по праву Э. де Ваттелем; Г.Ф. Мартенсом; И.Я. Мозером и этот факт положительно сказался на развитии национальных правовых систем как особой национальной культуры.

Но, несмотря на это, латынь осталась основой языка международного права и остается им по сей день. Сам факт использования латинских выражений и специальных терминов в юридических текстах, в выступлениях юристов и адвокатов, в речи судей говорит о многом. Наиболее встречающиеся выражения, такие как *jus cogens*, *de jure*, *de facto*, *erga omnes*, *ex æquo* и многие другие можно найти в законодательных текстах любого государства. Данные термины не переводятся на национальные языки. После латыни основным языком международного общения, языком дипломатов и юристов стал французский язык. На французском языке общались члены Венского Конгресса в 1815 году и в этот же год был издан Заключительный акт Венского конгресса, а веком ранее были составлены важнейшие документы в области международного права и дипломатии такие, как Раштадский, Венский, Экс-ла-Шапельский договоры.

В 1919 году состоялась Парижская Конференция, на которой был принят Устав Лиги Наций. Нужно отметить, что наряду с французским языком, который оставался основным языком международного права, мир стал признавать в качестве второго языка английский. Версальский мирный договор 1919 г., официально завершивший Первую мировую войну, был составлен на двух языках английском и французском (ст.440). Также английский язык был признан официальным рабочим языком Постоянной палаты международного правосудия (ППМП). Официальными языками Организации Объединенных Наций являются арабский, китайский, английский, французский, русский, испанский. Таким образом, в 19-20 вв. латинский язык практически полностью уступил место основного правового языка другим (национальным) языкам.

Мир современного международного права звучит на двух языках: английском и французском, тем не менее английский язык применяется чаще, как основной язык международных конференций, особенно в таких от-

раслях как воздушное право, ядерное право, экономическое, морское, энергетическое право, право охраны окружающей среды и защита прав человека.

Тем не менее изучение французского языка включают многие современные программы языковой подготовки юристов-международников в качестве первого или второго иностранного языка. Особую важность представляет обучение юридическому переводу, поскольку основная деятельность юриста-международника направлена на работу с юридическим текстом.

Чаще всего до начала изучения французского языка студенты владеют английским языком, поскольку сдают его в качестве вступительного экзамена в университет. Французский язык в неязыковых вузах на юридическом факультете изучается с первого курса с начального уровня А1. Обычно к изучению французского языка специальности приступают на третьем курсе обучения в вузе. Это объясняется тем, что до третьего курса студенты должны сначала овладеть общими языковыми навыками. Чаще всего тематический план занятий по языку специальности соответствует плану изучения юридических дисциплин. Как правило, основными темами изучения международного права являются: основные понятия, вопросы территории, источники и субъекты, вопросы международной ответственности государств за противоправное деяние, международная судебная система и его отрасли.

На занятиях по языку специальности в юридических вузах основной задачей является обучение студентов не только профессионально ориентированному языку, но и тем профессиональным компетенциям, которыми должен овладеть будущий специалист, среди которых можно выделить: перевод юридической литературы, ведение переговоров, участие в международных конференциях, решение юридических задач, консультирование, выступление в суде. Особое место занимает нормотворческая деятельность юриста, главными целями которой выступают создание новых норм права, гармонизация и кодификация существующих.

Работа с юридическим документом на иностранном языке (толкование, перевод, комментарий) подразумевает глубокое знание терминов и конструкций языка, особенностей его лексики и грамматического строя, что достигается путем долгого изучения. Зачастую вследствие объективных причин на изучение второго иностранного языка приходится меньше времени. Соответственно в учебные программы должны быть включены пособия и материалы, содержащие особые подходы, методики и средства, оптимизирующие процесс изучения.

Одним из интересных подходов изучения языка с целью освоения юридической лексики и юридическому переводу является языковая догадка, которая помогает

выявить значение незнакомого слова через особенности его словообразования, благодаря умению оперировать его многозначностью, знанию иностранных языков. Обычно составители подобных обучающих программ и преподаватели иностранного языка полагаются на использование (присутствие) в родном и изучаемом языках и значительного количества иностранных слов и выражений, смысл которых изначально понятен обучающимся. С этой целью, с целью понимания контекста с помощью иностранных слов предлагаются определенные упражнения и схемы.

Обучение французскому юридическому переводу путем языковой догадки, опираясь на знания английского и других иностранных языков, а также латинского языка может строиться по следующим принципам:

– Историческому

Обучающему известны исторические предпосылки и условия создания текста, его содержание, понятен смысл. В пример можно привести «Крылатые латинские выражения», которыми насыщен юридический дискурс. Студенты юридических факультетов, а в особенности, имеющие международно-правовую специализацию, изучают латинские выражения с самого начала обучения специальности, которые в последствие составляют значительную часть их юридического вокабуляра. Соответственно, при обучении французскому языку юристам-международникам можно предложить упражнения на перевод слов и конструкций крылатых латинских выражений, поиск эквивалентов, упражнения на дефиниции.

Таблица 1.

Выберите эквиваленты на французском языке к латинским выражениям.

<i>jure et facto</i>	notez bien, prenez bonne note
<i>jus gentium</i>	au sens restreint
<i>mortis causa</i>	le droit des gens
<i>nota bene</i>	Droit des gens
<i>grosso modo</i>	dans l'état, les choses telles qu'elles sont
<i>persona grata</i>	d'un genre propre, d'un genre spécial
<i>statu quo</i>	En général
<i>sui generis</i>	personne bienvenue, accréditée
<i>stricto sensu</i>	en droit et en fait

– Сравнительно-сопоставительному

Опираясь на знания хорошо освоенного им английского и латинского языков, студент сравнивает текст документа на двух языках (изучаемом французском и английском), выделяет идентичные по смыслу конструкции и термины. Поскольку один и тот же документ на разных языках может содержать особые конструкции в

силу того, что это разные языки, основной задачей становится понять смысл таких конструкций. В качестве примеров текста могут послужить тексты (извлечения) международных договоров, пактов, конвенций, соглашений, доктринальных источников и решений судов. Примерами заданий могут послужить следующие:

Таблица 2.

Задание:

- Сравните два варианта текста договора.
- Подчеркните похожие конструкции.
- Выпишите новые слова, смысл которых вы не понимаете.

<i>Treaties constituting international organizations and treaties adopted within an international organization</i>	TRAITÉS CONSTITUTIFS D'ORGANISATIONS INTERNATIONALES ET TRAITÉS ADOPTÉS AU SEIN D'UNE ORGANISATION INTERNATIONALE
The present Convention applies to any treaty which is the constituent instrument of an international organization and to any treaty adopted within an international organization without prejudice to any relevant rules of the organization.	La présente Convention s'applique à tout traité qui est l'acte constitutif d'une organisation internationale et à tout traité adopté au sein d'une organisation internationale, sous réserve de toute règle pertinente de l'organisation.
<p>Комментарий: Within в переводе с англ обозначает – внутри, в – предлог. - au sein также обозначает – внутри, но не (всегда) является предлогом, в частности слово sein – например (seins de la terre)- недра земли Студенту нужно определить значение этого слова (внутри, в глубине, в рамках итд) Выражение without prejudice - с английского обозначает – без ущерба – Эквивалентом во французском языке может служить – sans prejudice- Студенту нужно определить значение (перевод) выражения - sous réserve.</p>	

– Аналитическому

Студенту предлагается текст или фрагмент юридического текста на французском языке, смысл которого он должен понять, определив значение терминов и конструкций. Дополнительным заданием может стать необходимость определить тип документа: положение договора, судебное решение или доктринальный источник.

Также для тренировки данного навыка можно предложить следующие задания:

- Выпишите новые слова, смысл которых Вы поняли из контекста
- Найдите лексемы – маркеры, раскрывающие семантику незнакомого слова
- Восстановите пропуски в предложениях
- Выпишите новые слова, смысл которых Вы не понимаете и рассмотрите различные возможные пути его семантизации

Таблица 3.

<p>I. Une personne est considérée comme représentant un Etat pour l'adoption ou l'authentification du texte d'un traité ou pour exprimer le consentement de l'Etat à être lié par un traité :</p> <p>a) Si elle produit des pleins pouvoirs appropriés; ou</p> <p>b) S'il ressort de la pratique des Etats intéressés ou d'autres circonstances qu'ils avaient l'intention de considérer cette personne comme représentant l'Etat à ces fins et de ne pas requérir la présentation de pleins pouvoirs.</p>	<p>Доктринальный текст</p>
<p>II. Les juridictions internationales n'ont pas toutes le même champ de compétence spatiale. Les plus nombreuses, liées à des mouvements d'intégration régionale, ont une vocation régionale, mais quelques-unes ont une vocation mondiale (la Cour internationale de Justice, le Tribunal international du droit de la mer, la Cour pénale internationale, le Tribunal de l'Organisation internationale du travail, etc.). Deux derniers critères retiennent particulièrement l'attention. D'une part, les juridictions internationales n'ont pas toutes les mêmes justiciables. Si certaines ont pour justiciables les États (comme la Cour internationale de Justice, le Tribunal international du droit de la mer, etc.) d'autres comptent aussi des personnes privées ou des organes d'organisations internationales parmi leurs justiciables.</p>	<p>Судебное решение</p>
<p>III. a Cour a constaté qu'effectivement des attaques avaient été menées par les forces armées congolaises contre les locaux de l'ambassade de l'Ouganda à Kinshasa et que des mauvais traitements avaient été infligés à des diplomates ougandais dans les locaux de l'ambassade et à l'aéroport international de Ndjili. Il y a donc eu violation de la Convention de Vienne sur les relations diplomatiques. Mais, la Cour réserve, cependant, à une phase ultérieure de la procédure l'examen des éléments de preuve établissant les circonstances de ces violations, les dommages précis subis par l'Ouganda et l'étendue de la réparation à laquelle il a droit. Les parties sont invitées à se mettre d'accord sur ces points, sinon la Cour statuera.</p>	<p>Положение договора</p>

Языковая догадка представляет собой особый психофизиологический процесс в основе которого лежит апперцепция. Аппелируя к апперцепции как к основному фактору, способствующему развитию языковой догадки, необходимо в первую очередь уделить особое внимание процессу накопления лингвистического опыта студентов, который нельзя рассматривать в отрыве от особенностей процесса запоминания. Опора на исследования, изучающие процесс запоминания и извлечение информации из памяти, могут стать одной из необходимых теоретических баз для создания системы упражнений, тренирующие языковую память. Отсутствие языковой догадки у студентов свидетельствует, помимо слабо развитой языковой памяти, также о недостаточно развитом навыке ассоциативного мышления, логического мышления, в основе чего лежит низкий уровень самостоятельной познавательной активности. Тренировку навыка языковой догадки необходимо начинать ещё в раннем детстве при помощи упражнений, составленных специалистами в области детской психологии, продолжать развивать в средних учебных заведениях, а также в лингвистических и нелингвистических вузах при изучении иностранного языка уже на начальном этапе его овладения.

Подходы к обучению, связанные с использованием

языковой догадки, используются и при обучении другим иностранным языкам, например, немецкому. На кафедре немецкого языка МГИМО активно используется «сознательно-сопоставительный анализ родного и немецкого языков» [Орехова 2013: 72], а также английского и немецкого, представленный, например, в учебных пособиях «Немецкий язык: шаг за шагом» [Винтайкина 2012], «Уроки немецкого» [Винтайкина 2014].

Практический смысл применения языковой догадки в обучении языку специальности юристов-международников довольно значим. В условиях мультикультурной и мультязыковой среды, в которой происходит основная деятельность юристов-международников (работа в международных организациях и компаниях, дипломатическая служба в стране, организация бизнеса в разных странах мира и т.п.) часто требуются навыки, позволяющие специалисту ориентироваться в профессиональной языковой среде, ранее не изученной им. Заключение контрактов на языке партнера, консультирование клиента, говорящего на другом языке, присутствие на международной конференции с участием лиц, владеющими языками, незнакомым специалисту - подобные ситуации требуют развития у юристов навыка языковой догадки.

МГИМО известен подготовкой специалистов по

различным направлениям, которые свободно владеют языком своей профессии, то есть свободно участвуют в любом разговоре или дискуссии, выражают аргументированное мнение по предложенной профессиональной тематике [Ширяева 2013: 321]. Серьёзная языковая подготовка студентов МГИМО является одной из причин большую учебной нагрузки на студентов. Кроме того, особенностью подготовки студентов МГИМО является изучение ими двух и более иностранных языков. Обучение навыку использования языковой догадки

при работе с иноязычными текстами повышают у студентов языковую компетенцию при существенной экономии времени, облегчая запоминание новых слов и восприятие незнакомых. Также необходимо отметить, что любой специалист, работающий с иностранным языком на протяжении всей своей профессиональной жизни, встречает незнакомые слова, выявить семантику которых во многом помогает языковая догадка и данный навык является также одним из профессиональных навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винтайкина Р.В. Немецкий язык: шаг за шагом: учеб. пособие в двух частях. Часть 2. Уровень А2 / Р.В. Винтайкина, Н.Н. Новикова, Н.Н. Саклакова. Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России, каф. немецкого языка. - М.: МГИМО-Университет, 2012. - 156 с.
2. Винтайкина Р.В. Уроки немецкого: учеб. пособие. В. 2 ч. Ч. 2: Уровень В1 / Р.В. Винтайкина, Н.Н. Новикова, Н.Н. Саклакова; отв. ред. А.М. Ионова; МГИМО (У) МИД России, Каф. нем. яз. - Москва: МГИМО-Университет, 2014. - 297 с.
3. Орехова О.Е. Формирование языковых компетенций у студентов факультета журналистики МГИМО / О.Е. Орехова // Иностранные языки: теория и практика. - 2013. - № 1 (17). - С. 71-76.
4. Ширяева Н.В. Структурные и языковые особенности построения юридических текстов в Германии на примере статей законов и необходимость их концептуализации в процессе обучения студентов немецкому языку как языку профессии/ Н.В. Ширяева// Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: материалы ежегодной международной конференции. Москва, 19-20 апреля 2013 г. - Москва: РУДН, 2013.- С.321-326.

© Огородов Михаил Константинович (Mike_box@inbox.ru), Самородова Екатерина Александровна (samorodova.ekaterina.78@mail.ru),
Беляева Ирина Георгиевна (irinatomakova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации

СМЕНА «РДШ – ТЕРРИТОРИЯ САМОУПРАВЛЕНИЯ» В ВДЦ «ОРЛЁНОК» КАК ПРИМЕР ДЕЯТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКА

Рвачев Алексей Сергеевич

Аспирант, Воронежский Государственный Педагогический
Университет
rvachev.a@yandex.ru

THE SHIFT OF «RUSSIAN MOVEMENT OF SCHOOLCHILDREN - TERRITORY OF SELF-GOVERNMENT» IN RUSSIAN CHILDREN'S CENTER «ORLYONOK» AS AN EXAMPLE OF ACTIVITY ENVIRONMENT FOR THE FORMATION OF PROJECT-BASED MINDSET OF A TEENAGER

A. Rvachev

Summary: The article describes the process of realization of the thematic shift «Russian movement of schoolchildren - Territory of self-government» on the basis of Russian Children's Center «Orlyonok» in summer in 2019. «RosdetCenter» specialists and methodologists of the charity foundation «Captains» developed the thematic contents of the shift program collaboratively. The description of two shift program stages is presented: there are educational and design directions. On the example of one of the project stages, the general scheme of project teams' work within the shift is described. More detailed examples of project initiatives prepared by participants of the direction «Business Thinking» and the results of shift participants' work in this direction are presented.

Keywords: Russian Children's Center «Orlyonok», teenager, project-based mindset, project, business-oriented thinking, environmental approach.

Аннотация: В этом тексте дано описание процесса реализации тематической смены «РДШ – Территория самоуправления» на базе всероссийского детского центра «Орлёнок» летом 2019 года. Тематическое наполнение смены разрабатывали совместно специалисты «Росдетцентра» и методисты благотворительного фонда «Капитаны». Представлено описание двух этапов смены: образовательного и проектного. На примере одного из треков проектного этапа описана общая схема работы проектных команд в рамках смены. Более подробно представлены примеры проектных инициатив, подготовленных участниками трека «Предпринимательское мышление». Зафиксированы итоги трека в контексте инициации проектных инициатив участников смены.

Ключевые слова:

ВДЦ «Орлёнок», подросток, проектное мышление, проект, предпринимательское мышление, средовой подход.

В России в последние годы особую популярность приобрели различные федеральные конкурсы для школьников и студентов: «Мой первый бизнес», «РДШ – Территория самоуправления», «Большая перемена», «Цифровой прорыв», «Управляй», форумная компания «Росмолодёжи». Итогом конкурса для участника является тот или иной проект и возможность получить ценные призы, а для государственных структур реализация директивы президента о создании действующих социальных лифтов. Чаще всего итоги подобных конкурсов подводятся в режиме реального времени на различных лагерных площадках для школьников и форумных площадках для студентов.

В 2019 году 700 финалистов двух конкурсов «Мой первый бизнес» и «РДШ – Территория самоуправления» встретились в ВДЦ «Орлёнок» для акселерации проектов, с которыми ребята принимали участие в конкурсах и создания новых проектных инициатив. В составлении программы смены приняли участие специалисты отдела

по работе с ВДЦ ФГБУ «Росдетцентр» и методисты благотворительного фонда поддержки образовательных программ «Капитаны». Работа с участниками смены состояла из двух этапов.

Первый этап – «Азбука проектной деятельности» проходил в течении пяти дней и включал в себя пять тренингов: управление проектом, формирование личного бренда, дизайн презентации проекта, управление временем, основы SMM. Основная задача этапа сформировать у всех участников смены базовые представления о проекте, проектной команде и жизненном цикле проекта. Опираясь на исследование эволюции проектирования В.Л. Глазычева [1], можно сформулировать следующее определение: проектное мышление в широком смысле – это «внутренняя установка на расширение своего Я» посредством проектной деятельности, которая перестает быть элементом, обязательно встроенным в практику [2, с.29].

Успешность освоения материала проверяли в игро-

вой форме. Участники выполняли задания, демонстрирующие уровень усвоения материала. Также каждый мастер направления ежедневно давал домашние задания. Ребята заинтересовавшись темой тренинга, могли более подробно разобраться в специфике направления. В первой части смены конкурсанты посещали занятия в своих командах, с которыми они приехали в ВДЦ «Орлёнок».

В рамках второго – проектного этапа участникам предложили распределиться по 14 образовательным направлениям: экология, добровольчество, ЗОЖ, военная патриотика, популяризация науки, «как найти свою экспертность?», агропрактика, предпринимательское мышление, лига ораторов, медиашкола, я – медиалидер, послы РДШ, урбанистика – дизайн общественного пространства, команда как форма самоуправления. Основная задача этапа – инициировать большинство участников смены как авторов и реализаторов проектных инициатив. Далее пять дней под руководством наставников в новообразованных коллективах участники смены создавали проектные инициативы одного из трёх заявленных уровней: уровень отряда, уровень лагеря, уровень тематической смены. Также эта градация предлагалась к применению для реализации этих проектов при возвращении из ВДЦ с небольшими поправками: уровень отряда - уровень школы, уровень лагеря - уровень города, уровень тематической смены - уровень все-российской акции.

Принцип работы проектных команд первой и второй частей смены полностью повторяет в адаптированном для ВДЦ виде основные составляющие классического проектного акселератора. В программе присутствуют такие пункты как: менторство, обучение, ресурсная и экспертная поддержка. А вместо процента от прибыли реализованные проекты будут делиться с организаторами социальным капиталом.

По итогам работы трёх дней все образовательные направления приготовили для презентации экспертной комиссии набор проектных инициатив на каждый из трёх заявленных уровней. Примерно 50% проектных инициатив были утверждены к реализации до конца смены на территории ВДЦ «Орлёнок». Остальные с комментариями экспертов были направлены на доработку.

Проекты уровня отряда и уровня лагеря после реализации оценивались участниками тестовой реализации. Впоследствии все результаты собирали в сводную таблицу, чтобы определить наиболее успешные проекты с точки зрения благополучателей. Проекты уровня тематической лагерной смены оценивались экспертным жюри. Определяли лучший проект для реализации тематической лагерной смены РДШ на будущий год.

На выходе все участники смены получили готовый паспорт проекта, комментарии экспертов и опыт практической реализации проектной инициативы. Все проектные инициативы были собраны организаторами в тематический сборник для распространения полученного опыта среди участников РДШ.

Теперь более подробно рассмотрим весь проектный цикл на примере одного из четырнадцати образовательных направлений. Трек предпринимательское мышление собрал в заявке больше всего участников смены. Этот факт объясняем участием в смене призёров конкурса «Мой первый бизнес». Ребята – участники трека в большинстве своём имели опыт реализации предпринимательского проекта. В большинстве случаев, в силу возраста, словосочетание «предпринимательский проект» трактовался ребятами как описанная идея. Без изготовления прототипа, тем более монетизации.

Рассмотрим примеры проектов образовательного направления «Предпринимательское мышление». Одной из целевых установок для участников смены в рамках этого направления была максимальная ориентация на реализацию проекта в городе проживания школьников по возвращении из ВДЦ.

Федеральный уровень

Предполагалось, что проектные инициативы, успешно прошедшие процедуру публичной защиты, будут реализованы при поддержке оргкомитетов конкурсов «Мой первый бизнес» и «РДШ – Территория самоуправления» в новом учебном году. Рассмотрим более подробно примеры проектов:

- Челлендж – «Я-предприниматель». Варианты заданий в рамках челленджа: заработать конкретную сумму денег публично вести отчёт в социальных сетях; выбрать направление в бизнесе, которое хочется освоить и месяц заниматься этим делом, публично отчитываясь о своих успехах в социальной сети; записать 10 интервью с местными предпринимателями – описать их путь предпринимателя.
- Всероссийская акция – «Я у мамы предприниматель». Организация встреч старшеклассников с региональными представителями предпринимательского сообщества с обсуждением пути достижения успеха.
- Всероссийский Workshop – профориентационное мотивирующее мероприятие для школьников в формате питч-сессии их предпринимательских проектов с привлечением региональных представителей предпринимательского сообщества.
- Всероссийский предпринимательский квест – профориентационное мотивирующее меропри-

ятие для школьников в игровой форме, знакомящее с историями создания успешных бизнесов.

Уровень субъекта Российской Федерации

Предполагалось, что проектные инициативы, успешно прошедшие процедуру публичной защиты с пройденным тестом на территории ВДЦ при участии не менее трёх отрядов, будут реализованы при поддержке оргкомитетов конкурсов «Мой первый бизнес» и «РДШ – Территория самоуправления» в новом учебном году. Рассмотрим более подробно примеры проектов:

- Диалог на равных с бизнесом - организация встречи старшеклассников с представителями городского предпринимательского сообщества с обсуждением их пути к успеху.
- Городской кейс-турнир с реальными задачами к решению от представителей городского предпринимательского сообщества.
- Ярмарка проектов школьников и студентов. Презентация MVP предпринимательских проектов в формате стендовой сессии с привлечением потенциальных инвесторов из числа представителей городского предпринимательского сообщества.

Уровень школы

Предполагалось, что проектные инициативы, успешно прошедшие процедуру публичной защиты с пройденным тестом на территории ВДЦ при участии не менее одного отряда, будут реализованы при поддержке оргкомитетов конкурсов «Мой первый бизнес» и «РДШ – Территория самоуправления» в новом учебном году. Рассмотрим более подробно примеры проектов:

- Предпринимательская игра, моделирующая различные бизнес-процессы: заработок, инвестиции, переговоры, управление проектом.
- Предпринимательский мастер-класс, раскрывающий одну из актуальных тем в бизнесе: маркетинг, продажи, финансы.
- Просветительское мероприятие в формате рассказа от действующего предпринимателя о бизнес-трендах будущего.

После доработки проектов с экспертами процент проектных инициатив, допущенных до реализации на территории ВДЦ «Орлёнок» в рамках смены «РДШ – Территория самоуправления», вырос до 70% от общей массы заявок.

Вернёмся к треку предпринимательское мышление и проанализируем успешность реализации проектных инициатив. Все проекты уровня школы были реализованы в тестовом формате и получили высокие оценки

от участников. Два из трёх проектов уровня город были реализованы и получили высокие оценки от участников. Третий проект был направлен на доработку проектной документации и остановился на этапе разработки. Не один из проектов федерального уровня не был реализован в рамках смены в виде акции на весь ВДЦ «Орлёнок». Проектов смен в рамках этого образовательного направления предложено не было. Можно сказать, что врожденным проектным мышлением обладают прежде всего предприниматели, которых Й. Шумпетер трактовал как «нарушителей спокойствия», разрушителей традиционного уклада жизни: «...быть предпринимателем – значит делать не то, что делают другие... делать не так, как делают другие» [4, с. 199].

Считаем важным отметить тот факт, что за время смены почти все проектные команды смогли пройти полный проектный цикл от момента создания идеи до реализации проекта и получения внешней обратной связи от участников проекта. Стоит отметить, что часть проектов была реализована неудачно. Виной тому были как внешние обстоятельства (изменения в расписании деятельности лагеря участника проект) так и внутренние (неспособность команды подготовить необходимый реквизит). Итоговая финальная рефлексия внутри трека по итогам смены дала возможность наставникам обратить внимание участников смены на типичные ошибки при реализации проектов в заявленном направлении деятельности. Это позволяет нам утверждать, что процент типичных ошибок в будущем у этих проектных команд, при условии продолжения совместной работы, будет значительно ниже.

Негативным фактором в этой истории остаётся тот факт, что собранные за время смены «РДШ – Территория самоуправления» в ВДЦ «Орлёнок» команды в подавляющем большинстве не смогли сохранить свою целостность и с окончанием смены завершили своё существование. Субъекты проектной деятельности должны обладать не просто проектным мышлением, а проектной культурой, которая, согласно И.А. Колесниковой и М.П. Горчаковой-Сибирской, включает три составляющие: экологическую, концептуальную и аксиологическую [3], а для работы в команде крайне важен эмоциональный интеллект, понимаемый как способность управления эмоциями (своими и чужими). Завершение проекта в связи с окончанием жизненного цикла проектной команды – реалистичная концовка тематической смены по проектированию.

С началом нового учебного года все перечисленные проекты в том или ином виде были реализованы при поддержке оргкомитета конкурса «Мой первый бизнес».

ЛИТЕРАТУРА

1. Глазычев В.Л. Лекция об эволюции проектирования. URL: <http://www.shkr.ru/lib/archive/second/2001-1/8> (дата обращения 3.06.2020)
2. Товмасын В.В., Шихвердиев А.П., Оганезова Н.А. Проектное мышление: методологические основы // Вестник Научно-исследовательского центра корпоративного права, управления и венчурного инвестирования Сыктывкарского государственного университета. 2019. No 3 – С. 26-35
3. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 286 с.
4. Шумпетер Й. Теория экономического развития. М.: Прогресс, 1982. 456 с.

© Рвачев Алексей Сергеевич (rvachev.a@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Воронежский Государственный Педагогический Университет

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Ростовцева Полина Петровна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации» (г. Москва)
Rostovtseva_75@mail.ru

FEATURES OF SOCIAL TRANSFORMATIONS IN THE EDUCATION SYSTEM

P. Rostovtseva

Summary: The article considers the typical features of social transformations taking place in modern society. The author defines this society by the term «knowledge society», and also describes the role and significance of the Internet technologies in the development of social processes. A modern view of University education in the global world is given.

Keywords: knowledge society, social transformations, University environment, interdisciplinary knowledge.

Аннотация: Статья посвящена характерным особенностям социальных трансформаций, происходящих в современном обществе. Автор определяет данное общество термином «общество знания», а также рассматривает роль и значения интернет технологий в развитии общественных процессов. Приводится современный взгляд на университетское образование в глобальном мире.

Ключевые слова: общество знания, социальные трансформации, университетская среда, междисциплинарные знания

Социальные трансформации, происходящие в современном обществе, демонстрируют растущую актуальность в рассмотрении вопроса о концепции общества знания. Чтобы лучше это понять, необходимо рассмотреть проблему эволюции представления об обществе знания.

Дискуссия в информационном обществе началась в середине XX века, однако усиливающаяся взаимозависимость процесса трансформационных процессов и эволюции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), не ограничивается этим промежутком времени. Именно в 1960-е годы синергия научно-технического прогресса и социальных изменений определила прогресс компьютерной техники и совершенствование способов трансляции информации, что и привело к развитию сети компьютерной коммуникации, результатом которых впоследствии появился Интернет, к широкому использованию информационных технологий в развитии новой экономики, техники, а также производства, в образовательной деятельности.

Эти годы были ознаменованы подъемом новых социальных движений, которые вносили серьезные изменения в общественное сознание, оказывали влияние на растущую неудовлетворенность традиционными подходами в дополнения набора комплекса проблем, которые ранее не учитывались [12].

Будучи фактором экономического развития и управления социальными процессами, знание оказалось в центре всех процессов: социальных, экономических,

профессиональных. Возрастание социальной роли научного знания, новых возможностей усовершенствования экономики на основе технического прогресса одни исследователи обосновывали особой ролью инженерных кадров, а также несоответствием между прогрессом технологий и темпами модернизации социально-культурной сферы и ее институтов. Другая группа исследователей утверждала, что технический прогресс и инвестиции в образование и науку являются приоритетными предпосылками развития общества, где ведущая роль отводится организованному знанию. Предполагается перераспределение акцента власти в социуме, так как грань между индустриальной системой, бизнесом и государством всё более уравнивается [2, 10]. Совместная профессиональная деятельность специалистов в рамках постиндустриального развития становится решающим условием планирования и принятия решения, обеспечивающего развитие производства и социума.

Проблематика новой социальной значимости научного знания, а также его влияния на процессы социально-культурной трансформации в целом, была интегрирована в новый теоретический контекст концепции постиндустриального общества, которое:

- стабилизирует функцию науки и знания как приоритетной институциональной ценности в обществе;
- делает принятия решений более техничным, все более вовлекаются ученые, квалифицированные специалисты в общественный и политический процессы;
- усиливает наличествующие тенденции бюрократии.

тии в системе интеллектуального труда, изменяет традиционные определения интеллектуальных интересов и ценностей;

- актуализирует проблему взаимоотношения технического и гуманитарного интеллекта [1].

Развитие представлений об обществе знания определило проблему поиска критериев разграничения между представлениями и другими концепциями социальных трансформаций. Концепции информационного общества и общества знания выступают как теоретические построения, определяющие, как качественная социально-культурная трансформация в современном мире связана с ролью информации и знания, и местом человека в этих трансформациях.

В этих обстоятельствах, когда интегрированы социальные трансформации и становление общества знания совершается, наука обретает ряд новых качеств и функций. Научные исследования определяются не внутренне научными, а заданными извне, социальными и политическими целями, когда ученые, политики, представители промышленности взаимодействуют с целью определения проблемы, исследовательской стратегии и нахождения решения. Это можно охарактеризовать как перевод политических целей в технические и исследовательские стратегии. Процесс диффузии дискурсов науки, политики и общества следует интерпретировать как «сциентификацию общества» и «политизацию науки».

Качественные изменения во взаимоотношениях науки и общества получили признание, особенно в том, что основной характеристикой научного знания становится развитие его социальных и политических черт, постепенно стираются линии дифференциации науки, социального общества и культуры; проявляется трансформация выстраивания взаимосвязей между данными феноменами. Практическая реализация научного знания предполагает не только поиск основополагающих законов природы, а также поиск фундаментальных законов образования как транслятора научных, культурных ценностей, что в большей степени проявляется как процесс, детерминируемый сущностью применения знания, представлениями о социальном запросе и интересах потребителей.

Перенос результатов образования, научных исследований в сферу социальных потребностей интенсифицируется адекватно современным средствам коммуникации и актуализирующийся мобильности социального интеллектуального потенциала. Помимо этого, реализуется трансляция результатов образования посредством электронных средств массовой информации, международных институтов, многосторонних коммуникативных механизмов, сетевых структур гражданского общества.

Непосредственно система образования, наука, детерминируя процесс осознания и одобрения социально значимых решений, предоставляет возможность понять границы неопределенности в развитии, так как недостаток реального подтвержденного знания стремится компенсировать посредством применения различных способов статистической обработки информации, моделированием процессов, задействованием гипотетического подхода к анализу данных, а в итоге - образование теряет ценностный смысл. Недостаток гипотетических теорий и идей отражается в конфликтах между исследователями, что приводит к расшатыванию авторитетности, как науки, так и образования. Ценность научного анализа начинает девальвироваться.

В этих условиях публикации и рассуждения, посвященные решающей роли знания, образования в экономической и социальной организации общества оказались весьма востребованными, даже при условии, что исследователи не сходились во мнениях по ряду вопросов.

Развитие информационно-коммуникационных технологий, комплекс современных социально-экономических феноменов, достижения в области технологий, государственные стандарты, детерминирующие процесс производства, модернизация и адаптация информационных ресурсов, актуализация новых принципов социального управления и организации являются вызовами, которые актуализируют инновационные процессы в системе образования. Концепция профессионального образования отвечает на вызовы и основывается на системной подготовке когнитивного специалиста, который становится самопредпринимателем, или предпринимателем в рамках индивидуальной рабочей силы [6].

Для победы или даже элементарного выживания в такой глобализованной экономике, образование должно трансформироваться в специфически другое образование, где проекты исследования, разработки стали содержательной сущностью образовательных программ в университетах и лабораториях, где готовится нового рода специалист. В отличие от специалиста традиционной индустриальной эры, от него требуется компьютерная грамотность, натренированность в обработке информации, в применении и создании алгоритмов, в установлении необходимого симулирования [11]. Но на практике этого оказывается недостаточным. Чтобы конкретная и нужная инновация стала действенной, очень важно воспользоваться умениями компьютерных специалистов, расчетчиков-инженеров, экспертов в области естественных наук. Все это дает нам огромный объем междисциплинарных знаний, необходимых для развития экономики на этой стадии ее развития.

Согласно докладу специализированного учреждения

Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) «общество знания» значительно рассматривается в так называемой электронной, или цифровой педагогике. На сегодняшний день электронная педагогика – это относительно новый и непривычный термин, объясняющий в значительной мере сферу применения с использованием самых последних информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, в формировании личности, ее взаимодействия в обществе, структурами гражданского общества, в сфере экономики, техники, производства, науки, культуры [9].

В условиях нового технологического развития, главным компонентом которого является устойчивое распределение, персонализация и сближение различных ИКТ, эти процессы начинают значительно угрожать стандартным формам лично-ориентированного основания педагогики. Наиболее уязвимыми являются педагогические проблемы, которые основаны на степени ограничения и прямого контроля информационных потоков. У системы образования все меньше остается «охранной грамоты» хотя бы потому, что информационный бум играет все большую роль в факторах и наличии самоограничения, управления информационными потоками.

В качестве средства привлечения всемирная сеть Интернет и другие ИКТ могут выступать в роли самых различных весомых источников влияния, в том числе для тех, кто отвергает ценностные ориентиры современной системы образования. Необходимо также отметить, что уже в ближайшее время портрет «обычного» пользователя, или современного студента, или молодого человека, появившегося на свет в эпоху процветания Интернета, будет меняться. Выравнивание возможностей в этом виртуальном мире, о котором так вдохновенно говорят, на поверку оказывается устранением последних преград глобальной коммуникации, которое прежде сдерживалось традиционной национальной культурой. Это в итоге приводит к тому, что социальные трансформации, особенно в системе образования, все в большей степени перенесутся в киберпространство, и достижение социального порядка, трансляция культурных ценностей в условиях взаимодействия множества индивидов, имеющих разнонаправленные интересы, становится проблемой сетевой коммуникации. В системе образования новый скачок в развитии ИКТ вызывает столкновение между очередным расширением технических возможностей человечества и прорывом в свободу применения информационных технологий, без ограничения, без контроля и полномочий человека.

Помимо этого, испытанию подвергнется и другая точка зрения, считающая культуру самым влиятельным определителем мощнейших политических процессов, влияние которой может быть умножено или уменьшено,

но не заменено разрастающимся действием технологий [7].

Решение этого противоречия заключается в раскрытии механизмов модернизации системы образования в условиях необходимости определения четких перспектив ее развития, набора эмпирических индикаторов. На основании этого можно сделать вывод, что образовательная система инновационна, способна ответить на вызовы глобальной информационной цивилизации общества знаний.

Инновационно-опережающее содержание образования, его формирование, проверка и стабилизация фундамента знаний подразумевает высокий уровень человеческого интеллекта, необходимость пополнять его непрерывным вводом научных исследований, экспериментов и знаний [8]. Этот тезис не нуждается в каком-то подтверждении, поскольку нельзя не согласиться, что инженерные и технологические сферы – это такие области, в которых интеллект, креативность и изобретательность являются системообразующими. Проблема в том, насколько система формирования личности специалиста, его компетентности, способов и технологий познания приведет к потере большинства способностей людей, которые уже сейчас постепенно отходят на задний план и становятся серьезной потерей для человечества. Несомненно, напрашивается вывод, что пренебрежение развитием тех общих умений и навыков, которые создаются не на специальное использование, а формируют интеллектуально зрелую личность, является неправильным и ненужным [7]. Продвижение информационных систем должно подчеркивать тот факт, что они были, являются и остаются инструментарием для получения человеческих знаний. Помимо этого, они служат ориентиром для человеческих решений, но, к сожалению, не могут выступать в качестве замены интуиции, математических, экономических, управленческих, социальных и т.д. способностей, которые должны терпеливо воспитываться личным энтузиазмом, ответственностью, тренировкой и размышлением.

Кризис в экономике, случившийся недавно в мире затронул и Соединенные Штаты Америки – страну, где ИКТ высокоразвиты, достаточно разработаны передовые экономические теории, симуляции и компьютерное моделирование. Эта рецессия была вызвана в большой степени нехваткой чувства персональной ответственности и морального удовлетворения крупных финансовых менеджеров. Это свидетельствует о том, что огромное количество факторов общественной и частной жизни имеет место быть. Этими факторами являются человеческие ценности, нравственные принципы, идеалы, модели построения личности гражданина, справедливого общества, распределения благ и возможностей. Также к ним относится стандарт жизни, создающий необходи-

мые условия для укрепления человеческого достоинства и уважения к главным правам человека, которые невозможно включить в описание каких-либо технических инструкций. Все эти факторы не являются личными предпочтениями или склонностями, они показывают наиболее характерные признаки внутренней сущности и универсальной целостности любой культуры в ходе ее развития и всей истории человечества. С точки зрения возможности их межкультурной значимости факторы следует изучать, исследовать, критически оценивать и обсуждать, сопоставлять друг с другом, придать значение в их культурном контексте. Они могут выражаться в разных формах – философии, истории, в формах изобразительных искусств, музыки, мировоззрениях и истолкованиях человеческой жизни. Все это и составляет ту область знания, знакомство, с содержанием которого влияют на чувственное восприятие через непосредственные контакты и общение и воспринимаются лучше без информационных технологий. Эта обширная область знания традиционно подразделялась на значительное количество специальных дисциплин, которые для краткости получили название «гуманитарные науки». Гуманитарные науки в течение многих лет были в составе учебных планов средних и высших школ, университетов и академий, научных школ, но сегодня они в малой доле входят в университетское образование, а потому лишаются поддержки, особенно когда представляется необходимым оптимизировать затраты, урезают то, что не влияет непосредственно на экономический рост.

Можно сделать вывод, что такая превалирующая направленность обозначает ценность только тех знаний или такой деятельности, которые могут считаться «продуктивными». К примеру, математические вычисления могут быть «полезными», так как могут служить основой для дальнейшей деятельности в любой сфере. Также считается, что философия или литература может быть «лишней», поскольку не влияет на экономический рост любой страны. Но именно такое восприятие дисциплин приводит к грубейшим ошибкам в международной политике за последние годы. Несомненно, глобализация всего мирового пространства потребует более глубокого восприятия культурных различий, и, именно, исторические, философские, религиозные и социальные знания будут важны. Сегодня понятие самореализации у культурной личности с богатым внутренним миром, высоким творческим потенциалом, устойчивым научным мировоззрением соответствует понятию счастья и удовлетворения всех личных, финансовых и социальных потребностей

человека [4]. Культивирование дисциплин и видов деятельности, о которых идет речь, вносит существенный вклад в личностное развитие и совершенствование человека. Наступает время для пересмотра сущности человека. Это выводит «человековедение» как синтетическое учение на новый уровень. Современное общество, при решении экономических, социальных и политических проблем, нуждается в пересмотре человеческих и общественных ценностей. Основной задачей становится понимание собственного предназначения в мире и дальнейшее развитие научно-технической цивилизации общества знаний. Человек выступает в роли ведущего в обществе, он сочетает в себе природное, общественное и индивидуальное, субъективированное качество [3, 13].

Социальные науки изучают общество как фактор, формирующий и определяющий становление и развитие личности, как взаимоотношение в системе «человек-общество», так и в системе «общество-человек». Взаимоотношения «человек-общество» рассматривают проблемы отношения человека с различными формами общества, с различными социальными общностями людей (страна, нация и т.д.), с различными социальными институтами, с различными формами общественного сознания и духа. Взаимоотношения «общество-человек» рассматривают проблемы общества, различных социальных общностей людей (страна, нация и т.д.), различных социальных институтов с отдельным индивидуумом. Но сейчас очень важно определить человеческую индивидуальность, его самоценность. Принадлежность к данной системе определяет право каждого человека и его моральный долг возлагать на себя свою часть общечеловеческой ответственности, создавая при этом личную ноосферу, персонифицированного понятия жизни, актуализации проблем саморефлексии и самосознания главного понимания смысла жизни. В информационно-образовательной среде общества человек принимает субъект-субъектные отношения и выступает в качестве лидера социально-культурного процесса.

«Опыт показывает, что при грамотной постановке задачи, а также профессиональной реализации проектов информатизации высвобождаются значительные временные, человеческие и прочие ресурсы. На наш взгляд, главное следствие для учителя при этом заключается в возможности уделять больше времени и усилий для качественного наполнения образовательного процесса, решения содержательных задач современной педагогики, осмысления своей социальной роли» [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М., 1999. – С.57.
2. Белогаш М.А., Мельничук М.В. Новая парадигма лидерства в высшем образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 253-256.

3. Бехманн Г. Концепции информационного общества и социальная роль информации // Политическая наука. – 2008. – №2. – С.28
4. Виландберг А.А. Представление учебной информации в высокотехнологичной образовательной среде // Научное мнение. 2012. №9. С. 120-124.
5. Всемирная инициатива Microsoft «Партнерство в образовании» - в России. Итоги реализации. Первый этап 2004-2008 годы. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.microsoft.com/Rus/Education/>.
6. Гусейнова И.А. Сопряжение системы высшего образования сферы труда // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. 2019. №1 (830).
7. Замалеев А.Ф. «Новая порода людей», или философия воспитания эпохи русского Просвещения // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2013. Серия 17. Выпуск 2. С. 90-97
8. Клочко В.Е., Краснорядцева О.М. Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» // Вестник ТГУ. 2010. №339. С. 151-154.
9. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005. – С.141.
10. Крипон Н.С. ИКТ как условие развития ценностных ориентаций студентов ВУЗа в процессе обучения // Новые исследования в разработке техники и технологий. 2016. №1. С.4-6.
11. Швецов А.Н. Роль государства в преобразовании социоэкономического пространства // Пространственная экономика. 2015. №1. С. 38-61.
12. Calvert S.L., Rideout V.J., Woolard J.L., Barr R.F., Strouse G.A. (2005). Age, ethnicity, and socioeconomic patterns in early computer use. American Behavioral Scientist, 48(5), 590-607.
13. Gruzina Yu.M., Melnichuk M.V., Belogash M.A. Leadership ideas shaped by digital insights in higher education // Управленческие науки. 2019. Т. 9. № 4. С. 75-84.

© Ростовцева Полина Петровна (Rostovtseva_75@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

USE OF AUTHENTIC LEARNING MATERIALS DURING FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT UNIVERSITIES OF ECONOMICS

P. Rostovtseva

Summary: The article highlights the problems of using authentic professionally oriented learning materials during foreign language lessons at Universities of Economics. The author considers the concepts, functions and requirements for selecting authentic professionally oriented materials and examples of lessons with authentic materials in the classroom are given.

Keywords: foreign language, University of Economics, authentic materials, motivation.

Ростовцева Полина Петровна

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Москва)
Rostovtseva_75@mail.ru*

Аннотация: В статье освещены проблемы использования аутентичных профессионально ориентированных материалов на уроках иностранного языка в высшей экономической школе. Автор рассматривает понятия, функции и требования при отборе аутентичных профессионально ориентированных материалов, а так же представлены примеры работы с аутентичными материалами на занятиях.

Ключевые слова: иностранный язык, экономический вуз, аутентичные материалы, мотивация.

Социальные, экономические и политические изменения, происходящие в мире, все чаще приводят к решительному пересмотру роли иностранного языка в образовании нашей страны. Все эти изменения качественно меняют приоритеты в работе преподавателей высшей экономической школы. Сейчас это актуальная проблема преподавания. Как известно целью обучения иностранного языка, как в экономическом вузе, так и в любом другом вузе является формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя языковую и социокультурную компетенцию. Все эти основы гармонично формируют личность и приближают к межкультурной и языковой коммуникации.

В связи с новыми задачами, преподаватель иностранного языка должен приобщить студентов к иноязычной культуре и эффективному участию в диалоге культур. Для этого на занятиях стоит выбирать такие формы работы, которые смогут обеспечить активное участие каждого учащегося, не смотря на его уровень и способности восприятия информации, которые будут стимулировать его речевые и слуховые способности, а так же формировать интерес к изучаемому языку [7].

Для решения этих задач, на уроках иностранного языка необходимо использовать аутентичные профессионально направленные материалы. Исследуя работы ряда авторов, таких как Кричевская К.С., Мильруд О.П., Носович Е.В., Воронина Г.И. и др., можно сделать выводы, что использование аутентичных профессионально направленных материалов повышает познавательный

интерес к изучаемому языку, расширяет лингвострановедческие познания и положительно влияет на личностно-эмоциональное состояние студентов [4].

Освещая тему данной статьи, хотелось бы выделить следующие аспекты исследования:

- *Объектом исследования* является процесс обучения иностранному языку в высшей экономической школе.
- *Предметом исследования* является аутентичный профессионально направленный материал.

При изучении данной темы была выдвинута следующая гипотеза: системное применение аутентичного профессионально направленного материала становится эффективным средством повышения качества обучения иностранного языка.

Целью данной статьи является раскрытие эффективности употребления аутентичного профессионально направленного материала на занятиях иностранного языка.

В последнее время все больше уделяется внимание аутентичности в методике преподавания иностранного языка в высшей школе. Если разобраться, «аутентичный» (authentic) означает «подлинный, достоверный» в переводе с английского языка. Это определение используют для характеристики текстов, аудио фрагментов и других материалов, используемых на занятиях иностранным языком. Хотя существуют некоторые проблемы исполь-

зования аутентичных материалов.

Для начала попробуем разобраться, что же такое аутентичные материалы. Автор Кричевская К.С. дает следующее определение: Аутентичные материалы - это материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления, и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку [4].

Кричевская К.С. относит к этому термину подлинные литературные произведения, изобразительное искусство, фольклор, музыкальные произведения и все предметы реальной действительности, такие, как одежда, мебель, посуда и их графический образ.

Предметы ежедневного обихода формируются в самостоятельную группу – прагматичные материалы (такие как газеты, вывески, реклама, меню и др.), они очень доступны и как правило приобщают к естественной среде гораздо ближе, чем иные текстовые материалы.

К аутентичным можно отнести аудио и видео материалы. Это могут быть радио, телевидение, объявления в транспорте и вокзалах и даже озвучивание автоинформатора сотовых операторов. Применение таких материалов на занятиях является крайне важным, поскольку глубже погружает в среду изучаемого современного иностранного языка и повышает интерес к культуре [4].

По градации применения в сферах употребления, аутентичные материалы можно разграничить на [5]:

- учебно-профессиональные;
- экономические;
- социально-культурные;
- спортивные;
- семейно-бытовые.

Аутентичные материалы так же делятся на несколько функций.

- Информационно-обучающая функция выражает речевой образец (с помощью интонации, произношения, грамматических основ), помогает более естественно воспринять информацию речевого общения, несмотря на пространственно временные рамки реального или воображаемого образа описанного в тексте (например, произведение «Гарри Поттер» является отличным образцом современного английского языка, несмотря на то, что жанр этой книги является фантастикой).
- Организующе-управляющая функция выражается в некоем «эффекте присутствия» или «участия»,

развивает речевую активность и обеспечивает огромный мотивационный потенциал.

- Интегративная функция служит связкой между частями занятий и помогает упорядочить структуру аутентичного материала.
- Иллюстративно-наглядная функция представляет собой единство всех видов наглядности (зрительной, языковой, слуховой, образной, моторной, предметной, ситуативно-модельной, смешанной и др.), является эффективным средством дистанционного погружения в естественную среду на всех уровнях обучения.
- Развивающая функция проявляется в активизации познавательной деятельности студентов, развивает внимание, воображение, самостоятельность, наблюдательность, мышление, закрепляет языковую память и умения во всех видах речевой деятельности. В целом, это творческая деятельность, которая проецируется переносом знаний и умений в новую ситуацию.
- Воспитательно-эвристическая функция формирует у учащихся чувство уважения к культуре и народу страны изучаемого языка. Является вспомогательным элементом в восприятии чужих стереотипов, возникающих при изучении другой культуры (ведется путем сравнения двух культур, родной и страны изучаемого языка).

Прежде чем использовать аутентичный материал в работе к нему необходимо предъявить определенные требования, поскольку он может оказаться слишком сложным, даже для подготовленного студента со знанием второго языка. В этом кроется определенная трудность в работе, поскольку текст нельзя исправить или упростить, он потеряет истинную подлинность и, столкнувшись с определенной ситуацией в жизни, можно упустить суть слов или происходящего, другая причина – это колоссальная потеря времени при подготовке самого преподавателя к занятию. И наконец – это чувство победы обучаемого перед трудностью понимания, преодолев которые мотивация к изучению иностранного языка станет еще выше, а это способствует лучшему усвоению и закреплению информации [9, 10].

Какие факторы стоит учитывать при подборе аутентичных материалов:

- возрастные особенности учащихся;
- подлинность представленной ситуации;
- понимание разных форм речи;
- эмоциональный отклик;
- новизна информации.

Информацию можно разделить на 3 уровня сложности:

- способности ниже среднего уровня (на данном этапе лучше использовать общедоступную и повсеместно распространенную информацию, на-

пример расписания, меню, билеты, реклама, по года);

- средний уровень (это могут быть газеты, сводки новостей);
- продвинутый (достижение понимания происходит без затруднений, это может касаться прочтения научных статей) [4].

Часто встречается, что студенты стараются избегать работы с аутентичным материалом, поскольку он вызывает трудности с пониманием из-за встречи с большим количеством неизвестных слов. Но лучше всего дать дочитать текст и по контексту догадаться, о чем идет речь. Важно дать понять, что все знать невозможно, но если проявить смекалку, включить языковую догадку, то все трудности можно преодолеть. Эти упражнения очень стимулируют и мотивируют обучающихся, приближают их к реальной действительности и дарят чувство уверенности в нестандартной ситуации [2].

Хотелось бы поделиться некоторыми примерами работ с аутентичными материалами на уроках иностранного языка.

Работа с газетами и статьями:

1. Группа делится на несколько команд, каждая из которых получает газету и список вопросов. Побеждает та команда, которая даст большее количество ответов из газет за отведенное время.
2. Группа делится на несколько команд, каждая из которых получает газету. Выбирается одна статья, каждая команда читает ее и составляет список вопросов к ней, далее команды обмениваются вопросами и стараются найти ответы к ним из выбранной статьи.
3. Можно предложить описать новость, опираясь на картинку.
4. Предложить прочитать заголовок и составить прогноз, о чем будет идти речь в данной статье.
5. Либо прочитав текст статьи, предложить ей яркое название [5].

Работа с письмом.

Работа с письмом является очень полезным и практичным занятием, поскольку в реальной жизни часто приходится сталкиваться с различной формулировкой текстов и документов (это касается анкет, деловых писем, характеристик и пр.) [3].

Ознакомившись с различными формами письма на занятиях, предложите ответ на вопросы: как начать письмо, где пишется дата, как оформить письмо, какими фразы допустимы, можно ли делать сокращения в письме, по какому принципу текст делится на абзацы, как заканчивается письмо, чем отличается официальное

письмо от неофициального, выясните характер письма (деловое, личное, проблемное, письмо – поздравление, письмо - приглашение, письмо благодарности).

Работа с текстом (чтение):

- чтение с общим пониманием (прочитав текст, сказать, о чем он, он какого лица и т.д.);
- чтение с частичным извлечением информации (прочитать текст и ответить на вопросы);
- чтение с полным пониманием (прочитать текст, ответить на вопросы, закончи предложение, сказать верно ли предложение, исправить в случае необходимости, соотнеси начало и конец предложения, пересказать текст) [6,8].

Работа с грамматическим материалом:

1. Предложить текст, выписать из него все глаголы, прилагательные, образовать степени сравнения, определи видовременную форму.
2. Предложить текст и переписать абзац, заменив прилагательные (глаголы) на синонимы, найти предложения в определенном времени.
3. Предложить текст, исправь ошибки, задать вопросы по тексту.
4. Предложить текст и пересказать его в косвенной речи.
5. Предложить текст и трансформировать предложения в пассивный залог.

Все предложенные варианты можно совмещать или менять по необходимости.

Работа с аудиозаписями

Интересна работа с переводом популярных песен, в них очень часто используются новые обороты, которые в полной мере отражают аутентичность изучаемого языка.

Работа с видео материалом

Для полного погружения в культуру и быт страны изучаемого языка необходимо иметь не только хорошие практические и грамматические знания и умения, а и иметь представление о языке тела (Body Language), пронаблюдать за жестами, мимикой, знать, какая дистанция должна соблюдаться при общении (зона комфорта) [7, 1]. В этом помогут небольшие видеоролики, которые можно смотреть, как со звуком, так и без звука. Студентам можно предложить несколько несложных, но весьма эффективных упражнений с использованием видеороликов:

1. Например можно просмотреть видео без звука для того, чтобы симитировать поведение, общение того или иного персонажа. После чего преподаватель дает свой комментарий и необходимые пояснения.

2. Просмотрев сюжет с интервью нескольких людей, можно задать ряд вопросов, например: сколько лет персонажу, какой он по характеру, какое у него образование, род деятельности и т.д.
3. Просматривается видео отрывок, после чего предлагается переложить происходящее действие или ситуацию на себя и прокомментировать свое отношение к происходящему.
4. Просматривается отрывок с диалогами нескольких людей. Видео-ролик периодически останавливается, для того, чтобы учащиеся смогли спрогнозировать ответ действующего лица. Это упражнение очень развивает интуицию и способствует развитию информационного поиска.
5. Предлагается посмотреть фрагмент рекламы и понять, о каком продукте или предмете шла речь.
6. При просмотре сюжета предлагается ответить на 5 основных вопросов: Кто? Что? Где? Когда? Почему? Как? Данная формулировка эффективна при просмотре новостей или исторической хроники.
7. Просмотру предлагается документальный фильм. Группа студентов делится на пары, кото-

рым преподаватель в начале просмотра представляет список вопросов освещенных в фильме (это могут быть имена, даты или названия). Задача студентов – набрать максимальное количество баллов за правильные ответы.

8. Обучающимся предлагается просмотреть видео сюжет и составить план, по которому они смогут в хронологическом порядке воспроизвести все события просмотренные ранее.
9. Перед просмотром видео ролика, преподаватель может задать вопрос, касающийся определенной информации, которую необходимо найти при просмотре (например, имена, место или даты).

В заключении хотелось бы сказать, что использование аутентичных материалов на уроках иностранного языка в высшей экономической школе, несмотря на сложности и специфику обработки информации, способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, развивает языковую догадку и формирует иноязычную культурологическую компетенцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердина И.В. использование короткометражных фильмов и сериалов в преподавании иностранного языка (на примере преподавании немецкого языка в неязыковых вузах) // Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы. Сборник научных трудов. Москва. 2014.
2. Ванягина М.Р. Формирование социокультурной компетенции у курсантов военных вузов в процессе изучения английского языка: автореф. дисс ... канд. пед. н. Екатеринбург, 2010. 23с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2016. – 336с.
4. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 1996. №1. С.13-17.
5. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. №1. С.18-23.
6. Ростовцева П.П., Гусева Н.В., Соболева О.С. Оптимизация профессионально ориентированной иноязычной речевой подготовки студентов неязыковых вузов // Педагогика и психология образования. 2016. № 4. С. 78-83.
7. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного образования // Язык и культура. 2016. №1 (25). С.123-141.
8. Gebhard J.G. Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996.
9. Melnichuk M.V., Osipova V.M. Cooperative learning as a valuable approach to teaching translation // XLinguae. 2017. Т. 10. № 1. С. 25-33.
10. Suarez Sierra, Lucia (2013). The incidence of using authentic material in teaching vocabulary to students who are attending 10th grade at saint patrick school in Quito-Ecuador from september to december 2012. Applied Linguistics in English Career. ESPE. Sede Quito.

© Ростовцева Полина Петровна (Rostovtseva_75@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМА ИНЕРТНОГО ЗНАНИЯ В ОСВОЕНИИ ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Тарасова Людмила Юрьевна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
(г. Москва)
tarasovkom@mail.ru

THE PROBLEM OF PASSIVE KNOWLEDGE IN LEARNING THE FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR

L. Tarasova

Summary: The article considers the problem of passive knowledge in learning the foreign language grammar. This problem is thought to be one of the most common among students in the process of applying the grammatical material in communication. The author analyzes the causes of this phenomenon and ways to overcome them in the classroom in a foreign language.

Keywords: grammar of a foreign language, the problem of passive knowledge, teaching English.

Аннотация: В статье рассматривается проблема инертного знания в освоении грамматики иностранного языка, являющаяся одной из наиболее распространенных трудностей, испытываемых учащимися в процессе применения изученного грамматического материала в коммуникации. Автором анализируются причины возникновения этого явления и пути их преодоления на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: грамматика иностранного языка, проблема инертного знания, преподавание английского языка.

Довольно часто преподаватели сталкиваются с тем, что студенты не имеют сложностей в понимании изучаемого материала и его использовании в тренировочных заданиях на занятии, но затрудняются использовать эти знания в коммуникативной ситуации того же занятия. В общении вне учебной аудитории они также часто испытывают сложности в использовании изученных языковых явлений. В первую очередь это касается грамматического материала.

Еще в 1929 году английский математик и философ Альфред Норт Уайтхед описал это явление, назвав его «проблема инертного знания». Знания грамматики, полученные в аудитории, остаются пассивными или инертными вне образовательной среды. Проблема инертного знания, несомненно, является источником фрустрации как для студентов, которые не способны применить изученный материал, так и у преподавателей, наблюдающих тщетность своих усилий [6].

Прежде чем обсудить способы решения этой проблемы, давайте обратимся к вопросу о том, нужно ли вообще изучать грамматику как отдельную составляющую языка.

Некоторые исследователи и преподаватели, в частности сторонники естественного подхода в обучении и радикальные приверженцы методики изучения языка путем решения поставленной задачи, утверждают, что исчерпывающие правила форм построения грамматических явлений не являются необходимой составляющей успешного овладения иностранным языком [1].

По их мнению, если студенты получают достаточно понятных примеров грамматических явлений в коммуникации, они самостоятельно идентифицируют для себя грамматические конструкции и осваивают их, как это происходит при освоении родного языка. Такое мнение основывается на предпосылке, что иностранный язык осваивается так же, как родной. Бесспорно, существуют студенты, способные усваивать грамматические конструкции непосредственно из речи. Однако сомнительной является теория, что все обучающиеся способны на это. Встречать в речи разнообразные грамматические явления языка не является достаточным для их усвоения и успешного самостоятельного использования в речи для многих студентов. Генеративная способность правил, позволяющая понимать и создавать утверждения на новом языке, является ценной для многих студентов, поскольку она дает чувство безопасности и уверенности. Сравнительный анализ грамматических структур изучаемого языка и грамматических структур родного и/или ранее изученных языков также способствует пониманию и более быстрому усвоению материала [3, 4].

Многочисленные исследования подтверждают, что без целенаправленного изучения грамматических явлений невозможно их самостоятельное правильное использование. В качестве примера приводятся случаи, когда обучающиеся находились в языковой среде на протяжении достаточно длительного времени, однако это не обеспечивало им необходимой подготовки в области грамматики, позволяющей использовать язык без ошибок. Таким образом, определенная доля грамматических правил является необходимой для формирования

эффективных коммуникативных навыков студентов [5].

Однако преодоление проблемы инертности грамматических знаний не такая простая задача, как может показаться на первый взгляд. Использование языка грамматически и коммуникативно правильно – сложная задача. Ее скорее можно смягчить, анализируя методы преподавания и выявляя подходы, затрудняющие интеграцию грамматических навыков в речь, нежели окончательно решить. В частности, усугубить проблему может преподнесение грамматики как декларативного знания (знание правил о языке), в отличие от практического подхода, когда изучается, как использовать язык в эффективной коммуникации. Если воспринимать грамматику и коммуникативный процесс как совершенно разные явления, преподавание этих явлений тоже будет значительно отличаться, тем самым бремя их интеграции в речь будет перекладываться на студентов. Если они не смогут интегрировать их, они будут владеть сведениями о грамматике, но не смогут использовать эти знания в личной коммуникации.

Таким образом, эффективным способом смягчения проблемы инертного знания грамматики является коммуникативный подход в преподавании грамматических явлений. Рассмотрим несколько практических приемов реализации данного приема на примере преподавания грамматики английского языка.

Во-первых, необходимо помочь студентам заметить грамматическое явление в речи. Чтобы подсознательно привлечь внимание учащихся к изучаемому грамматическому явлению, можно выделить это явление в тексте для чтения (например, глаголы в Present Perfect). Преподаватель может выделять определенные суффиксы и префиксы в своей речи интонацией, если они являются изучаемой грамматической темой, например окончание *-s* у глаголов в Present Simple или отрицательные префиксы *un-/in-/il-/im-/ir-* и т.д. Повышение частотности употребления активируемой грамматической конструкции также способствует тому, чтобы учащиеся ее заметили и «прочувствовали» в контексте.

Во-вторых, важно приблизить условия использования грамматических структур к реальным, к ним, в частности, относятся отсутствие времени на подготовку и частичное владение информацией, которые, несомненно, психологически усложняют задачи. Вполне очевидно, что выполнение письменных грамматических упражнений, хоть и оправдано на начальном этапе ознакомления со структурой, но не приводит к использованию явления в коммуникации, следовательно, должно использоваться очень ограниченно.

В-третьих, необходимо учитывать и обращать внимание студентов на три разные грани, составляющие вкуп

грамматику языка. Знание грамматических правил не является достаточным для грамотной речи, поскольку, опираясь только на правила, студенты иногда образуют конструкции, несвойственные для носителей языка («так не говорят»). Три составляющие грамматики – форма, значение и использование – взаимосвязаны, но представляют собой совершенно разные аспекты структуры. При этом форма отвечает за образование грамматической структуры, значение за смысл, который она несет, а использование – за случаи употребления. Как правило, одна из составляющих несет особую трудность для студентов, и каждой конструкции свойственна своя. Так, например, в сравнительной степени прилагательных вызывает затруднения форма (*more boring* или *boringer*), предлоги вызывают больше трудностей в области смысла, в области использования наибольшие трудности встречаются с Present Perfect и пассивными конструкциями. Учитывая трудности изучаемой конструкции, преподаватель может наиболее эффективно преподнести материал в рамках дефицита времени. При этом речь не идет об игнорировании других составляющих, кроме вызывающих трудности. Студенты должны знать о формировании, значении и использовании, однако область, вызывающая трудности, несомненно, требует повышенного внимания.

Как упоминалось выше, хотя знание грамматических форм, несомненно, важно, не менее важно знание о применимости конструкций в определенном контексте. Область использования часто недостаточно освещается, что приводит к усилению проблемы инертного знания. Когда две грамматические конструкции имеют очень близкое значение, то незначительное различие между ними и будет определять выбор между ними. К примеру, «*It's a book*» и «*This is a book*» грамматически правильные предложения. Но являются ли они взаимозаменяемыми? Нет. Указательные местоимения *this, that, these* и *those* используются для указания на близлежащие и удаленные предметы. Но они не используются для ответа на вопрос «*What's this?*». В этом случае используется личное местоимение – «*It's a book*».

Для отработки использования прекрасно подходят ролевые игры, когда студентам в определенном контексте предлагаются две конструкции с похожим смыслом на выбор. В частности, для отработки использования *Past Simple* и *Present Perfect*, можно использовать ситуацию собеседования при приеме на работу, где претендент на должность описывает свою биографию, используя указанные времена:

Interviewer: Have you had any experience of working in a hotel?

Applicant: Yes, I have worked as a receptionist since last May. Before that I worked in a hotel bar for two years.

При выборе необходимо также руководствоваться степенью формальности ситуации и разницей между письменным и устным стилем языка. Преподаватель должен также обращать внимание учащихся на то, что не всегда то, что свойственно носителям языка, может копироваться в речи учащихся.

Как упоминалось выше, многие студенты предпочитают детально разбирать грамматические правила, им нужны точные формулировки, что правильно, а что неверно. Однако, в языке многое зависит от контекста и нюансов смысла, поэтому сухое заучивание правил зачастую приводит к механическому теоретизированию и отрыву от реальной коммуникации. Необходимо ознакомить учащихся с понятием «оптимальная грамматика», подразумевающим, что различные грамматические структуры могут быть использованы для выражения различным оттенком смысла высказывания.

Помимо изучения правил и контекстуального выбора в каждом конкретном случае, необходимо мотивировать студентов к анализу выбора тех или иных языковых явлений носителями языка, как на примере письменных, так и устных высказываний [2, 7].

В частности, когда у говорящего есть возможность, он старается располагать новую информацию в конце предложения, как основной смысловой акцент. Прави-

ла построения английского предложения не допускают свободного порядка слов, однако в ряде случаев выбор все-таки есть. К примеру, носитель языка не скажет *"Mike is my name"*, когда будет представляться, поскольку в фокусе его высказывания находится его имя. Поэтому, *"My name is Mike"* более адекватный вариант, несмотря на то, что оба предложения являются грамматически верными. Важно обращать внимание учащихся на такие особенности формулировки мыслей. Повторимся, однако, что в рамках строгого порядка слов английского предложения не всегда представляется возможным перенести новую информацию в конец предложения.

Многие студенты считают грамматику самой скучной составляющей изучения языка. Однако грамматика сама по себе не является скучной. Скучным можно сделать процесс освоения грамматики, если опираться на механическое заучивание правил и их использование в предложениях. Задача преподавателя – привить студентам отношение к грамматике, как к процессу и действию, а не как к набору знаний. Для этого необходимо предоставить студентам грамматическую практику в осмысленном контексте, интегрирующем форму и коммуникацию, сохраняя при этом фокус на изучаемом грамматическом явлении. Построение моста между грамматическими формами и их коммуникативном использовании в реальном общении является залогом успеха в преодолении проблемы инертного знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Благодетелева Н.К. Обучение студентов специальным умениям на занятиях иностранного языка в высшей школе // Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы. Сборник научных трудов. Москва. 2014.
2. Мельничук М.В. Самоактуализация в процессе обучения иностранному языку в лингвистическом вузе // Педагогический журнал. 2016. Т. 6. № 5А. С. 151-160.
3. Holliday A. The struggle to teach English as an international language. Oxford Applied Linguistics, 2017. 280p.
4. Mohammad S., Hosseini H. Teach Language: A practical crash course. Scholars' Press, 2013. 164p.
5. Shams M.B. Effective way(s) of grammar teaching. Lambert Academic Publishing, 2014. 64p.
6. Thornbury S. How to teach grammar. Longman, 1999. 192p.
7. Walia D. English language teaching in engineering colleges. – Lambert Academic Publishing, 2012. – 124p.

© Тарасова Людмила Юрьевна (tarasovkom@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

САМОКОНТРОЛЬ И САМООЦЕНКА КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

SELF-CONTROL AND SELF-ASSESSMENT AS THE COMPONENTS OF SELF-ORGANIZED ACTIVITY IN THE CONTEMPORARY LEARNING PROCESS

**L. Fedko
O. Taranenko
E. Shchepoteva**

Summary: One of the tasks of training a future specialist in higher education is the formation of an active, self-organized person. The significance of self-control and self-assessment, as components of self-organization of students' educational activities in the Engineering School of the Far Eastern Federal University, was analyzed. The authors studied the level of self-assessment of the educational activities of students and its correlation with the assessment given by the instructor or classmates, the students' attitude towards the pedagogical evaluation, the correspondence of the results of educational activities to the students' capabilities, and self-assessment motives.

It was concluded, that creating conditions for students to become independent, equipping them with rational methods of mastering knowledge, actions of self-control and self-evaluation, criteria for assessing knowledge and skills, will effectively influence the development of students' self-organizational skills and enhance their learning activities.

Keywords: higher school, academic activity, learning process, personality, self-organization, self-control, self-assessment, estimate of the teacher.

Федько Людмила Александровна

*К.п.н., доцент, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток)
fedko.la@dvfu.ru*

Тараненко Ольга Ивановна

*Доцент, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток)
taranenko.oi@dvfu.ru*

Щепотьева Екатерина Владимировна

*Старший преподаватель, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток)
shchepoteva.ev@dvfu.ru*

Аннотация: Одной из задач профессиональной подготовки будущего специалиста в высшей школе является формирование человека как активной, самоорганизованной личности. Было проанализировано значение самоконтроля и самооценки как составляющих самоорганизации учебной деятельности студентов Инженерной школы Дальневосточного федерального университета. Рассмотрены теоретические аспекты самоконтроля и связанной с ним самооценки, пути формирования самооценки в условиях учебной деятельности современной школы, роли педагогической оценки и важность процесса оценивания в целом. Исследованы место самооценки учебной деятельности студентов и соотнесение ее с оценкой, данной преподавателем или одноклассниками, отношение студентов к педагогической оценке, соответствие результатов учебной деятельности студентов их возможностям, мотивы самооценки.

В заключении сделан вывод о том, что создание условий для проявления самостоятельности студентов, вооружение их рациональными приемами усвоения знаний, действиями самоконтроля и самооценки, едиными критериями оценки знаний, умений и навыков, будут эффективно воздействовать на развитие у обучающихся навыков самоорганизации и в целом активизировать их учебную деятельность.

Ключевые слова: высшая школа, процесс обучения, учебно-познавательная деятельность, личность, самоорганизация, самоконтроль самооценка, педагогическая оценка.

Одна из основных задач профессиональной подготовки будущего специалиста состоит в формировании человека как активного, самоорганизованного деятеля, преобразователя окружающей действительности возможностями своей специальности и профессии, и важным инструментом в достижении этой цели является организация контроля в процессе обучения.

Самоорганизация обучающегося представляет собой упорядоченную совокупность целей и мотивов, умений и навыков самоконтроля, способностей к самоанализу и адекватной самооценке. Для нас особый интерес представляют действия самоконтроля и самооценки.

В определенном смысле педагогическую оценку и педагогический контроль можно считать формой внешнего социального контроля, идущего от требований будущей профессии и детерминации психического развития человека. В условиях самоорганизации учебной деятельности действия педагогического контроля и педагогической оценки переходят на уровень самоконтроля и самооценки.

Проблеме самоконтроля и самооценки, путям формирования самооценки в условиях учебной деятельности, взаимосвязи самооценки с процессом формирования и развития личности обучающегося, посвящены многочисленные исследования отечественных и зару-

бежных ученых (Б.Г. Ананьев, Ш.А. Амоношвили, Е.И. Савонько, В.П. Левкович, А.И. Липкина, А.К. Маркова, Л.А. Рыбак и другие).

Понятия «отметка» и «оценка» играют огромное роль в педагогическом процессе. Часто эти понятия отождествляются, хотя каждое из них имеет свою смысловую нагрузку. Отношение преподавателя к процессу деятельности обучающегося, которое может выражаться как в невербальных видах общения (жесты, покачивание головы, улыбка, интонация), так и в вербальных (размышление, пояснение, высказывание), трактуют как «оценка». «Отметка» же является знаком, мерой, символом и имеет цифровое, буквенное или иное выражение.

Оценивание обучающихся по-прежнему является важной, значимой проблемой в процессе образования. Без оценивания невозможно организовать ни одну деятельность, тем более учебно-познавательную. Это продиктовано тем, что именно процесс оценивания является показателем эффективности, регулятором, одним из компонентов рассматриваемой деятельности. Оценивание следует рассматривать как часть системы контроля качества образования [3:35]. Оценивание – это инструмент, позволяющий определить развитие, прогресс не только преподавательской деятельности, но и учебно-познавательной деятельности обучающихся [3:35]. Оценивание – это способ коррекции деятельности обучаемых, с помощью которого учитель определяет уровень подготовленности ученика [4:34]. Исходя из этих утверждений, учитывая количественные и качественные показатели работы обучающихся, оценивание можно рассматривать как процесс, а оценку как его результат. Чаще всего качественные показатели проявляются в таких оценочных понятиях как «отлично», «хорошо» и т.д., а количественные показатели в баллах.

Рассматривая педагогическую оценку с точки зрения психологии, ее стимулирующая функция занимает лидирующее место, так как именно она влияет на психическое и интеллектуальное развитие обучающегося. В работах многих исследователей (А.И. Липкина, Л.А. Рыбак и др.) подчеркивается стимулирующая роль положительной отметки, которая реализуется по двум направлениям: содержанию учебного предмета и системе оценок преподавателя, при этом внешнюю оценку считают важнейшим фактором формирования самооценки обучающегося. Исследователи Л.В. Занков, Н.Д. Левитов, Е.И. Перовский определяют возможные причины необъективности педагогической оценки. Одна из важных причин субъективизма преподавателя – это отсутствие объективного текущего контроля успеваемости обучающихся в необходимом объеме.

Мы можем добиться объективности и тем самым предупредить формальное, а иногда и негативное отно-

шение студентов к оценке преподавателя, при условии разработки критериев, которые будут универсальные, подходящие для многих видов работ и, которые при необходимости можно детализировать, конкретизировать, заменять, исходя из целей, задач, содержания, характера работ и потребностей студентов. Единообразие, простота, надежность, открытость должны стать основными требованиями к разрабатываемым критериям оценивания. Только в этом случае, в процессе реализации воспитательной функции создаются условия для формирования тех качеств личности, которые становятся стимулом положительного отношения к учению и далее к желанию и потребности студентов осуществлять самоконтроль.

Вполне очевидно, что учебный самоконтроль обучающихся тесно связан с самооценкой знаний. Самооценка предполагает определение и выражение обучающимися в баллах или оценочных суждениях степени совпадения или расхождения имеющегося у них уровня знаний, умений и навыков с эталонным уровнем. [5:215]

Самооценка, самоконтроль и коррекция поведения всегда остаются взаимосвязанными процессами. Поведение не может быть саморегулирующимся без самооценки обучающимся тех действий, которые он совершает, и тех его психических свойств, которые в этих действиях проявляются.

Мы поставили цель проанализировать уровень самооценки учебной деятельности студентов 3 курса, обучающихся по программе бакалавриата в Инженерной школе Дальневосточного федерального университета (ИШ ДВФУ). Основным методом, при помощи которого мы получены данные, было анкетирование, но они также дополнялись наблюдениями за студентами и беседами с ними, посещением и анализом занятий по различным учебным дисциплинам. Всего было опрошено 120 студентов.

В таблице 1 отражены данные, которые мы получили, выявляя соотношение результатов учебной активности студентов их действительным возможностям.

Таблица 1

Соотношение возможностей результатам учебной активности студентов (по самооценке)

Варианты ответов	Студенты 3 курса ИШ ДВФУ
1. Результаты учебной активности соответствуют возможностям	44%
2. Результаты учебной активности не соответствуют возможностям	56%

Из таблицы 1 мы видим, что меньше половины респондентов указывают, что результаты, которые они достигают в своей учебной деятельности совпадают с их возможностями, а следовательно, больше половины обучающихся не реализуют свои возможности во время

учебной деятельности и учебного процесса. Исходя из этих данных, мы можем предположить, что больше, чем половина студентов завышает свою самооценку, т.к. они считают свои потенциальные возможности более значительными по сравнению с достигаемыми результатами.

Чтобы выявить отношение студентов к педагогической оценке, мы попросили их ответить на следующий вопрос: «Соответствуют ли оценки, которые Вы получаете по разным предметам, действительному (реальному) уровню Ваших знаний?». Получив результаты, мы видим, что в целом студенты признают оценивание их преподавателями частично правильным или правильным, но 2% считают, что их знания оцениваются вообще некорректно и необъективно.

Таблица 2

Соответствие оценок преподавателя самооценкам студентов

Варианты ответов	Студенты 3 курса ИШ ДВФУ
1. Соответствуют	28%
2. Не соответствуют	2%
3. Соответствуют частично	70%

С другой стороны, данные, полученные в результате анкетирования, убеждают нас в том, что большинство студентов имеет собственное суждение об уровне своих знаний, достижений в учебной деятельности, но, к сожалению, их оценка не совпадает с педагогической оценкой.

Мы разделяем мнение Е.П. Бочаровой о том, что различные критерии оценивания учебной деятельности преподавателями и студентами являются главной причиной неадекватности педагогической оценки и самооценки студентов [2:29].

Посещение и анализ учебных занятий, беседы со студентами свидетельствуют в пользу того, что очень немногие преподаватели стараются комментировать ответы студентов, привлекать их к оцениванию своих ответов, сопоставлять, сравнивать получаемые результаты. Оценки за выполненные самостоятельные работы, устные ответы часто оглашаются без соответствующего анализа, а иногда вообще не объявляются студентам.

Опираясь на исследования Б.Г. Ананьева и наш собственный опыт, мы можем подтвердить, что привлечение студентов к оцениванию ответов своих одногруппников и самооценке, а также объективная оценка ответов педагогами оказывает значительное влияние на формирование объективной самооценки. По мнению Б.Г. Ананьева, многостороннее осознание обучающимися собственных знаний в большинстве своем недостаточно развито. Исследователь объясняет это рядом

причин, при этом наиболее значимой из них, он считает уровень ориентационного содержания оценки на занятии, степень мотивированности, конкретности, индивидуальной направленности [1:237].

Далее представим подтверждение факта, что большинство студентов имеет собственное мнение об уровне своих знаний и своей учебной деятельности. Полученные данные от респондентов на другой вопрос анкеты: «Чье мнение о соответствии Ваших возможностей результатам учебной деятельности более верно?» представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатель соответствия результатов учебной активности возможностям студентов

Варианты ответов	Студенты 3 курса ИШ ДВФУ
1. Мнение преподавателя	21%
2. Мнение одногруппников	1%
3. Собственное мнение	78%

Данные таблицы 3 показывают, что большинство респондентов (78%) искренне полагают, что уровень их учебной активности более верно оценивают они сами, а не преподаватель [6:83].

Выясняя позицию студентов относительно внешней оценки (со стороны преподавателя), респондентам предложили такой вопрос: «Как Вы соотносите оценки по разным дисциплинам с собственной оценкой?» и были получены следующие результаты.

Таблица 4

Студенты о педагогической оценке

Варианты ответов	Студенты 3 курса ИШ ДВФУ
1. Не возражаю	45%
2. Возражаю	10%
3. Не обращаю внимание	45%

Результаты, полученные по данной анкете, говорят о том, что респонденты в целом не возражают оценке, данной преподавателем (45%). Но если мы сравним эту оценку с самооценкой, мы видим расхождение. Однако 10% респондентов возражают относительно полученного результата, а 45% респондентов не волнуются за достигнутые результаты. По мнению студентов, они сами имеют представление о своих знаниях, но чтобы избежать споров с преподавателем, студенты не возражают его внешней оценке. Вслед за исследованиями А.И. Липкиной, Л.А. Рыбак наше исследование подтверждает мнение о том, что студенты все-таки интересуются оценкой, так как она побуждает к серьезной работе [6:84].

Чтобы прояснить ситуацию, когда студенты не равнодушны к оценке (довольны или нет), нам помог следующий

щий опрос.

Таблица 5
Чем Вы руководствуетесь при оценивании Ваших учебных

Варианты ответов	Студенты 3 курса ИШ ДВФУ
1. Ваша самооценка	12%
2. Оценка одноклассников	8%
3. Учитываю все оценки	80%

Студенты уверены в правильной оценке своих учебных результатов но, тем не менее, и внешнюю оценку (оценка преподавателя, одноклассника и др.) они принимают в расчёт.

А.И. Липкина, Л.А. Рыбак отмечают важность соотношения оценки учебной деятельности студентов с позицией внешнего оценивания (оценивания другими для создания у студентов адекватной самооценки полученных результатов учебного труда) [6:85].

Беседуя с респондентами, мы стремились выяснить правильность оценки и оценивания в целом. Студенты признавались, что в определенных ситуациях оценка может радовать или наоборот их огорчать. Оценка преподавателя придает силы, направляет на дальнейшую эффективную работу, если она правильная. Однако если оценка не объясняется преподавателем или не соответствует действительности - это расстраивает студентов. Чтобы выяснить, что именно расстраивает их, мы предложили студентам ответить на такие вопросы.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что 69% респондентов считают, что затраты труда неразде-

лимы с его результатами. Студентов радует то, что оценка получена в результате приложенных стараний. Исследованиями Б.Г. Ананьева, А.В. Захаровой и др. показано, что студенты не против завышенной хорошей оценки, но опротестовывают заниженную оценку своего труда.

Таблица 6
Составляющие самооценки учебной активности

Составляющие самооценки	Студенты 3 курса ИШ ДВФУ
1. Затраты труда	11%
2. Результат труда	20%
3. Обе составляющие	69%

Полученные данные позволяют отметить, что большая часть респондентов имеет завышенную самооценку своего учебного труда, а главную причину этого несоответствия они видят в несовершенстве учебной самоорганизации.

Собранные результаты подтверждают вывод о том, что в процессе работы со студентами преподавателю необходимо использовать соответствующие методы учебной работы, создавать ситуации для проявления студентами самостоятельности, привлекать их к самооценочной активности, комментировать учебную деятельность студентов. Такая работа будет стимулировать развитие и совершенствование навыков самоорганизации студентов и их учебную активность в целом. Процесс обучения будет эффективным только тогда, когда учебный труд регулярно, сознательно и объективно проверяется и контролируется, при этом студенты активно привлекаются к подобной работе и наглядно видят результаты своего труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т.2.—М.: Педагогика, 1980. — 286 с.
2. Бочарова Е.П., Тараненко О.И. Контроль качества подготовки будущего специалиста. Сб. материалов «Акмеология – 2003». – СПб.: Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 2003.- С.21-30
3. Ксензова Л.Ю. Оценочная деятельность учителя/Ю.Л.Ксензова - М.,2000 - С.35
4. Селевко Г.К. Опыт системного анализа современных педагогических систем/ Г.К. Селевко //Школьные технологии – 1996. – №6 – С.34
5. Тараненко О.И., Федько Л.А. Самостоятельная работа будущего специалиста – путь к профессионализму. Сборник статей Международной научно – практической конференции «Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы», 28 марта 2017 г., Екатеринбург - Изд-во: МЦИИ «Омега Сайнс», 2017 – С.214-217
6. Федько Л.А. Формирование основ профессионального мастерства у будущих специалистов средствами обучения самоконтролю знаний. Дисс. ... канд. пед.наук. – М., 2002. – 217 с

© Федько Людмила Александровна (fedko.la@dvfu.ru), Тараненко Ольга Ивановна (taranenko.oi@dvfu.ru), Щепотьева Екатерина Владимировна (shchepoteva.ev@dvfu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ КОЛЛОКВИАЛЬНЫХ НАРЕЧИЙ С КОМПОНЕНТОМ *WEISE* В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

WORD FORMATION OF COLLOQUIAL ADVERBS WITH THE WEISE COMPONENT IN MODERN GERMAN

A. Alekseeva
E. Nikitina

Summary: A productive way of forming adverbs is word production using semi-suffix *weise*. By the type of base of forming, there are three groups of adverbs with this component:

- a) Adverbs with a substantive as the generating base;
- b) Adverbs with the adjective name as the generating base;
- c) Adverbs with a verb as the generating base.

Depending on the base the *weise* component can perform the function of a semi-suffix or a suffix.

Keywords: colloquial adverbs, word formation, semi-suffix, suffix, noun, adjective, semantic feature, generating base.

Алексеева Анна Борисовна

Старший преподаватель, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)
annblok@mail.ru

Никитина Елена Александровна

К.филол.н., доцент, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)
injaz@inbox.ru

Аннотация: Наиболее продуктивным и частотным полусуффиксом коллоквиальных наречий является единица *weise*. В зависимости от производящей основы различают три группы коллоквиальных наречий:

- а) наречия с существительным в качестве производящей основы;
- б) наречия с прилагательным в качестве производящей основы;
- в) наречия с глаголом в качестве производящей основы.

В зависимости от основы компонент *weise* может выполнять функции полусуффикса или суффикса.

Ключевые слова: коллоквиальные наречия, словообразование, полусуффикс, суффикс, имя существительное, имя прилагательное, семантический признак, производящая основа.

Словообразование является важнейшим средством пополнения словарного состава современного немецкого языка. Под словообразованием мы понимаем процесс создания новых единиц на базе уже имеющихся в языке.

Продуктивным способом образования наречий является словопроизводство при помощи полусуффиксов. Термин «полусуффикс» впервые разработан в работах М.Д. Степановой [3]. Наиболее продуктивным и частотным полусуффиксами коллоквиальных наречий является единица *weise*. Под коллоквиальными наречиями мы понимаем разговорные или разговорноокрашенные адвербиальные единицы. Критериями отбора материала исследуемых наречий служили пометы *umg./ugs* (разг.); *salopp, scherzh., familiär, emotional, ironisch*.

Сплошная выборка из Универсального словаря *Duden* показала, что словообразовательный ряд коллоквиальных наречий с конечным элементом *weise* составляет около 40 единиц [6]. По типу производящей основы можно выделить три группы наречий на *weise*:

1. Наречия с субстантивной производящей основой: *schockweise, reihenweise*.
2. Наречия с именем прилагательным в качестве производящей основы: *dummerweise, schlauerweise*.
3. Наречия с глаголом в качестве производящей основы: *kleckerweise*. Последняя группа характеризуется малочисленностью.

К наречиям, производным от имён существительных, относятся следующие единицы: *dutzend-, flider-, häufen-, kannen-, kleckschen-, liter-, reihen-, rudel-, scheffel-, scheinchen-, schock-, schritt- (schrittchen-), serien-, tropfen- (tröpfchen-), zizerlweise*. Производящие имена существительные могут быть представлены как словоформой единственного числа (ср.: *schrittweise, dutzendweise*), так и словоформой множественного числа (ср.: *serienweise, reihenweise*). Производящие имена существительные могут выступать в динумитивной форме: *kleckschenweise, tröpfchenweise, schrittchenweise, scheinchenweise*. Имена существительные, послужившие производящей основой наречиям на *weise*, можно разделить на следующие семантические группы:

1. Существительные, указывающие на единицы измерения длины, объёма: *Tropfen, Schritt, Liter*.
2. Существительные, указывающие на единицы исчисления: *Dutzend, Schock*.
3. Существительные, обозначающие совокупность людей, животных, вещей: *Haufen, Reihe*.

Общим семантическим признаком существительных всех семантических групп является партитативный признак. При соединении производящих существительных с компонентом *weise* последний проявляет свойства полусуффикса. Компонент *weise* сохраняет семантическую и формальную соотнесённость с этимологически исходным полнозначным словом *Weise*. Модифицирующее влияние компонента *weise* проявляется во внесении им

в содержание производного наречия семы распределительности. Отсубстантивированные наречия на *weise* образуют две трансформы:

1. *in* + Substantiv.
2. Substantiv + *für* + Substantiv.

Ср.: *schockweise* (*in* + *Schocken*; *Schock* + *für* + *Schock*); *schrittweise* (*in* + *Schritten*; *Schritt* + *für* + *Schritt*).

В разговорной речи сема партитативности нейтрализуется, происходит актуализация количественного признака. Сема количественности служит для семантического переосмысления и создания нового семантического деривата, выраженного тем же существительным. Последнее, приобретая стилистическую маркированность, является производящей базой для соответствующего коллоквиального наречия. Схематически это можно изобразить так: нейтральное слово (существительное) — семантический коллоквиальный дериват (существительное) — словообразовательный коллоквиализм (наречие).

Словообразовательные наречия-коллоквиализмы с количественным значением распределяются на две группы: наречия с общим семантическим признаком «очень много, в большом количестве», и наречия с признаком «очень мало, в малом количестве». К первой группе относится большинство наречий, например: *bergeweise*, *fuderweise*. Адвербиальных единиц с семой «очень мало, в малом количестве» меньше. Данный словообразовательный ряд объединяет единицы; *grammweise*, *tropfenweise* (*tröpfchenweise*), *schrittweise* (*schrittchenweise*), *scheibchenweise*, *zizerweise*.

При соединении с производящими существительными компонент *weise* сохраняет связь с определяющим словом *Weise*, модифицирует содержание производного наречия и выражает принадлежность слова к грамматическому классу наречий. На основании этих трёх признаков компонент *weise* следует рассматривать, на наш взгляд, как полусуффикс.

Словообразовательный ряд наречий на *weise* с именем прилагательным в качестве производящей основы составляет 14 единиц. 6 прилагательных являются простыми производящими основами: *blöder-*, *dummer-*, *netter-*, *schlauer-*, *törichter-*, *unsoliderweise*. В качестве активных производящих основ выступают прилагательные с суффиксом *-ig*, *-isch*, *-los*. Ср.: *drolliger-*, *fälschlicher-*, *idiotischer-*, *komischer-*, *sinniger-*, *ulkigerweise*. В отличие от десубстантивных наречий соположение непосредственно составляющих в деадъективных единицах происходит при помощи соединительного асемантизированного элемента *er*.

Производящие основы исследуемых наречий представляют собой исключительно качественные прилагательные,

которые можно разделить на две семантические группы:

1. Прилагательные, выражающие положительную оценку тому или иному факту, поступку человека: *schlauerweise*, *netterweise*.
2. Прилагательные, выражающие отрицательную оценку: *idiotischerweise*, *fälschlicherweise*.

Анализ фактического материала показал, что 13 имён прилагательных, послуживших производящей базой наречиям на *-weise* являются разговорноокрашенными. Наречие перенимает стилистическую маркированность от производящих прилагательных. Прилагательное *komisch* не обладает разговорной окрашенностью. В данном случае стилистическая маркированность появляется в результате словообразовательного акта, когда при взаимодействии двух нейтральных средств возникает коллоквиальное производное.

Адвербиальные единицы на *weise* подвергаются трансформе: *es ist* + производящая основа.

Ср.: *sinnigerweise* = *es ist sinnig*

Наречия, чья оценка относится к личному подлежащему, могут образовывать трансформу с помощью предлога *von*:

blödsinnigerweise = *es ist blödsinnig von X* (= *Subjekt des Satzes*).

Schlauerweise hat er davon nichts gesagt. [5]

Адвербиальные единицы с общим семантическим признаком «оценка поведения, умственного или психического состояния человека» могут иметь следующую трансформу: *aus* + Substantiv.

Ср.: *netterweise* = *aus Nettigkeit*; *dummerweise* = *aus Dummheit*.

Трансформационный анализ показывает, что попытка трансформировать наречия на *weise* в синтаксические сочетания с определяемым существительным *Weise* даёт отрицательный результат. В большинстве наречий происходит изоляция компонента *weise* от существительного *Weise*. Основная функция данного компонента заключается в индикации адвербиальной категориальной принадлежности. Словообразовательный компонент *weise* показывает себя в формальном и семантическом плане избыточным, поскольку производящие словоформы способны самостоятельно употребляться в адвербиальной функции. К числу данных словоформ относятся отпартиципные образования: *lesender-*, *spielenderweise* и наречие *fälschlicherweise*.

Lesenderweise (= *lesend*) *lerne ich die unregelmäßigen Verben.*

В деадъективных наречиях компонент *weise* является

словообразовательным суффиксом.

Таким образом, можно сделать вывод, что при присоединении к существительным компонент *weise* сохраняет связь с определяющим словом *Weise*, модифицирует содержание производного наречия и выражает при-

надлежность слова к грамматическому классу наречий. Вследствие этого элемент *weise* рассматривается как полусуффикс. В деадъективных наречиях этот компонент является в формальном и семантическом плане избыточным и рассматривается в качестве словообразовательного суффикса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Л.С. Словообразование наречий современного немецкого языка (на материале аффиксальных и сложных наречий): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1987. — 18с.
2. Девкин В.Д. О двух новациях в немецком словообразовании. — В кн.: Материалы научной сессии по итогам научно-исследовательской работы МПГУ за 1992 г., т. Гуманитарные науки № 2. — М., 1991. с. 54-62
3. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка. — М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1953. — 376с.
4. Степанова М.Д., Фляйшер В. Теоретические основы словообразования в немецком языке. — М.: Высш. шк., 1984. — 264с.
5. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. URL: <https://translate.academic.ru/> (дата обращения 10.05.2020).
6. Duden, C. Deutsches Universalwörterbuch //Hrsg. von der Dudenredaktion. — Berlin, 2015. — 2132S.
7. Duden Grammatik //Hrsg. von G. Drosdowski. —Mannheim, Wien, Zürich, Bd. 4, 2016. —1344 S.
8. Fleischer W., Barz. I Wortbildung der deutschen Gegenwartprache. — Tübingen: Max Niemeyer Verl., 1992. — 375S.

© Алексеева Анна Борисовна (nnblok@mail.ru), Никитина Елена Александровна (injaz@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сибирский федеральный университет

БИНАРНАЯ ОППОЗИЦИЯ «ВЕРХ-НИЗ» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОГО ЯЗЫКОВ)

BINARY OPPOSITION «TOP-BOTTOM» IN THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD (MATERIAL OF RUSSIAN AND KABARDINO-CIRCASSIAN LANGUAGES)

Z. Bizheva
Z. Dzagova

Summary: In this article the binary opposition in the Adyghe and Russian, ACM «top-bottom». It denotes a culturally significant metaphorical opposition, «penetrating» different languages and fixing similar ideas and directions in the estimated comprehension of reality by different peoples. And also language data of many cultural traditions allows to distinguish two types of spatial orientation:

- 1) real;
- 2) mental.

Keywords: binary opposition, linguocultural aspect, concept, «top – bottom», culture, spatial orientation.

Бижева Зара Хаджимуратовна

д.филол.н., профессор, Кабардино-Балкарский
государственный университет

Дзагова Залина Владимировна

Соискатель, Кабардино-Балкарский
государственный университет
z.dzagova@yandex.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается бинарная оппозиция «верх-низ» в адыгской и русской ЯКМ. В ней обозначается культурно значимый метафорический код, «пронизывающий» разные языки и фиксирующий схожие представления и направления в оценочном постижении действительности разными народами. Выявлено, что языковые данные культурных традиций позволяют различать два типа пространственной ориентации:

- 1) реальную;
- 2) мысленную.

Ключевые слова: бинарная оппозиция, лингвокультурный аспект, концепт, «верх – низ», культура, пространственная ориентация.

Культурно значимой метафорической оппозицией, «пронизывающей» разные языки и фиксирующей схожие представления и направления в оценочном постижении действительности разными народами, является диада «верх – низ». Ее первичная семантика связана с выражением пространственных отношений, которые, по утверждению В.Г. Гака, «наряду с временными, являются одним из типов базовых отношений, воспринимаемых человеком и отражаемых формами языка» [9, с. 7]. Склонность воспринимать и оценивать мир в пространственных категориях, как отмечает О.П. Ермакова, особенно характерна именно для русского менталитета [4, с. 289]. Стремление древнего человека соотнести Вселенную с собственным телом, структурировать окружающее пространство в соответствии с его анатомическим строением и положением на поверхности подчеркивало значимость вертикальной оси для мифологического сознания.

Оппозиция «верх – низ» выступает в языковом сознании в качестве особого способа осмысления, видения мира, некоего мерил действительности: знаков «+» и «–», «хорошее» и «плохое», посредством которых воспринимается и познается окружающее людей пространство. Языковое сообщество использует этот маркер при оценке явлений в разных сферах своей жизнедеятельности.

Опираясь на данные толковых словарей и Национального корпуса русского языка, можно констатировать, что диада «верх – низ» лежит в основе интерпретации явлений, принадлежащих эмоциональной, этической, религиозной, социальной, гносеологической сферам жизни.

В этической сфере верх символизирует нравственность, благородство, духовность; низ – безнравственность, подлость, бездуховность: высокие – низкие помыслы, возвысить – унижить.

Оппозиция «верх – низ» вписывается в мировоззренческую сетку координат, состоящую из разных бинарных противоположностей: пространственных (верх – низ, право – лево, перед – зад, близкий – далекий), параметрических (большой – маленький, широкий – узкий), цветовых (белый – черный, яркий – тусклый), временных (весна – осень, день – ночь) и т. д., которая помогает человеку ориентироваться в многообразном окружающем мире. Каждая из оппозиций занимает в этой системе координат особое место, привнося свой штрих в общее оценочное «полотно» и отражая глубинные архетипические связи. Таким образом, наблюдение за явлениями действительности, выделение их важных параметров и свойств позволяет человеку наделять данные явле-

ния аксиологическими признаками, формировать оценочную шкалу и, наращивая символические смыслы, интерпретировать феномены, принадлежащие уместимым сферам – эмоциональной, этической, гносеологической и т. п.

Определение сфер, в которых проявляется оценочный характер метафорической диады «верх – низ», важно для понимания сложного механизма оценивания действительности – посредством последовательного освоения человеком (через свои переживания, через интуицию) бинарной оппозиции: от понимания значимости ее физических свойств для практической деятельности к освоению значимости ее физических свойств для оценочной и классифицирующей деятельности и в конечном счете для языкового моделирования мира, осознания его сложности и многоаспектности [5, с.187].

Концепты «верх» и «низ» издавна отражаются в сознании человека в их неразрывной связи и символизируют верх как нечто божественное, непостижимое, как начало чего-либо, как более недоступное, а низ как показатель более реального, доступного, возможного. В оценочном плане связь концептов отождествляется с коннотацией «низ как все, что притягивается к земле, а верх – выше земли» [7, с.158].

Оппозиция «верх – низ» является наиболее значимой для большинства культур, мифологические картины изображают мир преимущественно по вертикали. Зачастую данная оппозиция трактуется как противопоставление неба и земли, вершины и корней мирового древа» [7, с.154].

Бинарная оппозиция «верх – низ», подобно другим пространственным оппозициям, способна выполнять функцию одного из «классификаторов, позволяющих выражать менее наглядные парные соотношения: «добро – зло», «свое – чужое», «душа-тело» и т.д.» [3, с. 32].

Развитием дуалистического восприятия пространства, основанного на различии правой и левой руки, аргументируются и другие формы дуализма «природного» происхождения, к которым относится и противопоставление «верх-низ». Говоря о положении человека в пространственной ориентации в этом смысле, необходимо отметить прежде всего следующее.

Вертикальная поза человека – нормальное положение человека в пространстве – считается «началом координат, куда человек ставит себя, воспринимая и представляя пространство...» [7, с.47].

Как и во многих культурных традициях, в адыгской и русской языковых картинах мира представления о «верхе» и «ниже» связаны с головой и ногами. В кабар-

динском языке это находит свое отражение прежде всего в употреблении глаголов направления движения – «подняться» (дэк1уеин), «спуститься» (къехын, ильабжьэмк1э ехын), а также модификаторов «верх; наверху» (ищхьэмк1э) и «низ; внизу» (ильабжьэмк1э). Здесь речь идет, естественно, о пространственной ориентации относительно головы и ног человека.

Языковые данные многих культурных традиций позволяют различать два типа пространственной ориентации:

1. реальную;
2. мысленную.

Это можно продемонстрировать на примере адыгской и славянской языковых картин мира. Речь идет о глаголах направления движения, указанных ранее: дэк1уеин (подняться) и къехын (спуститься), и относительных пространственных концептах «низ; внизу» и «верх; наверху» [8, с.147].

Адыгский вариант данных высказываний предлагается для сравнения с русским: он поднялся на гору – Ар бгым дэк1уеящ. Он ушел в «министерство – Ар министерствам дэк1уеящ.

В первом высказывании пространственная ориентация относительно чего? кого? находится выше от земли, чем местонахождение «субъекта и замещения», т.е. использование глагола «подняться» предопределено географическими факторами. Это характерно для сравниваемых языковых картин мира. И совсем иными факторами задана пространственная ориентация во втором примере относительно министерства в русской языковой картине мира. Второе высказывание здесь может быть сделано человеком, работающим в подчиненном министерству учреждении, употребление глагола «подняться» предопределяется социальным статусом «субъекта движения». Если же «субъект перемещения» работает в государственном учреждении (например, в министерстве) и едет в какое-либо ведомственное учреждение, нужно будет употребить глагол «спуститься» [4, с.52].

Таким образом, можно говорить о существовании в естественном языке двух типов ориентации в пространстве. Первый тип можно условно назвать реальной (или природно-естественной) ориентацией, при которой действуют физические факторы. Второй тип можно было бы назвать мысленной (или социально-культурной) ориентацией, которая задается факторами социально-культурного порядка. Одна и та же ситуация в зависимости от данных типов пространственной ориентации может быть выражена двумя синонимичными высказываниями, содержащими в себе прямо противопоставленные по смыслу предикаты. Имеются в виду высказывания: «Я

поехал в министерство» - в смысле «поднялся» и «Я поехал в министерство» - «спустился» [6, с.165].

В обоих предложениях «дэж1уеин» предполагает пространственную ориентацию и относительно горы, и относительно министерства выше от земли, чем местонахождение субъекта перемещения.

Пространственная ориентация в обеих ситуациях задана в адыгской языковой картине мира ишь топографическими факторами. Социально - культурной ориентации (вернее, иерархической) в данном случае нет. Однако это не позволяет утверждать, что в адыгской языковой картине мира отсутствует «мысленная» ориентация. Так, когда о ком-то говорят, что он «хорошо (высоко) поднялся» (ар ф1ыуэ дэж1уеящ), такая оценка-ориентация задана, соответственно, не топографическими, а социально-культурными факторами.

«Мифологический» фактор заданности противопоставления «верх-низ», соотнесенный с другой оппозицией - «плохой - хороший», находит отражение во многих адыгских приметах. Например: Сабийм и дзэ ш1ы1ур япэ къэк1мэ, куэдрэ мыпсэуэ мал1э, и ищ1агъыдзэр япэ къэк1мэ, куэдрэ мэпсэу, жа1эрт. - Если у ребенка вначале вырастают верхние зубы, долго не живя, умирает (он); нижние если вначале вырастут, долго живет, говорили.

Голова, символизирующая в средневековом менталитете разум и духовную жизнь, в адыгской и русской языковых картинах мира также отождествляется со всем разумным, благочестивым, важным, основным. Голова символизирует активное интеллектуальное гармоничное начало. С головой соотносятся добрые намерения человека. Она олицетворяет ум. Такое олицетворение всего «высокого», духовного (в отличие от «земного», «нижнего | низменного») мира - по антропологической модели Космоса) вписывается в контекст мифа о так называемом «мировом дереве», согласно которому голове человека соответствует крона «мирового дерева», а ногам - корни. В адыгской лингвокультуре - «корень» лъабжьэ (от «нога»: лъакъуэ).

Помимо оппозиции «верх (голова) - низ (ноги)», концепт «щхъэ» (голова) образует в рассматриваемых картинах мира и другие оппозиции, многие из которых представляются этноспецифичными. Они приобретают вторичные значения в контексте «верх - низ»: «возвышенное низменное» [5,с.54].

Сравним адыгские и русские идиомы в данном контексте каб.-русс.:

1. «Младший-старший»: «Почетный-непочетный»: например: Зи нэхъыжъ зымылътэтэм и ищхъэ ыльтэжырккъым - Своего старшего кто не почитает, свою голову не почитает. Зи щхъэ пщ1э хуэзмы-

щ1ыжым пщ1э и1экъым - Свою голову кто не почитает, почета не имеет. Уи адэ - анэм и напэр тумых - Не позорь честь отца и матери; русс: Высоко поднял (умом), да низко опустил; Чин чина почитай, а меньшей садись на край; Не хвались отцом, а хвались молодцом (сыном — молодцом); Не хвались родителями, а хвались добродетелями; Молодой журавль высоко взлетел, да низко сел.

Главное требование к подрастающему поколению у адыгов и славян - уважение к старшим, требование не посрамить их чести.

2. «Плохой - хороший»: каб. Зи мы1уэху зезыхуэм и щхъэм баш тохуэ - Не своим делом кто занимается (не в свое дело вмешивается), на его голову палка попадает; русс: У него голова трухой забита: В добрую голову сто рук; Плохой мастер, плоха и работа.
3. Умный - неумный»: каб.: Зи щхъэ ильым и шхъэ ирильтынщ - У кого в голове есть (лежит), тот со своей головой тебя сравнит (своей голове себя уподобит). Дэтхэнэ зы унафэми гупсысэ хуейщ - Всякое решение любит рассуждение; - русс: Умная голова сто голов кормит, а пустая и себя не прокормит; Легко ранили, а головы не нашли; Голова на плечах (кто-либо достаточно умён и сообразителен).
4. «Голова-ноги (хвост)»: каб: Уи щхъэ зыф1эмь1ейм уи лъакъуи и ф1э1ейкъым - Твоя голова кому неплохой кажется, твои ноги тоже кажутся неплохими. Уи к1э здимык1ыным уи щхъэ иумъй1у - Твой хвост куда не пройдет, свою голову не просовывай; - русс: Дурная голова ногам покою не даст; Голова у ног ума не просит; Не удержался за гриву, и за хвост не удержишься.
5. «Голова-имя (суть)»: Уи щхъэ зи жагъуэм уи ц1э ф1э1ейщ - Твоя голова кому неприятна, твое имя плохим кажется.
6. «Голова-сердце»: позитивное-негативное»: Уигу ф1ы имылъым и щхъэ ф1ы къехъульэркъым - В чьем сердце хорошее не лежит, его голове хорошее не случается. Зи щхъэр къабзэ, зи гур бзаджэ - Чья голова чистая, а сердце злое. Щхъэ къабзэ гу бзаджэ - Голова чистая - сердце злое.

«Свое-чужое»: каб: Зи щхъэ 1уэху зыхуэмыщ1эжыр хамэ 1уэхук1э ф1ыщ - Своей головы дело кто не умеет делать, (тот) чужим делом упорно занимается. Зи щхъэ мыузым уи щхъэ уз хуумы1уатэ - (Тому) чья голова не болит, твоей головы боль не рассказывай. Уи щхъэ иу-мыпэсымк1э нэгъуэщ1ым хуэмыупсэ - Своей головы что не считаешь достойным, другому не предлагай. Зи щхъэ зыхуэмы1ыгъыжым щхъэ 1ыгъын къещтэ - Свою голову кто не может (со)держат, за держание (другой) головы берется, которую надо содержать, берет); - русс: Свою голову положу, да хвою с плеч снесу; Сваливать с

больной головы на здоровую (слагать свою зину на других); Своя рубашка ближе к телу; Чужие руки легки, да не к сердцу; У кого не болит, у того не свербит; Кому от чужих, а нам от моих; Чужим здоровьем болен (о завистливых), Свою болячку не своим здоровьем лечить; Что русскому здорово, то немцу смерть.

7. «Голова (суть)- язык (рот, голос)» каб: -Жъэ л1ык1уэ нэхърэ щхъэ сых1уэ -Чем рта (языка) представитель, лучше головы представитель посредник). И щхъэ мыжьрэ и жьэр бзаджэу - Его (ее) голова не расчѣсанная, (а) его (ее) рот (язык) злой (желчный). И щхъэр матэщ, и жьэр джатэщ - Его (ее) голова -

корзина, его (ее) рот - меч. Щхъэ ц1ык1у макъыш-хуэ - Голова маленькая - голос громкий.

Таким образом, метафорическая номинация понятий верха (головы) и низа (ног) сходна в адыгской и русской лингвокультурах: голова олицетворяет «высокое», духовное, положительное, а ноги - «низменное», отрицательное в обеих этнических оппозициях.

В контексте бинарной оппозиции «верх - низ» возникают и вторичные прочтения с этноспецифичными конфигурациями, что является предметом описания в нашей специальной работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бижева З.Х. Адыгская языковая картина мира. Нальчик: Эльбрус, 2000. 128 с.
2. Бижоев Б.Ч. Грамматические и лексико-фразеологические проблемы кабардино-черкесского языка. – Нальчик: «Эльфа», 2005. – 350с.
3. Битокова С.Х. Образная концептуализация ума в кабардино-черкесском языке // Вестник Адыгейского государственного университета, 2008. – Выпуск 6. – С.20-26.
4. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М., 1998.
5. Колесов В.В. Концепты культуры // Вестник Петербургского ун-та, Сер.2. -1992. -Вып.4. -С.30 -39.
6. Кумахова З.Ю. Развитие адыгских литературных языков. - М.: Наука, 1978. -280 с.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 208 с.
8. Толстой Н.И. Язык и народная культура. - М., 1996.
9. Трубецкой Н.С. Т. 77. Избранные труды по филологии: Переводы/ Сост. В.А. Виноградова и В.П. Нерознака; Под общ. ред. Т.В. Гамкрелидзе и др.; Послсл. Т.В. Гамкрелидзе и др. - М.: Прогресс, 1987. - 560 с.

© Бижева Зара Хаджимуратовна, Дзагова Залина Владимировна (z.dzagova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЗ ОТЦА КАК ЧАСТЬ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА РЕБЁНКА

Быкова Наталья Николаевна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный
университет»
natkotk@mail.ru

THE IMAGE OF THE FATHER AS PART OF THE LANGUAGE PICTURE OF THE CHILD'S WORLD

N. Bykova

Summary: The article discusses the linguistic representation of the image of the father in Russian fiction of the XX century, revealing the theme of childhood. The role of the father in the formation of the worldview of the child, his linguistic picture of the world is analyzed. Children's picture of the world is the basis for the formation of a picture of the world of an adult. In this regard, it is important to trace the manifestation of masculinity in it, which is greatly facilitated by the child's communication with his father. When describing linguistic units, the method of dictionary definitions, contextual analysis is used. The material for the study was the text of the autobiographical novel by I.S. Shmelyov «The Summer of the Lord».

Keywords: language picture of the world, autobiographical story, childhood, child, father image

Аннотация: В статье рассматривается языковая репрезентация образа отца в русской художественной литературе XX века, раскрывающей тему детства. Анализируется роль отца в формировании мировидения ребёнка, его языковой картины мира. Детская картина мира является основой для становления картины мира взрослого человека. В связи с этим важно проследить в ней проявление маскулинности, которой в значительной степени способствует общение ребёнка с отцом. При описании языковых единиц используется метод словарных дефиниций, контекстуального анализа. Материалом для исследования послужил текст автобиографической повести И.С. Шмелёва «Лето Господне».

Ключевые слова: языковая картина мира, автобиографическая повесть, детство, ребёнок, образ отца.

Родители играют огромную роль в становлении личности ребёнка. Образ отца находится в центре многих исследований: по педагогике (Паршина, 2017), психологии (Манёров, 2013). Также данная тематика характерна для лингвистических работ (Сальникова, 2017, Штейнбах, 2014). Образ отца часто становится центральным в автобиографических произведениях о детстве (В. Голявин «Мой добрый папа», А. Бруштейн «Дорога уходит в даль»).

Освещение данной темы объясняется значимостью выявления закономерностей развития языковой картины мира ребёнка (ЯКМ). Специфика ЯКМ ребёнка позволяет проанализировать особенности его миропонимания. В статье внимание сфокусировано на образе отца, воссозданном Иваном Сергеевичем Шмелёвым в повести «Лето Господне».

При обращении к толкованию слова «отец» можно выявить несколько значений. Словарь Т.Ф. Ефремовой насчитывает шесть толкований, словарь С.И. Ожегова содержит восемь:

1. Мужчина по отношению к своим детям. Родной о. Неродной о. (отчим). Приемный о. Названный о. (неродной, приемный). Посажённый о.
2. Самец по отношению к своим детенышам.
3. мн. Люди предшествующих поколений.

4. мн. Люди, облечённые властью (устар. и разг.).
5. перен. Тот, кто является родоначальником, основоположником чего-н. (высок.).
6. перен., кому и кого. Человек, по-отечески заботящийся о подчиненных, младших.
7. Обращение к пожилому мужчине или к мужу как к отцу своих детей (прост.).
8. Обычно в сочетании с личным именем. Служитель церкви или монах, а также обращение к нему [3; 707].

В повести «Лето Господне» лексема *отец* используется в первом значении: **Отец**, как всегда, бегом, оглядывает бойко [6; 173]. **Отец**, за делами, о пустяках не думает, и то удивился – справился: что-то нонче скворцов не слышно» [6; 365]. Горкин пальцем даже на **отца** погрозились, как на меня, не слушаюсь когда» [6; 415]. В речи главного героя повести Вани используется не только слово *отец*, но и «*папашенька*» (ласк.) – «то же, что отец» (в 1 знач.) (Ожегов): Здоров **папашенька**, прежний совсем, весёлый! [6; 409] Я стал осматриваться, отыскивать: что ещё тут самое главное, самое важное... – от **папашеньки**? [6; 459]

В произведении не так часто возникает конкретное описание внешности отца. Читателю трудно составить портрет, т.к. для мальчика внешность не является главным в образе отца. Ребёнок фокусирует своё внимание

на деталях образа, его характере: «Редко кричит отец. Случилось что-нибудь важное» [6; 16]. «В кабинете кричит отец, стучит кулаком и топает» [6; 19]. «Отец, в сером халате, скучный, – я вижу его нахмуренные брови, – считает деньги» [6; 22]. «Лицо его как-то осветилось, глаза блеснули» [6; 24]. «Выбегает отец, в халате, взъерошенный, глаза навывкат» [6; 61]. К самому потолку, где сидит в клетке скворушка, смеётся зубами из-под усов» [6; 72]. «Отец щекочет холодными мокрыми усами» [6; 122]. «Когда он рад чему, всегда скажет и головой мотнёт: «Валяйте!»» [6; 409]. «Синяя голова стала у отца, когда обрили, такой смешной» [6; 431].

Сергей Иванович постоянно находится в движении, он практически не находится дома, поэтому в рассказах о нём у ребёнка присутствует большое количество глаголов. Действие может быть выражено и наречием образа действия: «Отец, как всегда, бегом, оглядывает бойко» [6; 173], «всё бегают по лестницам через три ступеньки» [6; 372], «песенки, песенки, всё свистит» [6; 372], «на сто делов один, а попевает» [6; 379].

Образ отца не только визуальный, он содержит и обонятельный компонент. В повествовании автор часто обращает на него внимание. Запах можно назвать одним из средств передачи ощущения окружающего мира, т.к. «каждый запах относителен, сопряжен с той или иной предметно-смысловой сферой, с определенной культурной традицией» [1; 60]: «От его пальцев пахнет душистым, афонским, маслом» [6; 72]. «Пахнет от него лошадьё и сеном» [6; 89]. «Пахнет знакомым флердоранжем, снежком, морозом. <...> И я чувствую у щёчки тонкий и сладкий запах чудесной груши, и винограда, и пробковых опилок» [6; 122]. Порой обонятельный образ опережает зрительный: «Запах духов и кожи... его запах!... – подняли во мне всё...» [6; 460].

Сергей Иванович является бесспорным авторитетом для сына. Ребёнок чувствует себя его преемником. Это выражается в именовании самого Вани: «Отец садится под «траспарат». Рядом Горкин и Василь Василич. Я с другой стороны отца, как молодой хозяин» [6; 97]. Не только мальчик чувствует себя последователем отца, но и окружающие относятся к нему серьёзно. В тексте это выражено обращением: «Отца чуть не под руки ведут молодцы, усаживают, любят. И меня тоже парадно принимают, называют – «молодой хозяин»» [6; 409]. Слово «хозяин» и его производные могут произноситься с иронией: «Возьми его, Панкратыч, на ледокольную, всё-таки глаз хозяйский... – смеётся так» [6; 188]. В силу возраста вникнуть в дела отца не получается: «А я братец, барки какие ухватил в Подольске!... Вырастешь – всё узнаешь. А сейчас мы с тобой кала-чика горяченького...» [6; 89].

Несмотря на то, что Сергей Иванович постоянно занят делами: «Долго они толкуют, а отец всё не замеча-

ет, что пришёл я прощаться – ложиться спать» [6; 53], у него с сыном заведён определённый ритуал общения, главное в котором не слова, а действия: «Я прижимаюсь к отцу, к ноге. Он теребит меня за щёку» [6; 72]. «Отец прихватывает меня за щёку, сажает на колени на диване» [6; 89]. Несоблюдение негласных правил поведения сразу привлекает внимание Вани: «Так его всё расстроило, что и не ущипнул за щёчку» [6; 22].

Ванин отец занимается делами, поэтому не имеет возможности посвятить много времени воспитанию сына. Иногда из-за этого мальчик лишь находится рядом с отцом, но не общается: «Тебе чего? – спрашивает он строго. – Не мешай. Возьми молитвенник, почитай» [6; 22]. «И что ты, братец, мешать приходишь... – рассеянно говорит отец и начинает смотреть сквозь ширмочки» [6; 87]. Возможно, именно по причине постоянной занятости взрослых, ребёнок противопоставляет себя им: «Они ничего не видят, а я вижу: чудесные звёздочки, другие!» [6; 87]. В момент детской обиды (не взяли с собой в театр, когда заболел) Ване кажется, что все про него забыли, даже отец, который приравнивается в этот момент к другим людям, входящим в окружение Вани. И он находит этому простое объяснение: «В театр не взяли. Маленький я, вот все и обижают. Горкин один жалеет» [6; 149]. Но от этого ценнее становятся моменты, проведённые вместе с отцом: выезд верхом на лошади, посещение крещенской «ердани», поездка в баню, купание птиц. Любое совместное времяпрепровождение вызывает у Вани положительные эмоции: «Прыгает голова Кавказки, грива жёстко хлещет меня в лицо. «Лихо?» – спрашивает отец в макушку, сжимая меня под мышками» [6; 104]. «Впервые везут меня на ердань, смотреть. <...> Мы с отцом едем на беговых, наши на выездных санях» [6; 164]. «Я всё не верю, что поеду сейчас с отцом, – не верю и не верю, топчусь на месте, – может ли быть такая радость!» [6; 403].

Отец приобщает Ваню к вере. Видя благоговение отца перед святынями, сын не просто подражает ему, он проникается его чувствами: «Когда зажигает отец – по субботам он сам зажигает все лампадки, – всегда напевает приятно-грустно: «Кресту Твоему поклоняемся, Владыко», – и я напеваю за ним, чудесное: И свято-е... Воскресе-ние Твое Сла-а-вим!» [6; 17]. «Отец надевает летний пиджак и начинает опарвлять лампадки. Это он всегда сам: другие не так умеют». Я хожу с ним. На душе у меня радостное и тихое, и хочется отчего-то плакать» [6; 72]. Чувствуя скорое приближение смерти, Сергей Иванович, уже лишившийся зрения, считает своим долгом благословить детей. Поэтому последние слова, которые услышал сын от отца, были такими: «Ваня это! ... – сказал он едва слышно, – тебе Святую ... Троицу... мою... – больше я не слышал. Образ коснулся моей головы и так остался» [6; 466]. Отец благословляет Ваню «своим» образом, которым когда-то благословляли самого Сергея Ивановича.

Отец Вани хорошо относится к окружающим, независимо от их социального статуса. Такая модель поведения становится образцом: «Я знаю: отец после дедушки совсем молодой остался, Горкин ему во всём помогал – советовал. Я беру его за руку и шепчу: И я тебя всегда-всегда буду слушаться, не буду никогда обижать» [6; 274]. Когда же отец сам сердится на Василь Василича и медлит с примирением, Ваня, чувствуя несправедливость, говорит: «А отец всё не отвечает, и мне за него стыдно» [6; 21]. Очень важно, что, всем сердцем любя Сергея Ивановича, ребёнок понимает, что даже отец может совершить ошибку.

Маленький человек ощущает единение с окружающими: «все и всё были со мною связаны, и я был со всеми связан, от нищего старичка на кухне, зашедшего на «убогий блин», до незнакомой тройки, умчавшейся в темноту со звоном» [6; 169]. Поэтому ему становится не по себе, когда он видит несправедливое отношение к людям, ему хочется это исправить. При этом ребёнок представляет, как бы на его месте поступил самый близкий человек. Когда отец находится при смерти, а родственники не замечают и непроизвольно отталкивают Павла Ермолаевича, Ваня говорит: «Мне стыдно, что его и чайком не угостили. А отец всегда, бывало, и поговорит с ним, и закусь пригласит» [6; 479]. Эти слова сопровождаются действием: мальчик бежит за гостем и извиняется за поведение взрослых.

Тяжёлая болезнь родного человека заставляет ребёнка задуматься о страшном и таинственном – о смерти. О ней Ваня размышлял и раньше. Но в некоторых случаях она не страшна, в разговоре и в мыслях она упоминается вскользь: «Лето у всех, а меня мучают, всё каким-то экзаменом стращают, а до него ещё года два, за два-то года все и помереть успеют, Горкин говорит» [6; 203]. Когда же Ваня говорит с Горкиным о вере, рассматривает картинки, висящие в его комнате, мысли меняют свой ход. На изображениях он видит умирающих праведника и грешника. Мальчик боится за праведника, его пугает мысль о том, что будет, если бесы смогут добраться до его души, несмотря на защиту ангелов. На смерть грешника он боится взглянуть, т.к. душа осталась без защиты добрых сил.

Страшные мысли возвращаются к Ване даже в церкви: «Оглядываюсь – и вижу отца. Он стоит у Распятя. И мне уже не страшно: он здесь, со мной. И вдруг ужасная мысль: умрёт и он!... Все должны умереть, умрёт и он» [6; 32]. Мальчика пугает не столько собственная смерть,

сколько смерть близкого человека. Но при этом ребёнок ощущает смерть как что-то далёкое, невозможное, что никак не должно затронуть его отца, который является молодым мужчиной. Для него в этот момент понятия молодость и жизнь синонимичны. «Ломшакову – сколько раз говорили все – жить не больше месяца остаётся, сердце пропил, – а он всё жив... а папашенька, молодой, здоровый, вина никогда не пил» [6; 492]. Осознание приближения смерти самого дорогого человека приходит постепенно. В это трудно поверить: «Господи, неужели умирает?... вот сейчас, там?» [6; 486].

Ребёнок, находясь в состоянии, близком к болезни, отмечает для себя перемены даже в именовании отца, что пугает его: «Теперь говорят усопший, а не «папашенька», не «Сергей Иванович». В этом слове, чужом мне, чудится непонятное и страшное: тот свет, куда отошёл отец» [6; 489].

Образ отца в сознании главного героя связан с самыми светлыми воспоминаниями. Для Вани отец является символом детства. С уходом отца из жизни он связывает и конец беззаботной поры, конец детства: Там он – отец мой... Я знаю: это последнее прощанье, прощанье с родным домом, со всем, что было [6; 498].

По результатам проведённого анализа автобиографической повести И.А. Шмелёва «Лето Господне» можно сделать вывод о том, что образ отца передаётся через призму детского восприятия, поэтому акценты часто делаются на деталях. Для Сергея Ивановича характерны доброта, искренность, порядочность. Он заботится об окружающих, любит природу, хранит веру в своей чистой душе. Семья главного героя живёт по христианским традициям, согласно которым отец является главой семьи. Образу отца в повести отведено центральное место, а образ матери упоминается редко, он практически лишён детализации. Причина этого кроется в личных детских воспоминаниях Ивана Шмелёва, в которых мать ассоциируется с наказанием за провинности и даже за их отсутствие. Поэтому автор описывает мужские образы, которые дороги ему: отец, Горкин.

Образ отца передаётся на страницах книги с помощью следующих лексем: *отец, папашенька, весёлый, молодой, смеётся, бежать*. В речи функционирует субстантивная, адъективная, глагольная лексика. Образ отца оказывает большое влияние на становление личности ребёнка, что отражается и на содержании языковой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Костяев А.И. Ароматы и запахи в истории культуры: знаки и символы. Москва: Стереотип, 2020. 144 с.
2. Манёров Р.В. Образ себя как отца в структуре я-концепции мужчин: автореф. дис. канд. психол. Наук. Санкт-Петербург, 2013.

3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. проф. Л.И. Скворцова. Москва: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2009. 1360 с.
4. Паршина И.В. Роль отца в воспитании сына // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. №2 (8). С. 42-45.
5. Сальникова В.В. Экспериментальное изучение языковой картины мира ребёнка (на материале ассоциаций к слову «отец» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №7 (73): в 3 х ч. Ч. 3. С. 174-177.
6. Шмельёв И.С. Лето Господне. Москва : Детская литература, 2006. 527 с.
7. Штейнбах К.В. Образ отца и тема отцовства в творчестве З. Прилепина: Роман «Санья» и сборник повестей «Восьмёрка» // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2014. №4. С. 68-70.

© Быкова Наталья Николаевна (natkotk@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Ивановский государственный университет

МИР ДЕТСТВА И СПОСОБЫ ЕГО ВОПЛОЩЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Быкова Наталья Николаевна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный
университет»
natkotk@mail.ru

WORLD OF CHILDHOOD AND WAYS OF ITS PERSONALIZATION IN ARTISTIC WORKS

N. Bykova

Summary: The article is devoted to the consideration of the features of the representation of the world of childhood in fiction using the example of the story by I.S. Shmelyov «The Summer of the Lord». The world of childhood is represented in the images characteristic of an autobiographical work. Special attention is paid to images of native and significant people for the child, description of important events and details accompanying them. «The world of childhood» is revealed as a complex concept expressed by the means of the language picture of the world of the child. The study uses the contextual analysis method.

Keywords: autobiographical work, world of childhood, language picture of the world, child.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению особенностей репрезентации мира детства в художественной литературе на примере повести И.С. Шмелёва «Лето Господне». Мир детства воплощён в образах, характерных для автобиографического произведения. Особое внимание уделяется образам родных и значимых для ребёнка людей, описанию важных событий и деталей, их сопровождающих. «Мир детства» раскрывается как сложное понятие, выраженное средствами языковой картины мира ребёнка. При исследовании используется метод контекстуального анализа.

Ключевые слова: автобиографическое произведение, мир детства, языковая картина мира, ребёнок.

В детском возрасте человек получает общие представления об окружающем мире, формируется его картина мира (КМ) и, как её проявление, языковая картина мира (ЯКМ). Изучению детской ЯКМ посвящены исследования Никитиной Е.Ю., Тарасенко Е.В., Мурадымовой Е.Н., Сальниковой В.В. Обращение к теме детства прослеживается во многих художественных произведениях (А.Н. Толстой, А.П. Чехов, З. Прилепин). Мир детства раскрывается и в автобиографической повести И.С. Шмелёва «Лето Господне».

Для жизни маленького человека важно присутствие близких людей. Важным фактором, влияющим на развитие ребёнка, является психологический климат в семье. В тексте повести редко встречается описание семьи, находящейся вместе в полном составе: «*На яблоках все домашние: даже и отец радуется с нами, и матушка, на креслах. <...> Кругом кресел все мы её обсели: и Сонечка, и Маня, и брат Коля*» [7; 234]. Во многих автобиографических произведениях большое внимание уделяется образу матери (А.Н. Толстой «*Детство Никиты*», Н.Г. Гарин-Михайловский «*Детство Тёмы*»). В повести И.С. Шмелёва этот образ является второстепенным, а на первый план выходит образ отца. Перед читателем предстаёт образ традиционной семьи, где главенствующую роль выполняет мужчина. Согласно мнениям педагогов и психологов именно отец «задаёт форму семейному бытию, вписывает его в общественный миропорядок» [8; 58]. Именно поэтому по мере взросления ребёнок стремится

к общению с отцом. Для главного героя повести «Лето Господне» время, проведённое с отцом, имеет большую ценность. Оно запоминается ребёнку надолго и вызывает положительные эмоции: «*Я всё не верю, что поеду сейчас с отцом, – не верю и не верю, топчусь на месте, – может ли быть такая радость!*» [7; 403] «*С папашенькой на гулянье, такая радость!*» [7; 422] Мать появляется в повествовании довольно редко: «*Матушка со мной ласкова, называет – «великий постник*» [7; 334]. Между детьми царят уважительные отношения. Старшая дочь воспринимается как помощница матери, учитель для младших детей: «*А я так хорошо выучил, что Сонечка, старшая сестрица, похвалила, а она очень строгая*» [7; 188].

В доме принимают многочисленных родственников, но родная тётка отца вызывает у домочадцев страх. О ней судят двояко: «*Пелагея Ивановна ... су-рьёзная!* <...> «немножко тово», и её все боятся: всякого-то насквозь видит и говорит всего что-то непонятное и страшное» [7; 287]. Горкин почитает её за «юродную», которой открыта вся «тайная премудрость». Ребёнок перенимает от взрослых модель поведения с Пелагеей Ивановной: «*И я её очень уважаю и боюсь попасться ей на глаза*» [7; 287].

Для ребёнка важны не только члены его семьи, он с теплотой отзываясь о людях, окружающих его. При этом используются слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами или эпитеты, содержащие оценку: «*старая моя нянька Домнушка*» [7; 16], «*милый Горкин*» [7; 32],

«Чего только не знает Горкин! Человек старинный, заповедный» [7; 205]. «Старый солдат Махоров, которого поцеловала пулька под Севастополем» [7; 392]. Для речевого поведения ребёнка характерно использование метафор и сравнений. Эта тенденция прослеживается в речи главного героя при описании им окружающих и самого себя: «на шею играют складочки, как гармония» [7; 20], «а девицы в беленьких платочках, как птички чистенькие» [7; 384], «Вставать не хочется, а вспомнишь, что все говеют, – и делается легко, горошком вскочишь» [7; 333].

Не все знакомые вызывают уважение и любовь мальчика. Поход к крёстному всегда пугает ребёнка: «Я туда не люблю ходить: там гордецы-богачи, и крёстный грубый, глаза у него «как у людоеда», огромный, чёрный, идёт – пол от него дрожит» [7; 311]. Среди гостей на празднике его отталкивает Надежда Тимофеевна «костлявая – худящая, похожая на Бабу-Ягу» [7; 436]. Мальчик выбирает для характеристик неприятных или пугающих его людей образы отрицательных сказочных персонажей.

Большое внимание в детской языковой картине мира главного героя уделяется колоративной лексике. Очень часто она входит в состав сравнений, метафор, передавая отношение говорящего к происходящему: «Схватываю охапку стружек, бросаю её кверху, – и сыплется золотистый, кудрявый дождь» [7; 120]. «Нет, душа у него чистая, как яичко» [7; 343]. Определённые цвета могут быть связаны с праздниками: «Небо до того чистое, зеленоватоголубое, – самое Богородичкино небо» [7; 71]. «Постилают голубую, рождественскую, скатерть и посуду ставят тоже парадную, с голубыми каёмочками» [7; 138]. «Золотой-голубой дьячок несёт огромное блюдо из серебра, красные на нём яблоки горюю, что подошли из Курска» [7; 118]. «Из-под кремлёвской стены, розовато-седой с морозу, несут иконы, кресты, хоругви, и выходят серебряные священники, много-много» [7; 164]. Часть используемых прилагательных непосредственно называет цвет, например, красный, розовый, чёрный. Но есть «атрибуты, выражающие этот признак как относительный» [6; 552], т.е. в тексте присутствуют цветочные прилагательные, возникшие из относительных – золотой, серебряный: «Много серебряных священников» [7; 498]. Определённые цвета характерны, по мнению автора, для детства: «Приходят сны, лёгкие, розовые сны. <...> Лёгкие сны из розового детства» [7; 156]. Такие цвета, как зеленоватый, голубой, розовый, золотой, ассоциируются у Вани с радостью, спокойствием. Чёрный цвет часто не имеет негативной составляющей, он является обозначением большого скопления людей: «Далеко внизу ледяная дорожка в ёлках, гора, с чёрным пятном народа, и вьются флаги» [7; 164]. «Над чернотой народа, покачиваются в блеске первые золотые хоругви» [7; 220]. «Улица черна народом» [7; 498]. В данных примерах «чернота народа» является лишь фоном, на котором выделяется то, что важно для внимания ребёнка.

Цвет в сознании главного героя содержит не только положительные коннотации. Негативную составляющую несут в себе несколько цветов. Часто мальчика отталкивает или даже пугает присутствие синего цвета: «И правда, шерсть на Стальной отликает всинь. «И черти тоже, говорят, синие! – хрипит кузнец, – видать не видал, а сказывают бывалые» [7; 378]. «А эти, синие и зелёные, с тощими ногами и когтистыми лапами, рогами вперёд с заострёнными крыльями, как у огромной летучей мыши, <...>» [7; 486]. Даже в церкви синий цвет отталкивает Ваню: «У Распятия теплится синяя лампада, грустная» [7; 33]. Когда во время болезни отца зацвёл «змеиный цвет», его начали обходить все обитатели дома: «Все со страхом смотрели на него, какое синее жало из пасти свесилось, острое, такое, вот ужалит» [7; 449]. Жёлтый и белый (трансформируется в тексте в «бледный») цвета ассоциируются с болезнью, усталостью: «Все мы уж видели, что всё хуже и хуже: и худеет, и лицо желтеет, маленькое совсем стало, как яблочко» [7; 445], «лицо его стало совсем жёлтым» [7; 465], «лицо жёлтое, как лимон» [7; 471]. «Сказала матушка, бледная, усталая, с зажатым в руке платочком» [7; 465]. «И вижу желтеющее пятно на белом, глубоко вдавившееся в сморщившуюся подушку... – лицо? Маленькое какое, жёлтое!» [7; 492]. Цвет передаётся не только прилагательными и причастиями, но и существительными: «одной-то желчью» [7; 445]. Даже в момент наивысшего нервного напряжения (прощание с отцом) Ваня использует при описании Сергея Ивановича цветовую метафору: «и вижу восковую худую руку» [7; 492]. Но те же самые цвета в другом контексте вызывают у Вани положительные эмоции и приятные воспоминания: «грязь завалило белым снегом» [7; 275], «огромные жёлтики, как подсолнухи», «белые ромашки, величиной в тарелку» [7; 487].

Для детского восприятия цвет, свет, запах и звук неразрывно связаны друг с другом, и одно может порождать другое: «И запах совсем особенный, какой-то густой, зелёный, даже немножечко душно» [7; 106]. «Кисло трещат кузнечики, и кажется, что и от этого треска исходит свет – золотистый, жаркий» [7; 112]. «Пахнет последним летом, сухой горечью, яблочным свежим духом» [7; 114]. Само слово, по мнению главного героя, может содержать в себе цветочное или звуковое наполнение: «И ещё нравится новое слово «цело-мудрие» – будто звон слышится?» [7; 26]. «Рождество, <...>. Само слово это видится мне голубоватым» [7; 128].

В языковой картине мира Вани большое место занимают ольфакторная лексика. Запах сопровождает героя в разных ситуациях: встреча с отцом, сбор яблок, посещение кухни, выкуривание Масленицы. Практически всегда запах является приятным: «Незабвенный, священный запах. Это пахнет Великий пост» [7; 16]. «Стелется вязкий дух – тёплым печёным хлебом» [7; 28]. «Пахнет от него лошадьё и сеном» [7; 89]. «Далеко слышен сладкий и

острый дух, золотится везде соломкой» [7; 115]. Запах – обязательный элемент, сопутствующий празднику. «Зеркально блестят паркетные полы, пахнущие мастикой с медовым воском, – запахом Праздника» [7; 297].

Ребёнок стремится познать мир различными способами. Реальный мир сложен, многое в нём является загадкой для Вани. Поэтому он ищет сходство между ещё сложной для него реальностью и миром, который близок для любого ребёнка – миром сказочным. Ваня хочет найти в жизни то, о чём узнал из сказки: *«Я с нетерпением ждал, что такое – живая вода. Знал сказку про «мёртвую» и «живую» воду. И тут так будет? ... чу-до?...» [7; 414].* Часто Ваня наделяет чертами сказочных героев людей, которые находятся рядом. Он представляет их в окружении атрибутов сказки: *«Михал Иванов кажется мне особенным, лесовым, как в сказке. Живёт в избушке на курьих ножках, в глухом лесу, куда и дороги нет, выжигает уголь в какой-то яме, а кругом волки и медведи» [7; 342].*

В языковой картине мира можно найти не только отражение действительности, но и передачу отношения к ней, чувств, ощущений, эмоций. Шарль Балли в своих исследованиях говорит о том, что мышление человека не может быть лишь эмоциональным или полностью рассудочным. «С одной стороны, верно, то, что мы никогда не думаем абсолютно рассудочно, но с другой стороны, эмоциональная доля мысли может быть настолько мала, что её речевое выражение практически следует зачислить в категорию логического языка» [1, с. 23]. А. Вежбицкая считает эмоциональность одной из особенностей русского языка. Ребёнок чаще, чем взрослый человек, демонстрирует свои эмоции, может рассказать о своих ощущениях. Именно поэтому на страницах повести «Лето Господне» часто встречается лексика, содержащая эмоциональный компонент. Детские эмоции разнообразны, они отображают различное состояние Вани: *«светло у меня на душе, покойно», «мне теперь ничего не страшно» [7; 68].* Эмоции олицетворяются: *«радостное что-то копошится в сердце», «радостное до слёз бьётся в моей душе»* либо сравниваются с каким-либо явлением: *«После моления радостней как будто стало, солнышком словно осветило» [7; 443].* Иногда эмоции смешиваются между собой, рождая неведомые до этого момента ощущения: *«путается во мне и грусть, и радость» [7; 69], «с притаившейся радостью, которая смешалась с грустью, я выхожу из церкви» [7; 70], «мне радостно и жутко» [7; 125].* Иногда источник той или иной эмоции для ребёнка остаётся загадкой: *«и радостно мне, и отчего-то грустно» [7; 100].* Но чаще всего ребёнок находит ей объяснение: *«Пасха!... – и меня заливают радостью» [7; 353]. «И не мог больше говорить, страшно стало. – И все цветы у нас расцвели... и страшный змеиный цвет» [7; 449]. «Мне стало спокойно от ласковых рук её» [7; 466].* «Эмоции могут порождать действие: *«На душе у меня радостное и тихое, и хочется*

отчего-то плакать!» [7; 72]. В некоторых случаях эмоции не называются, но предмет, порождающий их, наделяется определённым свойством: *«Что-то особенное около нас, невидимое и страшное» [7; 28].* Заинтересованность Вани в чём-либо может выражаться на синтаксическом уровне с помощью перечисления, многосоюзия: *«великопостный сахар, похожий на лёд зелёный и розовый, и красный, и лимонный» [7; 240].*

Для детского возраста одним из ведущих видов деятельности является игра. П.Ф. Каптерев говорит о том, что игра – это «явление очень сложное, одновременно физическое и психическое» [3, с. 129]. В повести «Лето Господне» почти не встречается описаний игр и игрушек: *«скачки», с тяжёлыми лошадами», «чёрный пистолет с медными пистонами», «матушка подарила краски», «мы стали бы играть вечером в лото и «скачки» [7; 464].* В повести описаны только два ребёнка, с которыми общается главный герой: Лёнька и Аня. Ваню очень занимают дела, в которых участвуют взрослые: поездка на ледокольную, рубка капусты, сбор яблок. Ребёнок не стремится быть взрослее, ему на самом деле интересны дела мира взрослых. Окружающие в некоторых случаях также приравнивают его к взрослым: *«Нонче говеть будешь, уже отроча ... семь годков скоро» [7; 330].*

В повести «Лето Господне» восприятие действительности во многом зависит от религиозности, которая поддерживается всеми обитателями дома. Само повествование разбивается на части в зависимости от церковных праздников: «Троицын день», «Рождество», «Пасха», или обрядов: «Благословение детей», «Соборование». От этого фактора во многом зависит и содержание ЯКМ ребёнка. Психолог В.В. Зеньковский видит в этом положительный момент: «Детские религиозные переживания непосредственны, музыкальны, неясны, но дитя ощущает мир как живое целое, которым руководит любовно и заботливо Отец» [2, с. 204].

Ваня читает и слушает церковные тексты, ему знакомы многие сюжеты и образы. Мальчик наделяет близких ему людей чертами святых: *«Маленькое лицо, сухое, как у угодничков, с реденькой и седой бородкой, светиться, как иконка». «Такие – угодники бывают» [7; 16].* Сам он стремится быть похожим на Горкина: *«надо намазать голову, как Горкин» [7; 16].* При этом ребёнок способен увидеть в служителях церкви простых людей с определёнными привычками и недостатками, что выражается в использовании просторечной лексики: *«Крестопоклонная, а он мочёные яблоки мякает... и живот у него какой, мамона! ... А он хряпает и хряпает» [7; 335].*

Христианские законы, которым следует Ваня, отражаются не только в его лексиконе («ердань», «херувим», «стояние», «ефимоны» и др.), но и в поведении. Ребёнок стремится к безгрешной жизни: *«И даю себе слово не ско-*

ромиться во весь пост» [7; 18]. Он способен признаться в собственных грехах: «Самый, пожалуй, страшный, как я в Чистый понедельник яичко выпил» [7; 336]. Вера помогает удержаться от необдуманных поступков: Ваня сдерживает себя от того, чтобы накричать в споре на Гришу и плюнуть в его сторону. Он вспоминает о том, что за каждым человеком стоит Ангел, которого тоже ранят чужие слова и действия. Мысли об этом помогают не только не совершить необдуманные действия, но и извиниться за уже сказанное. После этого Ване сразу становится легче:

«Я бегу-топочу по лестнице, и мне хорошо, легко» [7; 275].

В ходе изучения обозначенной темы можно говорить о том, что в повести И.С.Шмелёва «Лето Господне» показывается своеобразие восприятия мира, свойственного ребёнку. В детской языковой картине мира важное место занимает чувственный компонент восприятия окружающей действительности. Мир детства способен объединить в себе сказочные элементы с реалиями жизни, невозможное сочетается с возможным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Французская стилистика. Перевод с французского К. Долинина. Под редакцией Е.Г. Эткинды. Вступительная статья Р. Будагова. Серия: Лингвистическое наследие XX века. Москва : УРСС, 2001. 392 с.
2. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург: Деловая книга, 1995. 348 с.
3. Каптерев П.Ф. О природе детей: Избранное / Составители, вступительная статья М.В. Богуславский, К.Е. Сумнительный. М.: Издательский дом «Карпуз», 2005. 288с.
4. Мурадымова Е.Н. Иноязычная лексика родства в картине мира детского сознания // Вестник Ошского государственного университета. 2016. №3-2. С. 278-282.
5. Никитина Е.Ю., Тарасенко Е.В. Вопрос о детской языковой картине мира // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. №5. С. 113-121.
6. Сальникова В.В. Колоративная лексика в языковой картине мира героев произведений С.Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука» и А.Н. Толстого «Детство Никиты» // Современные проблемы науки и образования. 2014. №2. С.552
7. Шмелёв И.С. Лето Господне. Москва : Детская литература, 2006. 527 с.
8. Щербина Л.С. Воспитание детей в русских традициях / Л.С. Щербина, Т.Т. Федосеенко, А.М. Берко [и др.] // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 окт. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 56-59.

© Быкова Наталья Николаевна (natkotk@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИСТЕМА ЗНАЧЕНИЙ ПОЛИСЕМАНТА БАШ «ГОЛОВА» В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ КУМЫКСКОГО ЯЗЫКА)

HEAD BASH POLYEGANT VALUE SYSTEM IN TURKIC LANGUAGES (ON KUMYK LANGUAGE MATERIAL)

*N. Gadzhiakhmedov
B. Aselderova*

Summary: The work explores the process of emergence of new portable values motivated by the main value of a multivalued word in a polysemant. The most common values that combine the values of the multivalued word bash «head» are values that have an anthropocentric focus. In the semantic structure of the studied token are presented direct and real values. The analysis shows that there is both an immediate and an indirect relationship between the secondary values of the head bash polyemant and its basic value.

Keywords: multi-valued word, semantic structure, lexico-semantic variant, portable value, Turkic languages.

Гаджихмедов Нурмагомед Эльдерханович
Д.ф.н., профессор, Дагестанский государственный
университет (г. Махачкала)
nur1@yandex.ru

Асельдерова Бурлият Джамаловна
Дагестанский государственный университет
(г. Махачкала)
aselderova.b@mail.ru

Аннотация: В работе исследуется процесс возникновения в полисеманте баш «голова» новых переносных значений, мотивированных основным значением многозначного слова. Наиболее распространенными значениями, объединяющими значения многозначного слова баш «голова», являются значения, имеющие антропоцентрическую направленность. В семантической структуре исследуемой лексемы представлены прямое и переносные значения. Анализ показывает наличие как непосредственной, так и опосредованной связи вторичных значений полисеманта баш «голова» с его основным значением.

Ключевые слова: многозначное слово, семантическая структура, лексико-семантический вариант, переносное значение, тюркские языки.

Актуальность определяется не только отсутствием специальных исследований, посвященных изучению семантической структуры отдельных лексем в кумыкском языкознании, но и необходимостью более глубокого изучения основного словарного фонда тюркских языков, выявления специфики развития семантической структуры лексических единиц, прослеживая историческое развитие многозначного слова.

Целью работы является выявление лексико-семантического объема полисеманта баш «голова» и установление функционально-семантических связей между основным и производными значениями.

Научная новизна статьи состоит в том, что это первый опыт организации семантической структуры и семантических отношений между лексико-семантическими вариантами субстантива баш «голова» и его производными лексическими единицами.

Лексема баш «голова» является общетюркским и в большинстве современных тюркских языков представлен именно этот фонетический вариант [2, с. 9; 6, с. 86-87].

При определении структурно-семантического потенциала субстантива баш «голова» мы пользовались словарями кумыкского языка [1; 5]. Однако необходимо отметить, что словари кумыкского языка на сегодняшний день не отражают все значения, реализуемые лексемой

баш «голова». Поэтому для определения полного объема значений слова баш «голова» мы использовали свои собственные лексикографические разработки. В научный оборот вводится ряд значений полисеманта, которые словарями кумыкского языка не зафиксированы.

Лексема баш «голова» в современном кумыкском языке представлена следующими значениями:

1. голова человека или животного (*башым авруй* «голова болит», *гамишни башы* «голова буйвола»);
2. *перен.* человек, душа (при счете людей): *Янгыз башым — тузсуз ашым* (Поговорка). «Я одинок, поэтому не чувствую вкуса еды»;
3. *перен.* животное, штука: при счете скота, поголовья (*беш баш къара мал* «пять голов крупного рогатого скота»);
4. *перен.* глава, предводитель рода, тухума: (*юртну башы* «глава села»);
5. *устар.* супруг, муж: *не яшы ёкъ, не башы ёкъ!* «ни детей нет, ни мужа нет!»;
6. *перен.* сознание, ум, рассудок: *башсыз адам* «несо знательный человек»;
7. *перен.* мысль: *башы къырда* «мысли на улице»;
8. *перен.* способность, талант, ум: *яш башы булан* «с детским умом»;
9. *перен.* начало // начальный, находящийся в начале (место локализации): *орамны башында* «в начале улицы»;
10. *перен.* верховье, исток (реки, ручья): *Сулакъны ба-*

шында «в верховьях Сулака»;

11. *перен.* верхушка, вершина, гребень (горы, дерева): *тереклени башлары* «верхушки деревьев»;
12. *перен.* крыша: *уьйню башын ябалар* «делают крышу дома»;
13. *перен.* крышка; покрытие: *къазанны башы* «крышка кострюли»;
14. *перен.* голова; душа; человек: *адам башына уьчер картоп* «на человека три картошки»;
15. *перен.* заглавие, предисловие, глава (книги, романа): *китапны баш сёзюнде* «в предисловии книги»;
16. *перен.* конец, край: *багъананы башына минмек* «подняться на конец столба»;
17. *перен.* почетное место (за столом): *шавхал столну башында олтургъан* «князь сидит во главе стола»;
18. *перен.* изголовье (постели): *Шамсутдин атасыны башлыгъында олтургъан.* (И. Керимов). «Шамсутдин сидит у изголовья отца»;
19. *перен.* плоды растений, имеющие круглую или округленную форму; колос (зерна); головка (лука, чеснока); кочан (капусты); ботва (картофеля, моркови): *бир баш согъан* «головка лука»;
20. *перен.* утолщенная часть предмета: *аркъалыкъны башы* «начало (утолщенная часть) балки»;
21. *перен.* кусок (о сахаре): *бир баш шекер* «кусок сахара»;
22. *перен.* подушный: *адам башына бир педире юзюм* «на каждого по одному ведру винограда»;
23. *перен.* круглый пищевой продукт: *бир баш бишлакъ* «головка сыра»;
24. *перен.* первый, первенец: *баш баласы* «первенец»;
25. *перен.* причина (нарушения, беды): *ярлылыкъны башы – эринчеклик* (погов.). «причина бедности — безделье»;
26. *в определит. функ. перен.:* верхний, находящийся наверху; на: *башындагъы бёркю* «папах на голове»;
27. *в определ. функ. перен.* начальный (временное значение): *баш сатыву* «начало торговли»;
28. *в определ. функ. перен.* главный: *юртну баш орамы* «главная улица города»;
29. *в послеложн. функц.* в форме направит. п. *башына* «на голову»: *башына папах гийген* «надел на голову шапку»;
30. *в послеложн. функц.* в форме местн. п. *башында* «в начале чего-л.»: *йылны башында* «в начале года»;
31. *в послеложн. функц.* в форме исх. п. *башындан* «со отв. русскому предлогу с»: *башындан аягъына ерли* «с головы до ног».

Все названные значения полисеманта *баш* «голова» детерминированы историческим развитием семантической структуры слова.

Первые девять значений образуют семантическое ядро слова *баш* «голова», от которого берет свое начало

основная часть значений, производных от *баш* «голова». Значения «голова», «глава» «вершина», «начало», «исток», «главный», «старший», «первый» встречаются уже в ранних памятниках тюркской письменности. Все они являются общетюркскими, как и большинство значений, образующих группы 1—9» [6, с. 60].

Анализируя структуру данной лексемы, можно обнаружить целую сеть функционально-семантических связей и отношений между семемами многозначного слова.

В структурно-семантическом потенциале исследуемой лексемы считаем целесообразным выделить три блока значений:

1. чисто лексические (основные) значения слова *баш*, предназначенные для выполнения субстантивной функции;
2. определительные значения,
3. служебные послеложные функции лексемы *баш*.

Первый блок значений включает наряду с прямым значением ряд производных значений, образованных в результате различных типов переноса. В семантической парадигме слова *баш* в кумыкском языке можно выделить следующие значения:

1. Значения, имеющие антропоцентрическую направленность. Эти значения указывают:
 - 1) на «часть тела человека или животного» и на значение «ум, сознание, рассудок»;
 - 2) на зоонимическое значение, которое выражает единицу счета (скота);
 - 3) на значения, связанные: а) с верхней частью предмета («утолщенная часть предмета», «вершина, верхушка, макушка, горы, деревьев и других предметов, имеющих высоту») и б) с передней частью предмета («начало», «заголовок», «почетное место (в комнате, за столом), «верховье, исток (реки, ручья)»).

Семантическое единство многозначного слова обнаруживается посредством определенной связи его основного значения со вторичными значениями. «Отдельные значения многозначного слова полностью, всем комплексом своих характеристик не пересекаются: возможно лишь совпадение отдельных составляющих этого комплекса» [8, с. 242].

Вторичные значения полисеманта связаны друг с другом с помощью общих семем или же они возникают на основе различных ассоциаций между отдельными предметами, явлениями, фактами, отражёнными в нашем сознании. Например, на основе антропонимического значения «человек» возникли вторичные значения, выражающие

1. человек, душа (при счете людей),
2. глава, предводитель (рода, тухума, клана, села,

района), старший», стоящий выше других по служебному положению,

3. *устар.* супруг, муж,
4. сознание, ум, рассудок,
5. мысль, способность, талант,
6. ум, сознание, рассудок,
7. «душа» в количественном значении, когда слово *баш* «голова» указывает на количество членов семьи.

Со значением «толстый, утолщенная часть предмета» и «круглый» связаны такие вторичные значения слова *баш* «голова», как

1. головка,
2. утолщенная часть предмета (например, гвоздя, бревна и т.д.),
3. плоды растений, имеющие круглую форму.

Общим компонентом значений

- а) «вершина, верхушка, макушка» (дерева, горы) и
- б) «заголовок» являются значения «верхний», «верхняя часть предмета» и «начало чего-л.».

Значения «часть», «передний» объединяют три значения полисеманта —

- а) «начало, передняя часть, перед»,
- б) «верховье, исток (реки, ручья)»,
- в) «почетное место».

Определительные значения слова *баш* «голова», представленные семами «главный» и «часть», объединяются значениями а) «центральный, головной», б) «заглавный» и в) «находящийся в верхней передней или начальной части чего-либо». А значения «находящийся в верхней передней или начальной части чего-либо» и «заглавный» связывают между собой семемы «передний» и «часть».

Семой «руководящий» объединены значения «старший по положению, возглавляющий что-либо» и «старший (стоящий выше других по знанию, по служебному положению)».

Таким образом, наиболее распространенными значениями, объединяющими значения многозначного слова *баш*, являются значения, имеющие антропоцентрическую направленность: «главный», «руководящий», «человек». В семантической структуре слова *баш* «голова» в кумыкском языке представлены прямое и переносные значения. Анализ показывает наличие как непосредственной, так и опосредованной связи вторичных значений полисеманта *баш* «голова» с его основным значением. Таким образом, полисемичность *баш* «голова» представляет смешанный тип многозначности, который в лингвистических исследованиях называется «радиально-цепочечной полисемией» [4, с. 11].

Переносные значения образованы на базе основного значения, имеющего антропоцентрическую направленность. В переносных значениях может «хорошо осознаваться «внутренняя форма», связывающая их с прямыми значениями» [3, с. 116].

Метафорический перенос в значениях полисеманта *баш* «голова» можно обнаружить:

- 1) на основе сходства по форме:
 - а) «утолщенная или выступающая часть предмета, один из концов предмета, шляпка» (*шурупну башы* «головка шурупа», *аркъалыкъны башы* «утолщенный конец балки, бревна»);
 - б) «шарообразный плод некоторых растений» (*бир баш согъан* «головка лука»), *бир баш хануста* «головка капусты»);
 - в) «круглый пищевой продукт» (*бир баш бишлакъ* «одна головка сыра»);
 - г) «вершина, верхушка, макушка» (*тавну башы // тав башы* «вершина горы», *терекни башы* «макушка дерева»);
- 2) на основе сходства по местоположению:
 - а) «начало, передняя часть, перед» (*юртну башы* «начало села», *обзенни башы* «начало реки»);
 - б) «заголовок» (*макъаланы башы* «заголовок статьи», *кагъызны башы* «начало письма»);
 - в) «верховье, исток» (*обзенни башы* «верховье реки», *булакны башы* «исток родника»);
- 3) на основе сходства функций:
 - а) «старший по положению, возглавляющий что-либо»: *баш дохтур* «главный врач», *баш бухалтир* «главный бухгалтер»;
 - б) «центральный, головной»: *баш идарасы* «главное учреждение», *жумланы баш уьюрлери* «главные члены предложения»;
 - в) «заглавный»: *баш гъарп* «заглавная буква».

Метонимический перенос характерен для значения «ум, сознание, рассудок»: *бош баш* «глупый», *башы бар* «умный».

Синекдоха является разновидностью метонимии. На синекдохе основаны следующие типы переноса значений:

- а) «единица счета (скота)»: *элли баш къара мал* «пятьдесят голов крупного рогатого скота»;
- б) «душа (о человеке – обычно при указании количества членов семьи)»: *уьч баш агълю* «семья из трех душ, из трех человек»;
- в) «подушный»: *адам башына уьч кило* «три килограмма на душу населения»).

Расширение значений многозначного слова *баш* «голова» происходит чаще всего в процессе метафоризации, реже на основе метонимического переноса и синекдохы как разновидности метонимии.

Слово *баш* «голова» кроме субстантивной выполняет еще и определительную функцию. Слово *баш* в определительной функции выражает значение «головной». Это значение состоит из нескольких семем:

1) значение «старший по положению, возглавляющий что-либо»;

В этой функции оно выражает следующие значения:

- 1) значения, связанные с соматонимом *баш* «голова»:
 - а) «то, что касается головы»,
 - б) «то, что предназначено для головы»;
- 2) пространственные значения:
 - а) «тот, кто находится в передней части чего-л.»;
 - б) «находящийся в центре»,
 - в) «заглавный, с большой буквы»;
- 3) значения, обозначающие руководителя: «старший по положению, званию, должности», «начальник», «генеральный»,
- 4) единица счета: «подушный».

Выступая в служебной послеложной функции слово *баш* «голова» выражает, прежде всего, пространственные значения. Средствами выражения этих значений являются пространственные падежи кумыкского языка — направительный, местный и предложный. В пространственных значениях лексемы *баш* «голова» можно определить следующую семантическую связь: *баш* в дательном падеже обозначает объект, к которому направлено действие (*тавну башына* «на вершину горы»), в местном падеже обозначает местоположение, местонахождение предмета (*тавну башында* «на вершине горы»), а в исходном падеже обозначает объект, от которого направлено действие (*тавну башындан* «с вершины горы»). Необходимо отметить и то, что в местном падеже функционально-семантических возможностей лексемы *баш* «голова» больше, чем в местном и исходном падежах: полисемант в местном падеже, наряду с функцией пространственной локализации, выражает еще временное значение (*йылны башына* «к началу учебного года»).

В значении времени (начало, сначала) полисемант *баш* «голова» употребляется и в обстоятельственной функции. В этой функции он используется с временными детерминантами *вакъти* «время, период», *заман* «время» и т.д. *Баш вакътилерде партизанлар булагъа эркъатын деп турду* (А. Гьамитов). «В первое время партизаны думали, что они муж с женой».

Как справедливо отмечает Э.В. Севортыан «наиболее употребительные производные от *баш* «голова» лексические единицы, мотивированные тем или иным лексико-семантическим вариантом, «ничего существенного не вносят в его семантический спектр» [6, с. 87]. К ним относятся:

1) существительные на *-лыкъ*, имеющие во многих тюркских языках, а также в памятниках разные фонети-

ческие модификации с разнообразными значениями («глава» «вожак», «царство» и др.). Среди субстантивов на *-лыкъ* отметим лексему *башлыкъ*, обозначающую известный головной убор в ряде тюркских языков, а также в русском, болгарском, сербском, польском языках [6, с. 87-88].

Можно легко установить семантическую соотносительность производящего слова и деривата в глагольной лексеме *башла-* «начинать», репрезентирующей начинательный способ глагольного действия.

Одним из продуктивных аффиксов субстантивного словообразования в тюркских языках является аффикс *-чы*. Нередко производные полисеманта *баш* «голова» сами становятся полисемантами, образующими новые значения и являющимися производящей основой для новых слов. На базе исходного значения производящего слова *баш* с помощью аффикса *-чы* в тюркских языках образован полисемант *башчы* со значением «лицо по характеру занятий, действий или привычек» [7, с. 144]. Этот полисемант выражает следующие значения: 1.

- 1) глава, руководитель: *районну башчысы* «глава района»;
- 2) предводитель, вождь, вожак: *къавумну башчысы* «главарь племени»;
- 3) главарь, заправила, заводила, зачинщик, инициатор: *ишни башчысы* «инициатор дела»

2. главный, руководящий: *башчы къатлавлар* «руководящая прослойка».

Лексема *башчы* является производящей основой для полисеманта *башчылыкъ*, выражающего значения:

- 1) руководство, управление;
- 2) главенство, предводительство; гегемония.

От основы *баш* «голова» с помощью аффикса *-сыз/-сиз* образовано прилагательное *башсыз*, являющееся полисемантом, выражающим отсутствие признака, названного мотивирующей основой. Слово имеет одно прямое и два переносных значения:

- 1) безголовый, не имеющий головы (напр. рыба в магазине)
- 2) *перен.* не имеющий главы, руководителя; оставшийся без присмотра, безнадзорный
- 3) *перен.* глупый, бестолковый, тупой.

Лексема *башлы*, образованное от основы *баш* при помощи аффикса *-лы*, также является полисемантом:

1. -главый, -головый;
2. с числ. означает количество.

В словообразовательном гнезде с вершиной *баш* «голова» имеет место немало производных полисемантов, развивших новые значения, в которых в отдельных случаях сложно усмотреть связь с тем или иным значением

слова *баш* «голова».

Итак, семантическая структура слова *баш* «голова» может быть представлена следующим образом. В центральную часть этимолого-семантического поля входят значения, имеющие антропоцентрическую направленность — голова как жизненно важный орган человека» (основное значение). Далее идет ряд производных значений, образованных путем метафори-

ческого осмысления основного значения. Семантическая структура слова *баш* «голова» включает в себя не только субстантивную, но и адъективную и обстоятельственную функции, ряд самостоятельных семем с разными оттенками. В адъективной функции *баш* «голова» выражает значительно меньше значений, чем в субстантивной функции, а в обстоятельственной функции реализует только обстоятельственное и временное значения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бамматов Б.Г., Гаджихмедов Н.Э. Кумыкско-русский словарь. — Магъачкъала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2013. — 523 с.
2. Дмитриев Н.К. О тюркских элементах русского словаря // Лексикографический сборник. Вып. III. — М., 1958. — С. 3 - 47
3. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка. Учебное пособие для филологических факультетов университетов. — М.: Высшая школа, 1989. — 216 с.
4. Ненилина Н.Г. Полисемант голова и реализация его словообразовательного потенциала в русском литературном языке и народных говорах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Белгород, 2006. — 23 с.
5. Русско-кумыкский словарь. Под ред. Б.Г. Бамматова. — Махачкала: Дагестанский научный центр РАН, 1997. — 1754 с.
6. Севортьян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на букву «Б». — М., 1978. — 349 с.
7. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Морфология. - М.: Наука, 1988. — 560 с.
8. Шведова Н.Ю. Три заметки о смысловых пересечениях // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 242-254.

© Гаджихмедов Нурмагомед Эльдерханович (nur1@yandex.ru), Асельдерова Бурлият Джамаловна (aselderova.b@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дагестанский государственный университет

ЦВЕТОВАЯ ОППОЗИЦИЯ «БЕЛЫЙ-ЧЕРНЫЙ» И ЕЕ РОЛЬ В ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Дзагова Залина Владимировна

Соискатель, Кабардино-Балкарский государственный
университет
z.dzagova@yandex.ru

WHITE-BLACK COLOR OPPOSITION AND ITS ROLE IN LINGUISTIC INTERPRETATION

Z. Dzagova

Summary: This article discusses one of the key metaphorical binary oppositions white-black, describes the features of the construction of its semantic space, special attention is paid to the symbolic level-important for understanding complex axiological processes. Based on the data of modern dictionaries, as well as artistic, scientific and journalistic texts of the national corpus of the Russian language, the author distinguishes and characterizes the spheres of life: emotional, ethical, socio-legal and epistemological, for the interpretation of which a person uses this antonymic pair.

Keywords: axiological, symbolic, binary opposition, metaphorical.

Аннотация: В данной статье рассматривается одна из ключевых метафорических бинарных оппозиций «белый – черный», описываются особенности построения ее семантического пространства, особое внимание уделяется символическому уровню, важному для понимания сложных аксиологических процессов. С опорой на данные современных толковых словарей, а также художественные, научные и публицистические тексты национального корпуса русского языка выделяются и характеризуются сферы жизнедеятельности, для интерпретации которых человек использует эту антонимическую пару.

Ключевые слова: аксиологический, символический, бинарная оппозиция, метафорический.

В аксиологическом постижении мира особую роль играет метафорическое использование противоположных понятий, которые создают бинарную оппозицию в языке. Такие антонимические метафоры, свойственные еще мифологическому сознанию, оказывают влияние на мышление и речевое поведение современного человека. Они служат своеобразными маркерами, при помощи которых человек оценивает окружающее пространство. К числу таких аксиологических диад относится и оппозиция «белый/черный», в основе ее лежат два изначально неочечных цветовых компонента, которые, показывая отражение чувственного восприятия картины мира, «приложимы к более общим ситуациям» [9, с. 11], благодаря чему они создают многослойность содержания и рожают новые, символические смыслы.

Семантическая противопоставленность данных цветных прилагательных, зафиксированная в современных словарях, по мнению ученых, является результатом исторического развития семантической структуры слова «белый». Реконструкция его семного состава в древнерусском языке, предпринятая В. В. Колесовым, показала, что первоначально основное значение слова не было цветным: «почти полное отсутствие в древних текстах противопоставления слов «белый-черный» оказывается весьма выразительным доказательством первоначально не цветного значения слова «белый», во всяком случае, неактуальности такого значения в древнерусской системе [5, с. 9].

В русском литературном языке национальной эпохи,

как пишет Т.Н. Дорожкина, слова «белый» и «черный» образуют бесспорную антонимическую пару, поскольку их уже отличают все характерные для антонимов признаки: осязаемый носителями языка контраст (что фиксируется памятниками в соответствующем употреблении этих слов, начиная с XIV–XV вв.), большое сходство в функционировании, частая совместная встречаемость в тексте [4, с. 8].

В текстах современного русского языка диада «белый-черный» представлена как несомненно аксиологическая. Наряду с такими оппозициями, как свет-тьма, верх-низ, чистый-грязный и т.п., она выступает в русском языковом сознании как мерило действительности. Так, в семантике компонентов диады может подчеркиваться полярность, разведенность по разные концы оценочной шкалы:

Для нее не существует полутонов, только черное и белое (С. Спивакова). Как бы вы ни держались, они все равно вас на чем-нибудь да проведут, надо только, чтоб это было не самое главное, чтоб они вам черное в белое не превратили... (Ю. Домбровский). Помнишь, как Федор Иоаныч говорит: я не умен и не силен, меня обмануть не трудно, но белое от черного я отличить могу! (А. Солженицын) [5, с.24].

В семантическом пространстве аксиологической оппозиции можно выделить как минимум два уровня: эмпирический, отражающий первый этап столкновения человека с явлениями, лежащими в основе оппозиции,

и символический, показывающий, какие признаки диады важны для языкового сообщества при интерпретации окружающей действительности. Так, в семантике бинарной оппозиции отражаются естественные этапы процесса познания явлений действительности: анализ – мысленное расчленение объектов на составные части с целью выявления составляющих его элементов и отделения существенного от несущественного – и синтез, являющийся «вершиной чувственного познания, той его стадией, когда оценочные компоненты носят не инстинктивно-стихийный характер, а обуславливаются наглядно-познавательной деятельностью индивидуума» [2, с. 12].

В зависимости от внешних особенностей оппозиции, ее значимости для человека на первом уровне ее много-слойного содержательного пространства выделяются первостепенные, доминантные признаки (у компонента белый – это признаки «чистый», «выделенный», «светлый», «открытый»; у компонента черный – «грязный», «темный», «спрятанный», «интенсивный»), которые, переходя на другой уровень содержания, рождают новые, символические смыслы.

В результате человек выбирает существенно важные для него оппозиции и оперирует ими при оценке разных сфер своей жизнедеятельности. Опираясь на данные Национального корпуса русского языка, можно констатировать, что диада «белый-черный» лежит в основе интерпретации следующих условно выделенных сфер: эмоциональной, этической, социально-правовой, гносеологической.

В эмоциональной сфере белый цвет символизирует радость, добро, чистоту, невинность; черный – пессимизм, невезение, несчастье, безнадежность: И такой это был чистый белый мир на черной еще земле, такое свечение!.. (В. Шукшин) [3, с.89].

В этической сфере белый цвет – символ доброты, нравственности; черный цвет – символ подлости, безнравственности: Бело твое платье, а душа еще белей! (И. Тургенев); Свет бел, да люди черны (пословица). Черное лицо и белое лицо – вот какая разница! Черное лицо и белая душа. Белое лицо и черная душа (С. Довлатов) [4, с.112].

В социально-правовой сфере белый цвет – символ законного, юридически правильного; черный цвет – символ незаконного, требующего юридических последствий: Если нам предложат отличную станцию, но только чтобы ее купить, нужно заплатить 1 руб. со счета, а еще десять в мешке принести, да еще половина бухгалтерии «белая», половина – «черная», тогда нет. Это было связано с тем, что «белый» лизинг с последующим переходом права собственности гораздо выгоднее «черной» аренды [2, с.15].

Говоря об аксиологической метафоре, важно отличать языковую символику от символики культурной. Первая реализуется в языке, создавая многослойную семантику лексических единиц путем перехода от конкретного к абстрактному: белая душа, черная зависть, белый каталог, черный пиар. Вторая привязана к предмету, несущему определенный культурно закрепленный смысл, и только обозначается языковыми средствами.

Таким образом, аксиологическая бинарная оппозиция «белый/черный» пронизывает современный русский язык, создавая условия для реализации ее метафорического потенциала и в определенной степени влияя на сознание носителя языка. Изучение особенностей и закономерностей работы подобных диад позволит понять механизм постижения действительности и ее оценивания.

Выделенные аспекты весьма абстрактно представляют шаги последовательного освоения человеком (через свои переживания, через интуицию) бинарной оппозиции: от освоения значимости ее физических свойств для практической деятельности человека к освоению значимости ее физических свойств для оценочной и классифицирующей деятельности и, в конечном счете, для языкового моделирования мира, осознания его сложности и многоаспектности.

В адыгской лингвокультуре слово *фыжъы/хужъ* «белый» этимологически связано с *нэф/нэху* «свет», *мафэ/махуэ* «день», что отражается в значении белого, выступающего с благоприятным знаком.

Слово *шыуыц1э/ф1ыцэ* «черный» объединяется общностью компонента *шыуы-/ф1* с *шыуынк1/к1ыф1* «темнота, мрак, черное» и, противопоставляясь белому, приобретает отрицательный символический смысл.

В цветовой метафоре обнаруживается много общего в русской и кабардинской культурных традициях, что связано с универсалиями в ритуальной символике.

В русской лингвокультуре: «чёрный» - чёрного цвета, масти, самый тёмный, цвета сажи. *Чёрен арапчонок, черным - чернёхонек, чернее сажи чёрной.*

Белый цвет символизирует благо, чёрный - зло. Ср. каб. *1ашэмэз, жалэ, йыбжъамийр Тхъэгъэлэдж бжъамийт, ялейт: бжъамийм йык1апит1ым языр кйэхут, абы кыпэшъытыр еынду ф1ыц1эт. Бжъамийм йыкк1тэхуым уепшъэмэ абы йымакъым дуней ибылъэр фйыгъуэу хуигъэбэтырт. Ауэ адреи к1апэ ф1ыц1эмупшъэмэ, абы кык1 макъым ш1ым ф1ыгъуэу телъыр тыригъэбзэхык1ырт* [3, с.45].

«Свирель у Ашамеза, говорят, была Тхагаледжева сви-

рель, удивительная: один конец свирели белый, другой чёрный, как ворон. Подуешь из белого конца - звук наполняет землю богатством и добром. Но если подуешь из чёрного конца - земля лишается всего богатства и добра» [10,с.169].

В адыгской мифологии белый цвет используется также для характеристики главной героини нартского эпоса - Сатаней. Слово фыжьы/хуыжь «белый» входит в состав характеризующих её средств, в том числе эпитетов: *бгышъхъз уэс нэхуынэ* - «белый снег вершины», «*жъэгъуы-ху*» «с белой шеей», «*бгъэху*» «с белой грудью».

В русской лингвокультурной традиции концепт «белый» - о цвете, масти, краске: бесцветный, противный чёрному. В сравнительном смысле светлый, бледный: белый хлеб, белое вино, белое лицо. Чистый, не-

запятанный. Белый платок, белая рубаша, белый пол. Рубаша черна, да совесть бела. Говорит бело, да делает черно. Свет бел, да руки черны.

В отличие от белого, чёрный цвет символизирует грозу, опасность, недоброе.

Итак, поскольку национальная культура – это память народа, его сознание репрезентируется в составляющих менталитета нации, таких как национальное мышление, национальная картина мира, когнитивное пространство, концептосфера и пр. Также в этих оппозициях важное место занимает символическая часть, благодаря ей данная оппозиция превращается в аксиологическую метафору, которой человек оперирует при постижении и описании явлений окружающего мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абазова К.В. Языковая репрезентация цвета: лингвокультурологический аспект : на материале кабардино-черкесского, английского и русского языков : автореферат дис. ... кандидата филологических наук: Нальчик, 2009. - 21 с.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
3. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2000. – 190 с.
4. Готов А. Адыгские сказания о нартах// Народные песни и инструментальные наигрыши адыгов-М.,1981
5. Дорожкина Т.Н. Члены языковой оппозиции «чёрный-белый»: лексическая и прагматическая семантика // Исследования по семантике. – Уфа, 1999. – С. 6–17.
6. Колесов В.В. Русская историческая лексикология и лексикография. Вып. 3. – Л.: ЛГУ, 1983. – С. 8–16.
7. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азъ, 1992. – 955 с.
9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – М.: Прогресс. Т. 1 – 1986. – 576 с.; Т. 4. – 1987. – 864 с.
10. Цивьян Т.В. Модель мира и ее лингвистические основы. – М.: ДомКнига, 2005. – 280 с.
11. Шагиров А.К. Этимологический словарь адыгских (черкесских) языков. Ч.1А. –М.1977

© Дзагова Залина Владимировна (z.dzagova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБ ИЗОМОРФИЗМЕ НЕМЕЦКИХ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ MÜSSEN И KÖNNEN

Леонтьева Варвара Андреевна

Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
varvara.leonteva.94@mail.ru

TO THE ISOMORPHISM OF GERMAN MODAL VERBS MÜSSEN AND KÖNNEN

V. Leonteva

Summary: The article is devoted to the issue of mutual isomorphism (transmission of the same modal meaning of a statement by different verb forms) of the German modal verbs *müssen* and *können*, the main meanings of which are a debitive and potential modality. The article analyzes the contexts of using the modal verbs *müssen* and *können* and provides syntactic, lexical and grammatical and pragmatic markers of their systemic isomorphism in fiction discourse.

Keywords: modal verbs, isomorphism, modality type, context markers.

Аннотация: Статья посвящена вопросу взаимного изоморфизма (передачи одного и того же модального значения высказывания разными глагольными формами) немецких модальных глаголов *müssen* и *können*, основными значениями которых являются дебитивная и потенциальная модальность. В статье анализируются контексты употребления модальных глаголов *müssen* и *können* и приводятся синтаксические, лексические и грамматические и прагматические маркеры их системного изоморфизма в художественном дискурсе.

Ключевые слова: модальные глаголы, изоморфизм, тип модальности, контекстные маркеры.

Система модальных глаголов немецкого языка является одной из самых развитых и разветвленных среди германских языков и предметом разных аспектов исследования. Актуальной для современного языкознания представляется проблема их контекстного изоморфизма, то есть передачи одного и того же модального значения высказывания разными глагольными формами. Изучение изоморфизма модальных глаголов актуально для современного языкознания и определяется тенденцией современных научных изысканий к универсальному подходу, охватывающему разные сферы научных знаний и методологию многих наук. Этот вопрос является значимым для теоретической и функциональной грамматики немецкого языка, лингвистики текста, для теории и практики перевода, для методики преподавания немецкого языка как иностранного и в других областях. Цель нашего исследования – рассмотреть случаи изоморфизма глаголов *müssen* и *können*, основными значениями которых являются дебитивная и потенциальная модальность, и попытаться обосновать системный характер этого феномена. Эмпирическим материалом стали примеры Национального корпуса русского языка¹ [URL], методом исследования – контекстная интерпретация семантики данных глаголов, поскольку «понимание отдельной фразы или всего текста зависит от контекста в самом широком смысле слова, т.е. от речевой ситуации, от фонда знаний говорящего и слушающего, от их целей и стратегий поведения в данный момент» [Кронгауз 2005: 302]. Для раскрытия изоморфного потенциала немецких модальных глаголов использовались методы контекстуального, семантического и дискур-

сивного анализа практического материала исследования, а также методы классификации и обобщения. Всего проанализировано около 400 контекстов с глаголами *müssen* и *können*, из которых выделено около 160 примеров их изоморфизма.

Мы ограничили материал исследования художественными текстами, поскольку считаем их достаточно наглядными. Это «сложный феномен, выполняющий разнообразные функции: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации...и продукт определенной исторической эпохи, и форма существования культуры, и отражение социокультурных традиций...» [Прохоров 2006: 15]. Художественная литература – важный способ реальной человеческой коммуникации, она передает особенности культуры и языка и представляет в своей совокупности картину мира нации.

Как известно, «термин 'изоморфизм' (от греч. *isos* – равный, подобный и *morphe* – форма) был введен в лингвистический обиход польским языковедом Е. Куриловичем из математики, где он обозначает тождество, подобие внутреннего устройства двух систем чисел» [Аракин 2005: 23]. В.Д. Аракин считает изоморфизмом выявление «однотипности структуры» единиц различных уровней языка и, соответственно, «однотипности отношений» между ними на этих уровнях» [Там же: 24]. На этом положении он основывает свое типологическое описание языков. В общих толковых российских словарях до сих пор отражены только понятия естественных наук, связанные с изоморфизмом в

¹ Национальный корпус русского языка: URL: <http://ruscorpora.ru/new/search-para-de.html>

химии и математике [см. Большой толковый словарь русского языка 2004: 385, Советский энциклопедический словарь 1986: 392, Словарь иностранных слов в русском языке 1997: 258, Словарь иностранных слов 2003: 249, и др.]. В универсальном толковом немецком словаре Duden Deutsches Universalwörterbuch 2001 года статьи об изоморфизме нет.

Понятие изоморфизма в российских и немецких словарях лингвистических терминов не однозначное. Например, в Большом энциклопедическом словаре «Языкознание», изданном под ред. В.Н. Ярцевой в 1998 году, этот термин не упоминается вообще. В Словаре Х. Буссман первым идет определение изоморфизма в математике, а далее повторяется дефиниция Е. Куриловича, на которую ссылается и В.Д. Аракин [Bußmann 1990: 356-357]. В словаре О.С. Ахмановой речь идет о теории изоморфизма (уровней языка), постулирующей «отсутствие качественного различия между разными уровнями (ярусами) языка» и требующей «поэтому применения к их исследованию и описанию одних и тех же методов и принципов» [Ахманова 2004: 473]. В настоящий момент теория изоморфизма активно разрабатывается в переводоведении, где она связывается с вопросами репрезентативности и эквивалентности перевода и оригинала. Унифицированное, признанное лингвистическое толкование термина ещё ждёт своего уточнения. Мы понимаем под изоморфизмом «структурное сходство, однотипность способов выражения разных оттенков модальности высказывания» [Горбачевская 2012: 303].

Анализ ситуаций изоморфизма глаголов *müssen* и *können* показал необходимость знания не только их современных характеристик, представленных в словарях и пособиях по теоретической грамматике немецкого языка, но и их этимологии. Глаголы *müssen* и *können* входят в так называемую группу *Präterito-Präsentia* (куда традиционно также относят *dürfen*, *mögen*, *sollen*, *wollen*), которые «потеряли» свои презентные формы, так что носители языка стали вместо них использовать формы претерита. Четко обоснованных причин этому явлению в истории немецкого языка нет, есть только констатация факта, что изначально этимологически они были знаменательными, составляли группу глаголов со значением «душевного состояния» в широком смысле и имели синонимичные признаки [Жирмунский 1976: 58-59]. Возможно, их модальная семантика связана с заменой презенса на претерит (результат действия в прошлом стал состоянием в настоящем). На этом основании сюда хорошо вписывается глагол *wissen*, который исторически относится к *Präterito-Präsentia*, но не имеет модальной семантики [Hentschel, Weydt 2013: 64]. Такая «предмодальная» семантика была у глагола *können* – «знать, понимать» [Этимологический...2004: 356; Duden. Herkunftswörterbuch 2005: 478; Kluge 2002: 345; Mackensen 1988: 229], у глагола *müssen* – «иметь случай, возможность» [Жирмунский 1976: 59]. В основном, авторы этимологических словарей и грамматик немецкого языка едины в рамках данных определений «предмодальных» значений этих глаголов. Но есть

и другие трактовки, например, происхождение глагола *müssen* от корня **mai-/mei-*, означающего «бить, сгибать, быть связанным клятвой» [Этимологический...2004: 679].

В ходе истории языка модальные глаголы претерпели много изменений в развитии, например, семантически менялись местами *müssen* и *dürfen*, *können* и *mögen*, что до сих пор проявляется в эпистемическом употреблении этих глаголов: *So kann (=mag) es gewesen sein. So muss (=darf) es passiert sein.* Подобные факты, а также феномен изоморфизма модальных глаголов в целом, базируются, с нашей точки зрения, на их общих этимологических корнях, то есть тех рудиментах общего значения умственной деятельности и душевного состояния, которое объединило их группу претерито-презентных.

Обобщая дефиниции современных значений модальных глаголов *müssen* и *können*, которые даются в словарях и учебниках [Duden online, DWDS, Wahrig, IDS-Grammatik, Helbig/Buscha и др.], можно дать им следующую характеристику:

- а) имманентная, исконная, этимологически обусловленная семантика глагола *müssen* характеризуется как необходимость, продиктованная внешним давлением, общественными нормами, внутренними личными обязательствами, логикой, волей говорящего;
- б) глагол *können* означает быть в состоянии, уметь, иметь возможность, право, способность, позволение что-то сделать.

Они могут употребляться в тексте в своем полном, знаменательном смысле, например: *Er muss zum Unterricht – Ему пора на занятия*, а могут играть служебную роль, придавая различные оттенки модальности другому, знаменательному, глаголу: *Er muss seine Pflicht erfüllen – Он должен исполнить свой долг. Er muss sehr müde sein, hält sich kaum auf den Beinen – Он определенно устал. Еле на ногах держится. Er musste lachen/ weinen – Он не смог сдерживать эмоции (не мог не засмеяться, не заплакать...) в ситуации душевного потрясения.*

Опираясь на словарные статьи и данные грамматик, мы можем утверждать, что в семантической структуре исследуемых глаголов есть основные значения как некое ядро их семантики. Для глагола *müssen* это выражение долженствования (дебитивной модальности), а для *können* – выражение возможности (потенциальной модальности). В эпистемическом употреблении (т.н. субъективной модальности) данные глаголы выражают разную степень достоверности или уверенности говорящего и находятся на противоположных концах этого спектра. Например, в «Справочнике по грамматике немецкого языка как иностранного» (Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht) Г. Хельбига и Й. Буши модальные глаголы и приводятся в такой последовательности: *müssen* – как выражение силь-

ной убежденности в высокой вероятности события, *dürfen* – как выражение меньшей уверенности в некоторой вероятности события, *mögen* – как выражение предположения, *können* – как допущение возможности. Авторы приводят такие примеры:

Er muss krank sein. —» Er ist sicherlich krank. (Он точно болен)

Sie dürften schon schlafen. —» Sie schlafen wahrscheinlich schon. (Наверное, они уже спят)

Sie mögen sich von früher kennen. —» Sie kennen sich wohl von früher. (Вероятно, они уже знакомы какое-то время)

Er kann noch dort sein. —» Er ist vielleicht noch dort. (Возможно, он еще там) [Helbig/ Buscha 2001: 121].

В грамматике Duden рассматриваются три аспекта конкретизации семантики высказывания с модальными глаголами:

1. варьирование «модальной силы» от «необходимости/принуждения (Notwendigkeit/Zwang: *müssen, sollen, wollen*)» до «возможности/разрешения (Möglichkeit/Erlaubnis: *können, dürfen, mögen*)»;
2. эпистемическая характеристика, т.е. уровень достоверности описываемой ситуации через соответствие норме, волеизъявление, целеустановку, факты;
3. «источник» модализации возможности или необходимости.

Авторы грамматики Мангеймского Института немецкого языка считают, что для раскрытия семантики модальных глаголов важны следующие аспекты (Konzepte): а) «речевой фон» (Redehintergrund), помогающий оценить ситуацию как возможность или как необходимость, б) «модальное отношение» (modale Relation), определяющее значение модальных глаголов, и в) «дуализм» (Dualität), предполагающий анализ модальных глаголов в парах [IDS Grammatik 1997: 1882]. Речевой фон может быть эпистемическим, нормативным, телеологическим (teleos – цель), волитивным и опосредованным (circumstantiell). Ученые отмечают, что именно *müssen u können* имеют самую широкую, почти безграничную (kaum eingeschränkt), сферу использования [Там же: 1888]. Дуализм этой антонимичной пары особенно ярко проявляется при отрицании высказывания, что авторы показывают на следующем примере: *Sie kann nicht bewiesen werden, sie muss geglaubt werden* [Там же: 1904].

Как мы видим, современные германисты сходятся в одном – необходимости широкого контекстного анализа функционирования модальных глаголов в речи. Не делая системных выводов, об этом говорили уже в 80-е годы авторы «Малой энциклопедии немецкого языка» [Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache], указывая, что почти все модальные глаголы для выражения объективной модальности (то есть не эпистемически) могут иметь более одного модального значения. Данное положение они демон-

стрировали на следующих примерах:

- а) *Wir können heute baden gehen, weil es warm genug ist.* Мы можем пойти купаться, потому что сегодня достаточно тепло (возможность);
- б) *Der Junge kann gut lesen.* Мальчик умеет читать (способность);
- в) *Wer mit der Arbeit fertig ist, kann nach Hause gehen.* Кто закончил работу, может идти домой (разрешение) [Kleine Enzyklopädie... 2001: 243]

Несмотря на разные точки зрения на конкретизацию семантики модальных глаголов, все исследователи сходятся в одном – важную роль в интерпретации контекста играют определенные ситуативные маркеры. Например, авторы грамматики Duden указывают на необходимость четкой эпистемической характеристики, когда с глаголами *müssen u können* строится конструкция перфектного инфинитива (*Sie muss Jura studiert haben*) [Duden 2009: 557]. Это отметила и А.В. Аверина, которая выделила в своем исследовании эпистемической модальности синтаксические маркеры, влияющие на семантику модальных глаголов, например тот факт, что в придаточном предложении они не могут выражать семантику предположения [Аверина 2010: 303].

Под влиянием контекста исходная семантика модального глагола может не только получить дополнительные оттенки основного значения, но и полностью изменить его смысл. Например, для *müssen* типичной является ситуация долженствования, обусловленная внешними или внутренними обстоятельствами, что очевидно из примера (1):

(1) Siddharthas Gedanken aber bemächtigten sich des Samana, er **musste** vollführen, was sie befahlen. – Мысль же последнего овладела аскетом, и тот должен был совершить то, что она внушала ему.

То есть, герой сам чувствовал потребность в совершении действия, это был его внутренний долг.

Однако в исследуемом корпусе текстов нам встретилось около ста примеров употребления глагола *müssen* с дополнительным значением возможности (то есть таких, где он используется в функции глагола *können*). Как маркер такого появления можно назвать сочетание *müssen* со знаменательными глаголами эмоционально-душевного состояния и эксплицитным или имплицитным отрицанием (2) (3):

(2) Jetzt, wo ich nicht mehr jung bin, wo meine Haare schon halb grau sind, wo die Kräfte nachlassen, jetzt fange ich wieder von vorn und beim Kinde an! Wieder **musste** er lächeln. Ja, seltsam war sein Geschick! – Теперь, когда молодость прошла, когда мои волосы наполовину поседел, когда силы убывают – теперь я, как ребенок, начинаю все сызнова. Он снова **невольно** улыбнулся. Да, странной была его судьба!

То есть, он не смог сдержать улыбку, не мог не улыб-

нуться.

(3) Ich **musste** plötzlich gähnen. Es war unhöflich, aber unvermeidlich, und ich war mir der Peinlichkeit durchaus bewusst. Es tat mir leid, dass ich ausgerechnet jetzt gähnen **musste**. – Вдруг я зевнул. Это было невежливо, но я ничего не мог поделать, хотя ясно сознавал, как это некстати. Жаль, что именно в эту минуту я не мог сдержать зевок.

То есть, дословное «я должен был зевнуть» однозначно интерпретируется как: «Я не мог сдержать зевок».

Таким же маркером являются глаголы умственного действия (4):

(4) Ich **musste** immer an die ausgeglichene Vermögenslage zu Hause denken. – Как тут не подумать, что имущественное положение семьи Шниров вполне надежно.

Эти маркеры очевидны в любой временной и модальной (5) конструкции:

(5) Sie würde an das Hotel in Düsseldorf denken **müssen**. – Не может же она не вспомнить дюссельдорфскую гостиницу.

В примерах (6) и (7) глагол *müssen* находится в главном предложении, которое уточняется придаточным предложением со значением обстоятельства времени/условия.

(6) Es **muss** schlimm für einen Vater sein, sich mit seinem Sohn, wenn er schon fast achtundzwanzig ist, zum erstenmal richtig zu unterhalten. – Как тяжело, наверное, впервые в жизни по-настоящему беседовать с сыном, когда тому уже под тридцать.

(7) ...wenn jede Sucht und jeder Trieb im Herzen schwieg, dann **musste** das Letzte erwachen, das Innerste im Wesen... – ...когда смолкнут в сердце все желания и страсти, тогда должно будет проснуться основное, сокровеннейшее в человеческом существе...

То есть, основной посыл высказываний следующий: есть все основания полагать, что описанная ситуация может принести душевные муки/вызовет пробуждение самого сокровенного в человеке, если будет выполнено описанное в придаточном предложении условие.

Для *können* типичной является ситуация объективной возможности (8):

(8) Du bist Arzt und kannst es dir vorstellen. – Ты врач и можешь себе это представить.

Однако кроме случаев употребления глагола *können*

в его основном значении, в нашей выборке встретилось около шестидесяти примеров употребления его с дополнительной контекстно обусловленной семантикой вынужденного долженствования (таких примеров, где *können* употреблен в функции *müssen*, то есть, проявляет свой изоморфизм). Это изменение смысла высказывания часто подчеркивает отрицание (9):

(9) Ich **kann** nicht anders, als diese Heirat, [...] dringend erwünschen! – Я всей душой хочу этого брака.

Пример (9) демонстрирует, что в высказывании с отрицанием глагол *können* может выражать не своё основное значение потенциальной модальности, а скорее напротив – запрет или долженствование сделать что-то против своей воли: мне не остается ничего иного, я вынужден это сделать.

Наряду с этим, нам встретились примеры, которые мы назвали «вежливым императивом» (10):

(10) «Du **kannst** mir die Zeitschriften dalassen». – Оставь мне эти газеты.

Данные реплики имеют императивный подтекст (Ты должен оставить мне газеты), только выраженный в более вежливой и мягкой форме (Ты не мог бы оставить мне газеты?)

В заключение хотелось бы еще раз отметить, что изоморфизм модальных глаголов *müssen* и *können*, который понимается нами как однотипность, тождественность способов выражения этими глаголами разных оттенков модальности высказывания, основан на их этимологической общности. Изменение исходной семантики глагола очевидно из интерпретации контекста его использования и может подчеркиваться соответствующими маркерами. Например, это наличие глаголов эмоционального состояния и мыслительной деятельности; наличие в высказывании придаточного обстоятельства или времени, эксплицитные отрицательные конструкции или высказывания со скрытым отрицательным смыслом, так называемый «вежливый императив».

Подводя итоги статьи, можно сформулировать вывод: модальные глаголы *müssen* и *können* обладают взаимным изоморфизмом в текстах художественного дискурса при наличии определенных маркеров. Повторяющаяся корреляция изоморфизма изучаемых глаголов и указанных маркеров подтверждает, что феномен изоморфизма *müssen* и *können* имеет системный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверина А.В. Стилистический аспект функционально-семантического поля: на примере поля эпистемической модальности немецкого языка: дис... д-ра филол. наук: 10.02.04. – М., 2010. – 447 с.

2. Аракин В.Д.. Сравнительная типология английского и русского языков: Учеб. пособие. – 3-е изд. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 232 с.
3. Горбачевская С.И. Изоморфизм средств выражения субъективной модальности как переводческая проблема // Преподаватель XXI век. Общероссийский журнал о мире образования. 3/ 2012, ч.2, – с.302-306.
4. Жирмунский В.М. Общее и германское языкознание. – Л.: Наука, 1976. – 695 с.
5. Кронгауз М.А. Семантика: Учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений/ Максим Анисимович Кронгауз. – 2-е изд, испр. И доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
6. Прохоров, Е.Ю. Действительность. Текст. Дискурс / Е.Ю. Прохоров. – Москва : Флинта : Наука, 2006. – 224 с.
7. Duden. Bd. 4. Die Grammatik. 8. Überarbeitete Auflage. Duden-Verlag: Mannheim. 2009. – 1343 S.
8. Helbig/ Buscha Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Langenscheidt: Berlin/ Wien/ Zürich/ New York. 2001. – 654 S.
9. Hentschel, Elke, Weydt, Harald. Handbuch der deutschen Grammatik. 4., vollständig überarbeitete Auflage. De Gruyter: Berlin/ Boston. 2013. – 472 S.
10. IDS-Grammatik: Grammatik der deutschen Sprache. Gisela Zifonun, Ludger Hoffmann, Bruno Strecker (Hgg). Walter de Gruyter: Berlin/ New York. 1997. Bd. I – S. 1 – 952, Bd. II – S. 953 – 1680, Bd. III – S. 1681 – 2569.
11. Kleine Enzyklopädie. Deutsche Sprache. Wolfgang Fleischer. . . (Hrsg). Peter Lang: Frankfurt am Main. 2001. – 845 S.
12. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС. 2004. – 576 с.
13. Большой толковый словарь русского языка / Гл.ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2004. – 1536 с.
14. Словарь иностранных слов. Отв. ред. В.В. Бурцева, Н.М. Семенова. – М.: Рус.яз. – Медиа, 2003. – 820 с.
15. Словарь иностранных слов в русском языке. Ред. И.В. Лехин и Ф.Н. Петров. – М.: ЮНЕСКО. 1997. – 832 с.
16. Советский энциклопедический словарь/Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1986. – 1600 с.
17. Этимологический . . . словарь современного немецкого языка. Слово в зеркале человеческой культуры. Изд-во: «Азбуковник», 2004. – 630 с.
18. Языкознание. БЭС, М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1998. – 683 с.
19. Bußmann, H. Lexikon der Sprachwissenschaft. Zweite, völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Kröner, 1990. – 904 S.
20. Duden. Band 7. Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache, 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hg. von der Dudenredaktion. 2001. – 960 S.
21. Duden Deutsches Universalwörterbuch. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverl., 2001. – 1892 S.
22. Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache/ Bearb. von Elmar Seebold. – 24., durchges. und erw. Aufl. – Berlin; u.a. : de Grueter New York; de Gruyter, 2002., – 1023 S.
23. Mackensen, Lutz. Ursprung der Wörter; Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache / Lutz Mackensen. – Ungekürzte Ausg. – Frankfurt am Main u.a.; Berlin; Ullstein. 1988. – 446 S.
24. Национальный корпус русского языка, немецко-русский корпус параллельных текстов [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/search-para-de.html> [Дата обращения 6.05.2020]
25. <https://www.duden.de>
26. <https://www.dwds.de>

© Леонтьева Варвара Андреевна (varvara.leonteva.94@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ ОБ ЭЛЛИПСИСЕ И НУЛЕВОЙ АНАФОРЕ В ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

Ли Цзиньсян

Д.филол.н., доцент, Хунаньский педагогический
университет, г. Чанша, Китай
1062867717@qq.com

A STUDY ON ELLIPSIS AND ZERO ANAPHORA IN LANGUAGE (TAKE CHINESE AS AN EXAMPLE)

Li Jinxiang

Summary: The article is devoted to the issue of ellipsis and zero anaphora in linguistics. The linguistic features of these stylistic devices are analyzed using the Chinese language as an example. The literary examples show syntactic figures and indicate their meaning in the literary text. The process of the emergence of new literary terms is demonstrated. It substantiates the rationality of introducing the concept of "zero anaphora" in the analysis of discourse. In a comparative vein, the views of representatives of philological science on these problematic aspects of linguistics are revealed.

Keywords: ellipsis, zero anaphora, interconnection, rationality, speech, Chinese, linguistics.

Аннотация: Статья посвящается вопросу об эллипсисе и нулевой анафоре в языкознании. Анализируются лингвистические особенности данных стилистических приемов на примере китайского языка. На литературных источниках показаны синтаксические фигуры и обозначено их значение в литературном тексте. Демонстрируется процесс появления новых литературных терминов. Обосновывается рациональность введения понятия «нулевая анафора» в анализ дискурса. В сравнительном ключе раскрываются взгляды представителей филологической науки на данные проблемные аспекты языковедения.

Ключевые слова: эллипсис, нулевая анафора, взаимосвязь, рациональность, речь, китайский язык, лингвистика.

Мы знаем, что в книге «Всеобщая и рациональная грамматика Пор-Рояля», которая была издана оббатами монастыря Пор-Рояль Антуаном Арно и Клодом Лансло в 1660 году, отмечено, что некоторые слова могут быть опущены без ущерба для понимания речи. (Хуан Наньсун, 1995: 37) Вероятно, это было самое раннее обсуждение об эллипсисе в языке. Хотя некоторые ученые отрицают существование эллипсиса в языке (например, Американский структурализм), но известный лингвист Чжао Юаньжэнь в своей монографии «Грамматика разговорного китайского языка» («ханью коую юйфа») разделит китайские предложения на целые и нулевые по структуре. «В нулевом предложении нет форм подлежащего и сказуемого. ... Большинство нулевых предложений составлено глагольными или именными словами. Междометие – это самое типичное нулевое предложение.» (Чжао Юаньжэнь, 2001: 42) В самом деле, здесь его нулевое предложение и содержит эллипсис, но он не уточнил, что это было упущение в языке. Однако до сих пор всем уже известно, что в языке существует эллипсис – это объективное языковое явление. С развитием современного языкознания, особенно с созданием лингвистики текста, внимание лингвистов к языковому феномену уже не ограничивается структурой предложения. В результате, на наш взгляд, возникают некоторые новые лингвистические термины, такие как нулевая анафора. Что касается термина «нулевая анафора», некоторые ученые считают его излишним, и причи-

ны заключаются в том, что, во-первых, между эллипсисом и нулевой анафорой нет существенной разницы, и даже можно сказать, что это в некоторой степени одно и то же языковое явление. Во-вторых, зачем еще нужен новый термин «нулевая анафора», раз в языкознании уже есть термин «эллипсис». А в чем же правда? Является ли «нулевая анафора» излишней? Давайте подробно обсудим в дальнейшем.

Что такое эллипсис в языке? Еще в 1920-х годах китайский известный ученый Ли Цзиньси уже упомянул о лингвистическом феномене «эллипсис» в китайском языке в своей книге «Новая грамматика китайского языка» («синьчжу гоуй вэньфа»), но в ней не было четкого определения понятия «эллипсис». Однако по его изложениям нам нетрудно заметить, что сфера эллипсиса у него очень широка. В главе «Эллипсис главных членов» лингвист разделит это языковое явление на такие типы: эллипсис в диалоге, эллипсис в собственных словах, эллипсис в последовательности, эллипсис в логике, эллипсис подлежащего в предложениях сравнения кое-какого типа, эллипсис предиката в предложениях сравнения кое-какого типа. (Ли Цзиньси, 1992: 62-75) Вопрос в том, что такое эллипсис, кажется очевидным, и это языковое явление как фиксированный феномен долго изучалось в ученом кругу. Поэтому на протяжении довольно долгого времени не было определенного определения эллипсиса. Так что единого понимания эллипсиса тогда не

было. В связи с этим известный китайский филолог Люй Шусян в своей работе «Вопросы грамматического анализа китайского языка» («ханьюй юйфа фэньси вэньти») упоминает: «Что касается эллипсиса, то некоторые грамматисты любили говорить о структуре предложения из логической препозиции, но они не могли избежать злоупотребления эллипсиса, что вызвало антипатию у других грамматистов, и пошли в другую крайность, говоря, что эллипсиса нет, пока произносимые слова могут быть поняты. Если обдумать это спокойно, то следует сказать, что существует эллипсис, но должны быть условия: во-первых, если значения предложения не ясны без контекста или ситуации речи, необходимо добавить определенные слова, после того все ясно; во-вторых, дополненные слова фактически доступны и имеют только единственный вариант. При этом значит, что эти слова опущены. Например, 他买了两本画报, 我也买了一本 (画报)。(Он купил два иллюстрированных журнала, и я тоже купил один.)» (Люй Шусян, 2002: 515) Иными словами, эллипсис в китайском языке обладает следующими характеристиками: во-первых, опущенные слова детерминированы; во-вторых, после дополнения пропущенных компонентов структура высказывания все еще рациональна; в-третьих, в каком-то эллиптическом предложении отношение между определенностью эллипсиса и рациональностью структуры после дополнения является сопутствующим. Некоторые ученые также определяют «эллипсис» в языке с логической точки зрения. Они считают, что формальный комплекс включает в себя простую форму, т. е. эллиптическую, с одной стороны. С другой, оба варианта являются семантическими эквивалентами. Мы не считаем «хуо» (огонь) эллипсисом «хуочэ» (поезд) потому, что они не семантические эквиваленты, хотя второй вариант более сложный, чем первый. (Ян Чэнкай, 1989: 193-194). Давайте посмотрим следующие примеры.

(1) 前一篇由小张, 后一篇是由小王根据录音整理的。(范开泰, 1990: 23)

Дословно: Первая была Сяо Чжаном, а вторая была записана Сяо Ваном по звукозаписи. (Фань Кайтай, 1990: 23)

(2) 小王向北京大学, 小李向清华大学提出了攻读博士学位的申请。(范开泰, 1990: 23)

Дословно: Сяо Ван в Пекинский университет, а Сяо Ли подал заявку в Университет Цзинхуа, чтобы учиться в докторуре. (Фань Кайтай, 1990: 23)

Вышеприведенные два предложения удовлетворяют условиям эллипсиса, поэтому мы рассматриваем их как эллиптические предложения. Опущенные элементы являются ясными в контексте и структура предложений остается грамматически правильной после дополнения опущенных элементов. Сравните:

(1*) 前一篇由小张根据录音整理的, 后一篇是由小王根据录音整理的。

Дословно: (1*) Первая была записана Сяо Чжаном по звукозаписи, а вторая была записана Сяо Ваном по звукозаписи.

(2*) 小王向北京大学提出了攻读博士学位的申请, 小李向清华大学提出了攻读博士学位的申请。

Дословно: (2*) Сяо Ван подал заявку в Пекинский университет, чтобы учиться в докторуре, а Сяо Ли подал заявку в Университет Цзинхуа, чтобы учиться в докторуре.

Так что мы полагаем, что эллипсис в языке объективен и тесно связан с контекстом, поэтому он относится к категории речи. Эллипсис в речи, не должно быть, чрезмерно расширяется, и критерий для определения эллипсиса должен учитывать как форму, так и семантику, т. е. он воспроизводим по форме и семантически совместим.

От различного понимания эллипсиса объем его также различен. В китайском ученом кругу существует точка зрения об эллипсисе в широком смысле: смысловой, структурный и коммуникативный эллипсис. Некоторые ученые считают: «Смысловой эллипсис можно также назвать семантическим, который относится к категории семантики; структурный эллипсис также называется грамматическим, который относится к категории грамматики; коммуникативный эллипсис можно назвать прагматическим, который относится к категории прагматики». (Ван Вэйсянь, 1985: 413) На взгляд некоторых ученых, в соответствии с синтаксическим положением пропущенных слов в предложении эллипсис можно разделить на эллипсис подлежащего, эллипсис сказуемого, эллипсис определения, эллипсис обстоятельства и эллипсис дополнения. (Фань Кайтай, 1990: 20) Мы считаем, что люди не общаются вне определенного контекста (в широком смысле), когда они используют язык в качестве коммуникативного средства для передачи мыслей, чувств или информации. Если контекст уже предоставляет всю информацию для коммуникации, мы можем и иногда должны опустить слова, информация которых уже представлена в контексте. В дискурсе эллипсис обычно делится на следующие четыре типа.

Первый тип: Приведенная выше информация в последующем предложении опущена. Например:

(3) 萧队长打算去串门, 走出小学校, 瞅见一个中年汉子在道旁井台上打水。(周立波, 《暴风骤雨》)

(В последовательных двух предложениях пропущено подлежащее.)

Дословно: Командир Сяо собирается совершать обход, выйдя из начальной школы, увидел, что мужчина средних лет на платформе вокруг колодца в стороне от дороги за водой. (Чжоу Либо, «Ураган»)

(4) 老张送我花, 并不是他出钱买的。(范开

泰, 1990: 21) (За субъектом первого предложения следует опущение объекта второго предложения.)

Дословно: Лао Чжан подарил мне цветы, но заплатил не он сам. (Фань Кайтай, 1990: 21)

Второй тип: Некоторая информация, пропущенная в предыдущих предложениях, представлена в следующих предложениях. Например:

(5)展望未来, 我们对前景充满了信心。(张国宪, 1993: 127) (Подлежащее первого придаточного предложения опущено от подлежащего второго придаточного предложения.)

Дословно: Глядя в будущее, мы должны быть полны уверенности в перспективе. (Чжан Госянь, 1993:127)

(6)本来想减轻痛苦, 以为解剖自己是轻而易举的事, 可是把笔当手术刀一下一下地割自己的心, 我却显得十分笨拙。(范开泰, 1990:21) (Подлежащее в предыдущих придаточных предложениях опущено от подлежащего последнего придаточного предложения.)

Дословно: Я хотел было облегчить боль и думал, что будет легко препарировать себя, но я выглядел очень неуклюжим, когда использовал перо как скальпель, чтобы разрезать свое сердце. (Фань Кайтай, 1990: 21)

Третий тип: В разговоре между репликами двух собеседников бывает опущение некоторых слов в контексте от тесной связности темы. Например:

(7)周朴园 你不知道这间房子底下人不准随便进来么?

鲁侍萍 不知道, 老爷。

周朴园 你是新来的下人?

鲁侍萍 不是的, 我找我的女儿来的。(曹禺:《雷雨》)

Дословно:

Чжоу Пуюань: Разве ты не знаешь, что в эту комнату слугам не разрешается входить как угодно?

Лу Шипин: Не знаю, барин.

Чжоу Пуюань: Ты новая прислуга?

Лу Шипин: Нет, я к своей дочери. (Цао Юй, «Гроза»)

Четвертый тип: Личное местоимение «я» часто можно опустить, когда речь идет о самом себе говорящем. Например:

(8)雨声渐渐的住了, 窗帘后隐隐的透进清光来。

(我)推开窗户一看: 呀! 凉云散了, 树叶上的残滴映着月牙儿, 好似荧光干点闪闪烁烁的动着。(我)真没想到苦雨孤灯之后, 会有这么一幅清美的图画!(黎锦熙, 1992:63) (Иероглифы в скобках были пропущены.)

Дословно: Шум дождя постепенно стихает, из-за занавески пробивается слабый свет. Открываю окно и вижу: Ах! Прохладные облака рассеялись, в остатках на листьях сияет серп Луны, словно флуоресцентных тысячи мерцали мерцанием. Клянусь одиноким фонарем, кто бы мог вообразить себе такое прекрасное зрелище после жалкого дождя! (Ли Цзиньси, 1992: 63)

Дальше посмотрим нулевую анафору. Что такое нулевая анафора? Чэнь Пин является одним из первых ученых, изучающих нулевую анафору в китайском языке с точки зрения дискурса. Когда он обсуждает проблему о нулевой анафоре, он делает следующее уточнение о ней. «В отличие от ненулевой анафоры, нулевая анафора не имеет словоформ, которые мы можем распознать. Поэтому мы, в первую очередь, должны решить вопросы: как определить существование анафорической формы в конкретных ситуациях, как судить характеристики объекта анафоры. Короче говоря, в этом случае мы в основном опираемся на семантические и грамматические закономерности всего предложения. Если по смыслу в предложении имеется референтный объект, который совпадает с предметом, упомянутым в приведенном выше тексте, но в грамматике упомянутый объект не имеет реальной лексической формы, то мы предполагаем, что здесь используется нулевая анафора.» (Чэнь Пин, 1991: 183) Наше понимание грамматической закономерности здесь основано на так называемом «текстовом маленьком предложении». А что такое текстовое маленькое предложение? Как его разделить? Грамматическое маленькое предложение в китайском языке предложено Люй Шусяном. Он в своей книге «Вопросы грамматического анализа китайского языка» о названиях маленького предложения и предложения написал: «Маленькое предложение – это основная единица, несколько маленьких предложений составляют большое предложение, т.е. предложение.» «Простое предложение является предложением, составленным из одного маленького предложения.» (Люй Шусян, 2002: 482) Известный грамматист Син Фуи в своей статье «О статусе основного центра у маленького предложения» отметил, что «маленькое предложение в основном относится к простым предложениям, но также включает в себя придаточные предложения, которые структурно полно эквивалентны или примерно эквивалентны простым предложениям». (Син Фуи, 1995: 420) Это полностью согласуется с точкой зрения Люй Шусяна. А как насчет текстового маленького предложения? Чэнь Пин определяет текстовое маленькое предложение так: «Как правило, это отмечается знаками препинания, разбитые абзацы с запятыми, точками и вопросительными знаками считаются маленькими предложениями.» (Чэнь Пин, 1991: 182) Сюй Цзюцзю текстовое маленькое предложение интерпретирует так: «Маленькое предложение является важной и основной лингвистической единицей дискурса, а также незаменимой исследовательской единицей в анализе дискурса». «Субъектно-предикатная структура (включая нулевую форму субъекта) является главным критерием разделения текстовых маленьких предложений, в то время как пауза и функция являются второстепенными критериями разделения текстовых маленьких предложений.» (Сюй Цзюцзю, 2003: 57-58)

Можно судить по разработкам вышеперечисленных

различных ученых о том, что «грамматическое маленькое предложение» и «текстовое маленькое предложение» не совсем идентичны. В настоящее время критерий разделения текстового маленького предложения является не единым. Различные критерии разделения текстового маленького предложения неизбежно приводят к различному распределению формы «нулевой анафоры». Мы считаем, что более разумно использовать синтаксический стандарт «тема и ее соответствующий предикат» в качестве основы для разделения «текстового маленького предложения». (Чжу Каньюй, 2002: 77) Например:

(9)刘乡长没有很高的学历, ∅学识也不渊博。他在当乡长以前, 是一个笃实的农夫, ∅在乡里是一个名不见经传的人物。大概是他做人太过于忠厚老实, 所以竞选期间, ∅不必花费金钱, ∅终能高票当选。(李讷, 转引自朱勘宇, 2002: 77) (В анализе Ли Нэ в этом примере рассматривается девять маленьких предложений, в которых имеется шесть нулевых анафор, из-за различного разделения текстовых маленьких предложений.) (В данной статье знак ∅ обозначает нулевую анафору.)

Дословно: У начальника поселка Лю не было ученой степени и больших знаний. До того как он стал главой деревни, он был настоящим фермером, никем в деревне. Вероятно, он был слишком добр и честен, чтобы тратить какие-либо деньги во время выбора, и выиграл с большим количеством билетов. (Ли Нэ, перен. из Чжу Каньюй, 2002: 77)

К тому же, если специальные модели предложений в китайском языке, такие как конвербиальное предложение и субъективно-объектное предложение, рассматриваются с двумя предикатами, это может привести к расширению сферы нулевой анафоры. Например:

(10)大夫只用几十秒∅做完检查∅就下笔∅开处方, (徐纠纠, 2003:84)

Дословно: Врач осмотрел только за несколько десятков секунд и начал выписывать рецепт, ... (Сюй Цзюцзю, 2003: 84)

(11)他应钱三强的邀请∅到中科院近代物理所∅任研究员, (徐纠纠, 2003:87)

Дословно: По приглашению Цянь Саньцяна он работал научным сотрудником в Институте современной физики Академии наук Китая, ... (Сюй Цзюцзю, 2003: 87)

Однако согласно критерию «тема и ее соответствующий предикат», в примерах (10) (11) нет нулевой анафоры. Причина же заключается в том, что основное различие состоит в неодинаковом понимании «текстового маленького предложения». При анализе нулевой анафоры в дискурсе остается обсудить, относится ли к категории нулевой анафоры по критериям так называемая нулевая анафора в приведенных выше предложениях.

Из вышеописанного эллипсиса и нулевой анафоры мы заметили, что они тесно связываются между собой.

Если понимать феномен эллипсиса в широком смысле, то можно даже сказать, что «нулевая анафора» - это один из вариантов эллипсиса. Можно ли отрицать необходимость и рациональность термина «нулевая анафора» от этого? Это, очевидно, чрезмерно упрощает проблему. Точно так же, как мы не отрицаем «местоимения» из-за дейксиса.

Во-первых, эллипсис – это речевой феномен, который анализируется и изучается с точки зрения соотношения формы и содержания с грамматического аспекта, а нулевая анафора является термином анализа структурного механизма порождения текста со структурного аспекта текста. Даже для исследования одного и того же объекта, в силу различных исследовательских целей, сущность объекта исследуют с разных сторон, нужно, чтобы исследовательская работа стала более уточнительной, что и является результатом развития науки. С другой стороны, это и необходимость того, что развивается лингвистика текста, нужно отделить нулевую анафору от эллипсиса и продолжить ее изучение с другой точки зрения.

Во-вторых, в языках уже давно существует нулевая форма, которая в лингвистике традиционно обозначает нулевую флективную форму слова, т. е. нулевое окончание. Мы считаем, что «понятие нуля введено для того, чтобы поддерживать равновесие или симметрию в некоторого рода анализе, или чтобы сделать более экономичным объяснение». (Дэвид Грэддол, 2000: 391) Есть ли своевременная причина для введения нулевой анафоры в исследование текста? Мы полагаем, что понятие «нулевая анафора» вводится в исследование дискурса как раз для поддержания симметрии. Нулевая анафора является одним из членов цепочки анафор текста, которая в китайском языке включает в себя номинальную, местоименную и нулевую анафору.

В-третьих, эллипсис может быть восстановлен и является разумным в синтаксической структуре. Мы успешно используем нулевую анафору в предложениях с точки зрения лингвистики текста, однако мы можем сделать ошибку, если мы будем рассматривать нулевую анафору как эллипсис и восстанавливать его. Например:

(12)我们技术革新小组, 在新厂长的帮助和支持下, 花了十五万元买了一些机器, ∅苦战了四十多天, ∅终于制成了自动分拣包装机。(徐耀民等, 1997:322)

Дословно: Наша команда технических инноваций с помощью и поддержкой нового директора фабрики потратила 150 тысяч юаней, чтобы купить некоторые машины, после более чем 40 дней напряженной работы, наконец, сделала автоматическую сортировочную и упаковочную машину. (Сюй Яоминь и др., 1997: 322)

(12*)我们技术革新小组, 在新厂长的帮助和支持下, 花了十五万元买了一些机器, **我们小组**苦战了四十多天, **我们小组**终于制成了自动分拣包装机。(В этом предложении существует проблема с повтором выраже-

ний.)

Из вышеприведенного анализа мы подходим к следующим выводам:

1. Эллипсис и нулевая анафора не в любом случае совсем эквивалентны. Иными словами, термин

«нулевая анафора» не утратит смысл существования, тем более не станет излишней из-за термина «эллипсис».

2. Они представляют собой различные исследовательские аспекты и различные терминологические цепочки по лингвистическим наукам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Вэйсянь. Об эллипсисе // Китайский язык». 1985. № 6.
2. Ли Цзиньси. Новая китайская грамматика. Пекин: Шаньчуньский университет, 1992.
3. Люй Шусян. Полное собрание сочинений. Т. 2. Шэньян: Ляонинское образовательное издательство, 2002.
4. Словарь современного языкознания» / Под ред. Д. Грэддола, перевод Шэнь Цзясюаня. Пекин: Шаньчуньский университет, 2000.
5. Современный китайский язык. Под гл. ред. Сюй Яоминя и др. Харбин: Хэйлунцзянское образовательное издательство, 1997.
6. Син Фуи. О статусе основного центра у маленького предложения // Китайский язык. 1995. № 6.
7. Сюй Цзюцзю. Исследование текстовой анафоры в современном китайском языке». Пекин: Издательство социальных наук Китая, 2003.
8. Фань Кайтай. Эллипсис, импликация, подсказание // Преподавание и исследование языка. 1990. № 2.
9. Хуан Наньсун. К вопросу о эллипсисе // Изучение китайского языка. 1995. № 6.
10. Чжан Госянь. Об импликации // Китайский язык. 1993. № 2.
11. Чжао Юаньжэнь. Грамматика разговорного китайского языка. Пекин: Шаньчуньский университет, 2001.
12. Чжу Каньюй. Синтаксическая движущая сила нулевой анафоры в китайском языке // Изучение китайского языка. 2002. № 4.
13. Чэнь Пин. Исследования в современной лингвистике: теоретические методы и факты. Чунцин: Чунцинское издательство, 1991.
14. Ян Чэнкай. Понятие эллипсиса в языке: Языкознание и преподавание китайского языка. Издательство Пекинского института языков, 1989.

© Ли Цзиньсян (1062867717@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРЕДИКАТИВНЫХ ПРАГМАТИЧЕСКИХ МАРКЕРОВ В ДИАЛОГЕ ПЕРСОНАЖЕЙ Ч. ДИККЕНСА

PREDICATIVE PRAGMATIC MARKERS FUNCTIONING IN THE DIALOGUE OF CH. DICKENS CHARACTERS

N. Merkurjeva

Summary: The work deals with dialogic unities composed with sentences including predicative structures called pragmatic markers; phrases like *I think, I hope, I believe, I am sure* are under analysis. The lexical and grammatical variety of the markers are shown, and their placing in retorts sentences for beginning, developing and finishing a conversation, and functioning as the means of creating emotional speech, filling different kinds of pauses, showing speech habits of the characters are investigated. The linguistic material is taken from the dialogues of Ch. Dickens novel "Christmas Carol". Some conclusions about the diversity of predicative pragmatic markers which were widespread in the middle of XIX century are made, and the using of the markers, as English dominant communicative features manifestation, by different social classes representatives is discussed.

Keywords: words and phrases: pragmatic markers, historical syntax, spoken interaction, authorial styles.

Меркурьева Наталья Юрьевна

старший преподаватель, Московский городской университет управления Правительства Москвы
nata2lya1@mail.ru

Аннотация: В работе рассматриваются диалогические единства, реплики которых включают предложения с прагматическими маркерами, модально-предикативными сочетаниями *I think, I hope, I believe, I am sure* и др. Материал для исследования подобран из диалогов повести Ч. Диккенса «Рождественская песнь в прозе». Показано употребление маркеров в предложениях речи персонажей для зачина, развития и завершения диалога, функционирование маркеров в качестве средства придания эмотивных оттенков речи, заполнения разных видов пауз, указания на речевые привычки действующих лиц. Сделаны заключения о разнообразии предикативных прагматических маркеров, находившихся в употреблении в 40-х годах XIX в., обсуждается их использование представителями разных социальных слоев в качестве проявления доминантных черт английского коммуникативного поведения.

Ключевые слова: диалогическая речь, диалогическое единство, прагматические маркеры, дискурсивные маркеры, авторский стиль.

Включение в предложения модально-предикативных структур *I think, I suppose, I hope, I hear* и пр. – широко распространенное явление современной диалогической речи. Поэтому разнообразие таких структур и их функционирование в устной и письменной речи привлекало и продолжает привлекать внимание исследователей. Говоря о подобных структурах, пользуются терминами «позиционные маркеры» [11], «прагматические маркеры» [4], «дискурсивные маркеры» [9, 11]. Имеются данные по разнообразию маркеров, функционирующих на современном этапе в разных стилях речи [6, 7, 9, 15]. Исследованию подобных структур, находившихся в употреблении в другие исторические периоды, уделяется гораздо меньшее внимание.

Как известно, изучение исторического функционирования языковых явлений имеет свою специфику, главным образом связанную с характером анализируемого материала, отсутствием источников «живой» речи. С целью получить представление об употребляемых в середине XIX в. предикативных прагматических маркерах, мы изучили их разнообразие в репликах диалогов персонажей произведения Ч. Диккенса, основываясь на предположении, что текст известного писателя-классика Викторианского периода, изданный в 1843 г., благо-

даря богатству языковых форм, разнообразию деталей описания бытовых сцен, точности и красочности передачи особенностей речи современников, может служить источником языкового материала для исследования структур, находившихся в речевом обиходе во время написания произведения.

Материалом для анализа послужили диалогические единства (ДЕ), созданные Ч. Диккенсом при написании диалогов в повести «Рождественская песнь в прозе» (после иллюстрирующих примеров на английском языке будут указаны страницы из источника [13], при цитировании текста перевода, выполненного Т. Озерской, – страницы из источника [3]). В качестве объектов изучения были выбраны реплики, содержащие предложения с модально-предикативными сочетаниями, прагматическими маркерами *I know, I say, I believe, I assure you* и пр. Изучалось лексико-грамматическое разнообразие маркеров, их положение и функции в предложениях, составляющих ДЕ, способы представления реплик с изучаемыми предложениями. Результаты исследования следующие.

При создании ДЕ Ч. Диккенс использует рассматриваемые структуры в качестве компонентов в предложе-

ниях реплик-зачинов, реплик-реакций, обеих реплик ДЕ.

В ДЕ (1) предложение с *I hope* размещается непосредственно после приветствия и входит в состав реплики-зачина:

(1) *"My dear sir," said Scrooge, quickening his pace, and taking the old gentleman by both his hands, "how do you do? I hope you succeeded yesterday. It was very kind of you. A merry Christmas to you, sir!"*

"Mr Scrooge?" (p. 119)

"Приветствую вас, дорогой сэр, – сказал Скрудж, убыстряя шаг и протягивая обе руки старому джентльмену. – Надеюсь, вы успешно завершили вчера ваше предприятие? Вы затеяли очень доброе дело. Поздравляю вас с праздником, сэр!" "Мистер Скрудж?" (с. 113)

Иницилирующую реплику персонажа Ч. Диккенс делает весьма объемной, используя при ее формировании обращение, клишированные сочетания приветствия и поздравления, среди которых размещается интересующее нас предложение *I hope you succeeded yesterday*, выражающее осторожный намек на недавние события, и на то, что эти события небезразличны говорящему. Это предложение, в совокупности с последующим *It was very kind of you*, демонстрирующим одобрение, осуществляет подготовку собеседника к тому, что будут обсуждаться известные обоим детали. Обращаясь к человеку, которого недавно обидел, Скрудж быстро говорит предложение за предложением, не давая собеседнику «вставить слово». Отзывная реплика *"Mr Scrooge?"* указывает на то, что Скрудж выбрал правильную тактику – старый джентльмен выражает крайнее удивление и растерянность, не может подобрать слов, хотя бы для того, чтобы проявить вежливость, однако он вынужден остановиться и начать разговор.

В ДЕ (2) маркер *I think* используется в реплике-реакции:

(2) *"I am very sorry, sir," said Bob. "I am behind my time."*

"You are!" repeated Scrooge. "Yes, I think you are. Step this way, sir, if you please." (p. 120)

"Прошу прощения, сэр," – сказал Боб. – "Я в самом деле немного опоздал." "Ах, вот как! Вы опоздали?" – подхватил Скрудж. – "О да, мне тоже сдаётся, что вы опоздали. Будьте любезны, потрудитесь подойти сюда, сэр." (с. 116)

Стараясь сделать акцент на том, что клерк пришел с опозданием, Скрудж отвечает на извинение, используя эллиптическую структуру *You are*, затем повторяет ее еще раз, при этом высказывание получает большую весомость, предваряемое восклицанием *Yes* и структурой *I think*. Многозначительная пауза, между *Yes* и *you are* здесь была бы очень уместна. Можно предположить, что маркер выполняет роль заполнителя такой паузы.

В следующем примере прагматические маркеры упо-

требляются автором при создании предложений обеих реплик, зачинающей и реагирующей:

(3) *"We're not going to pick holes in each other's coats, I suppose?"*

"No, indeed!" said Mrs Dilber and the man together. "We should hope not." (p. 107)

"... Ворон ворону глаз не выклюет." "Да уж верно, нет!" сказали в один голос миссис Дилбер и мужчина. *"Уж это так."* (с. 95)

В достаточно щекотливой ситуации, когда речь идет о купле-продаже украденного у покойного имущества, маркеры употребляются и продавцами и покупателем. Старьевщик, вполне возможно, уже привыкнув к подобным случаям, приободряет своих клиентов, добавляя к известной поговорке маркер *I suppose* и, как показывает вопросительный знак, скорее всего, произносит реплику с повышением тона, демонстрируя одобрение и дружелюбие. Люди, принесшие вещи на продажу, сильно смущены, что совершенно четко показано их многословным ответом *No, indeed! We should hope not.*, все компоненты которого могут быть заменены одним словом-предложением *No*.

Маркеры употребляются в предложениях, которые обеспечивают зачинание, пролонгирование, завершение диалога, что иллюстрируется далее примерами (4)-(6).

Два почтенных джентльмена, сняв шляпы, заходят в контору Скруджа и, поклонившись ему, начинают беседу. Для этого автор строит ДЕ (4):

(4) *"Scrooge and Marley's, I believe," said one of the gentlemen, referring to his list." (...)*

"Mr Marley has been dead these seven years," Scrooge replied. (p. 60)

"Скрудж и Марли, если не ошибаюсь?" спросил один из них, сверившись с каким-то списком. (...) "Мистер Марли уже семь лет как покоится на кладбище," – отвечал Скрудж. (с. 14)

Маркер *I believe* сопровождает эллиптическое предложение, полная структура которого могла бы быть, например, такой: *Is it Scrooge and Marley's counting-house?*. Несколько большую степень уверенности, чем этот общий вопрос с инверсией, выразил бы декларативный вопрос *It is Scrooge and Marley's counting-house?*. На случай непредвиденной ошибки, вероятность которой невысока, но все же имеется, к редуцированной структуре *Scrooge and Marley's*, которую автор предпочитает полной, добавлен маркер.

В отрывке (5) сочетание *I think* также комбинируется с эллиптической вопросительной структурой, представленной одним словом *Something*:

(5) *"What is the matter?" asked the Ghost.*

"Nothing particular," said Scrooge.

"Something, **I think?**" the Ghost insisted.

"No," said Scrooge... (p. 81)

Тут Скрудж почувствовал на себе взгляд духа и занулся. "Что же ты умолк?" – спросил его дух. "Так, ничего," – отвечал Скрудж. "Ну а все-таки?" – настаивал дух. "Пустое," – сказал Скрудж (...) (с. 49)

Скрудж, очевидно, не намеревается отвечать на неприятный для него вопрос *What is the matter?* и пытается уйти от ответа, говоря *Nothing particular*. Настойчивость собеседника показана репликой *Something, I think?*, которую дополнительно сопровождают слова автора *the Ghost insisted*. Такая реплика не может быть проигнорирована и Скруджу приходится давать ответ.

Употребление маркера в предложении реплики, завершающей ДЕ, показано в примере (6):

(6) "I saw an old friend of yours this afternoon."

"Who was it?" (...)

"Mr Scrooge it was. (...) His partner lies upon the point of death, **I hear**; and there he sat alone. Quite alone in the world, **I do believe**." (p. 84)

"А я видел сегодня твоего старинного приятеля." "Кого же это? (...) Мистера Скруджа?" "Вот именно. (...) Его компаньон, говорят, при смерти, и он, понимаешь, сидит там у себя один-одинешенек. Один как перст на всем белом свете." (с. 55)

Оба предложения реплики, завершающей ДЕ, строятся автором в сопровождении прагматических маркеров *I hear* и *I do believe*. Первый указывает на то, что передаваемая информация была получена от третьих лиц, а второй – на то, что говорящий сам пришел к высказываемому заключению. Использование *I do believe* вместо *I believe*, вероятно, продиктовано желанием показать высокую степень уверенности в том, что дела обстоят именно так.

Говоря о функциях обсуждаемых прагматических маркеров, полностью согласимся с исследователями [1, 4, 7, 14] и многими другими, указывающими на полифункциональность подобных структур.

Употребление прагматического маркера в качестве средства заполнения паузы, когда говорящий пытается выиграть время, подбирая слова, скрывает неуверенность или растерянность, иллюстрирует ДЕ (7):

(7) "Is that the chance and hope you mentioned, Jacob?" he demanded in a faltering voice.

"It is."

"I – **I think** I'd rather not," said Scrooge. (p. 70)

"Уж не об этом ли ты похлопотал, Джейкоб, не в этом ли моя надежда?" – спросил он упавшим голосом. "В этом." "Тогда... тогда, может, лучше не надо?" – сказал Скрудж. (с. 30)

На замешательство Скруджа, поставленного перед фактом, что его будут посещать привидения, указывает пауза, маркированная пунктуационным знаком, тире, а постановка *I think* сразу же после тире позволяет нам с высокой степенью уверенности говорить о функционировании маркера для заполнения этой паузы.

Способствовать продвижению разговора «на шаг вперед» – еще одна весьма характерная функция для обсуждаемых маркеров. Так, например, иницирующая реплика в ДЕ (8), построенная без маркера, *She died a woman and had children*, означала бы лишь констатацию того, что данный факт говорящему известен и не способствовала бы формированию дальнейшего диалога. Добавление маркера *as I think* придает реплике некую незавершенность и побуждает слушающего к формированию ответной реплики.

(8) "She died a woman," said the Ghost, "and had, **as I think**, children."

"One child," Scrooge returned. (p. 78)

"Она умерла уже замужней женщиной," – сказал дух. "И, помнится, после нее остались дети." "Один сын," – поправил Скрудж. (с. 44)

Маркер *I think* в отзывной реплике ДЕ (9) используется для смягчения категоричности при возражении, когда речь заходит о качестве обеда:

(9) "...He don't lose much of a dinner."

"Indeed, **I think** he loses a very good dinner," interrupted Scrooge's niece. (p. 98)

"..Лишился обеда, хотя и не бог весть какого." "А я полагаю, что вовсе не плохого," – возразила племянница (...) (с. 80)

Среди особенностей английского коммуникативного поведения известны некатегоричность, антиконфликтная ориентация общения, смягчение резкости высказывания, нелюбовь к спорам, невмешательство в чужие дела, соблюдение *privacy* [2, с. 41; 5, с. 53-89; 10, с. 19-32]. По выражению К. Фокс, «наши правила скромности служат противовесом нашей врожденной заносчивости, равно как наши правила вежливости защищают нас от нашей же агрессивности» [12, с. 490]. Поскольку при моделировании поведения англичане руководствуются принципами «Не хвались», «Не умничай», «Не будь назойливым», хвалить собственный обед без употребления смягчающего *I think* было бы неприлично.

В примере (10) автор «помогает» племяннице Скруджа скрыть резкость прямолинейного высказывания о богатстве дяди постановкой в начале обоих предложений прагматических маркеров – предикативного *I'm sure* и непредикативного *At least*:

(10) "I'm sure he is very rich, Fred," hinted Scrooge's niece. "At least, you always tell me so." (p. 98)

"Он ведь очень богат, Фред," – заметила племянница.

– “По крайней мере, ты всегда мне это говорил.” (с. 79)

Встраивание в предложение маркера помогает автору показать читателю эмоциональное состояние действующего лица.

В следующем примере (11) императив *show that person to me* привлечен для выражения просьбы. Ее нейтральный оттенок при присоединении маркера *I beseech you!* теряет нейтральность, получает сильную эмоциональную окраску, и, имея предшествующим *quite agonized*, создает картину крайнего напряжения:

(11) “If there is any person in the town who feels emotion caused by this man’s death,” said Scrooge, quite agonized, “show that person to me, Spirit, **I beseech you!**” (р. 110)

“Если есть в этом городе хоть одна душа, которую эта смерть не оставит равнодушной,” – вне себя от муки вскричал Скрудж, “покажи мне ее, дух, молю тебя!” (с. 100)

Маркер *I am sure* в реплике (12) выполняет своеобразную роль – будто бы показывая неуверенность, сомнение говорящего в правильности понимания предыдущей услышанной реплики, он на самом деле предоставляет возможность собеседнику переменить мнение или возразить:

(12) “Christmas a humbug, uncle!” said Scrooge’s nephew. “You don’t mean that, **I am sure?**” (р. 58)

“Это Святки – чепуха, дядюшка?” – переспросил племянник. “Верно, я вас не понял!” (с. 11)

В примере (13) маркер *I tell you*, используемый, если говорить о типе речевого акта, как перформатив, встраиваясь между повторяющимися восклицаниями, придает высказыванию целый букет значений – неуверенность, страх, обескураженность, растерянность, настойчивость Скруджа в желании убедить самого себя, что того, что происходит (явления привидения и разговора с ним), просто не может быть:

(13) “...Humbug, **I tell you: humbug!**” (р. 67)

“...Словом, это все вздор! Вздор и вздор!” (с. 26)

Маркер *I dare say* в ДЕ (14), скорее всего, предназначен автором для того, чтобы показать смущение говорящего, находящегося в не совсем привычной для него ситуации. Довольно циничное высказывание о том, что покойнику одеяло ни к чему, при этом несколько смягчается:

(14) “His blankets?” asked Joe.

“Whose else’s do you think?” replied the woman. “He isn’t likely to take cold without ‘em, **I dare say.**” (р. 109)

“Это его одеяло?” – спросил старьевщик. “А чье же еще?” – отвечала женщина. “Теперь небось и без одеяла не простудится!” (с. 97)

В ДЕ (15) маркер *I suppose* употребляется с эллиптическим предложением, представляющим компонент

саркастического утверждения, что покойному не станет хуже без украденных вещей, помогает подчеркнуть неприязнь говорящего к тому, кого он подразумевает.

(15) “(...) Who’s the worse for the loss of a few things like these? Not a dead man, **I suppose?**” (р. 107)

“Подумаешь, велика беда, если они там недосчитаются двух-трех вещичек вроде этих вот. Покойника от этого не убудет, думается мне.” (с. 95)

В следующем примере маркер *I fear* предназначен для выражения сожаления, подчеркивания искренности просьбы Скруджа о прощении:

(16) “Yes,” said Scrooge. “That is my name, and **I fear** it may not be pleasant to you. Allow me to ask your pardon. [...]” (р. 119)

“Совершенно верно,” – отвечал Скрудж. “Это мое имя, но боюсь, что оно звучит для вас не очень-то приятно. Позвольте попросить у вас прощения.” (с. 113)

Для изображения глубокого раскаяния Диккенс, формируя речь своего персонажа, выбирает маркер *I assure you* (реплика 17):

(17) “Not a farthing less. A great many back-payments are included in it, **I assure you.**” (р. 119)

“Поверьте, этим я оплачиваю часть своих старинных долгов.” (с. 113)

В эмоциональном высказывании Скруджа о том, что времени терять нельзя, представленном в отрывке (18), маркер *I know* помогает подчеркнуть уверенность говорящего в правильности выбора и решимость довести дело до конца:

(18) “Lead on!” said Scrooge. “Lead on! The night is waning fast, and it is precious time to me, **I know.** Lead on, Spirit!” (р. 104)

“Веди меня!” – сказал Скрудж. “Веди! Ночь быстро близится к рассвету, и каждая минута для меня драгоценна – я знаю это. Веди же меня, призрак!” (с. 90)

Формируя речь персонажей и придавая ей естественность и необходимые оттенки значений, Ч. Диккенс использует прагматические маркеры, которые употребляют его современники. Можно видеть, что одни и те же маркеры характерны для речи представителей разных социальных слоев и различного рода занятий независимо от возраста – почтенного джентльмена и поденщицы, коммерсанта и клерка, мальчишки и немолодого уже Скруджа.

Клерк Боб Крэтчит, беседуя со своим сыном, употребляет конструкцию с прагматическим маркером *I hope*. Боб разделяет мнение Питера и доволен ходом его рассуждений, избыточность языковых средств при отражении положительного ответа помогает усилить оттенок симпатии:

(19) “Everybody knows that,” said Peter.

“Very well observed, my boy!” cried Bob. “**I hope** they do.” (р. 113)

“Кто ж этого не знает!” – вскричал Питер. “Правильно, сынок,” – сказал Боб. “Все знают.” (с. 105)

Пример (20) представляет фрагмент диалога двух джентльменов, богатых и весьма влиятельных. Чтобы вопрос *You are not a skater?* не был воспринят как нарушение личного пространства, один из собеседников использует маркер *I suppose*:

(20) “Cold, isn’t it?”

“Seasonable for Christmastime. You are not a skater, **I suppose?**” (р. 105)

“Каков мороз!” “Самый рождественский. Вы не любите покататься на коньках?” (с. 92)

Почтенный коммерсант в реагирующей реплике ДЕ (21) *Last night*, употребляет маркер *I believe*, чтобы избежать излишней краткости и не показаться неучтивым:

(21) “When did he die?” enquired another.

“Last night, **I believe.**” (р. 105)

“Когда же это случилось?” “Да как будто прошедшей ночью.” (с. 91)

Мальчишка на улице, отвечая на вопрос Скруджа, вместо краткого *yes* или *I did*, употребляет предложение *I should hope I did*. Стремление к категоричности является доминантной чертой английского коммуникативного поведения, то есть чертой, характерной для всех носителей данного языка и проявляющейся в подавляющем большинстве коммуникативных ситуаций [10, с. 25]. Подросток, таким образом, употребляет привычную ему структуру, говорит, «как все»:

(22) “Do you know the poulterer’s in the next street but one, at the corner?” Scrooge enquired.

“**I should hope I did,**” replied the lad. (р. 117)

“Ты знаешь курятную лавку через квартал отсюда, на углу?” – спросил Скрудж. “Ну как не знать!” (с. 111)

Реплика поденщицы (23), выражающей удивление тому, что все посетители пришли в лавку в одно время, включает маркер *I believe*:

(23) “We knew pretty well that we were helping ourselves before we met here, **I believe.**” (р. 108)

“Ведь не сговариваясь сошлись, видал?” (с. 94)

Маркер придает утверждению оттенок предположения, и в то же время помогает показать, как неуютно чувствует себя женщина, удивляясь и смущаясь одновременно.

Употребление обсуждаемых маркеров, несомненно, связано также с намерением автора указать на речевую привычку персонажа.

Оба предложения ответной реплики в ДЕ (24) представляют собой выражение отрицательного ответа, но не одним словом-предложением *No*, а с использованием

двух структур, каждая из которых содержит в виде главной клауземы интересующие нас маркеры. Как известно, англичане считают краткие ответы *да* и *нет* слишком категоричными и по возможности их избегают. При формировании отрицательного ответа автор интересно располагает отрицательную частицу – в первом предложении она находится в клауземе *I don’t think*, во втором – в придаточном предложении *I have not*.

(24) “Have never walked forth with the younger members of my family; (...)” pursued the Phantom.

“**I don’t think I have,**” said Scrooge. “**I am afraid I have not.**” (р. 87)

“Никогда не общался с молодыми членами нашего семейства, из которых я – самый младший?” – продолжал допрашивать призрак. “Как будто нет,” – сказал Скрудж. “Боюсь, что нет.” (с. 60)

Преследуя определенные цели, автор предоставляет только одному из участников диалога возможность включать в речь обсуждаемые маркеры, как в примере (25):

(25) “You’ll want all day tomorrow, **I suppose?**” said Scrooge.

“If quite convenient, sir.”

“It’s not convenient,” said Scrooge, “and it’s not fair. If I was to stop half a crown for it, you’d think yourself ill used, **I’ll be bound?**” (р. 62)

“Вы, небось, завтра вовсе не намерены являться на работу?” – спросил Скрудж. “Если только это вполне удобно, сэр.” “Это совсем неудобно,” – сказал Скрудж, “и недобросовестно. Но если я удержу с вас за это полкроны, вы ведь будете считать себя обиженным, не так ли?” (с. 18)

Оба маркера размещаются в финале реплик возмущенного работодателя, и представляют собой вводные клауземы в вопросительных предложениях без инверсии. Вероятная цель их употребления – привнесение оттенка неодобрения в предположение того, что клерк хочет взять выходной, и язвительности в замечание, что «справедливый» вычет из жалования будет воспринят с обидой. Отвечая на вопрос Скруджа, его клерк также использует прагматические маркеры, но другого рода – усеченное предложение в условном наклонении и обращение.

Еще одним стилистическим приемом автора является размещение нескольких маркеров в одной реплике, близко друг к другу. Такой прием может применяться для достижения противоположных эффектов, например, для создания картины спокойствия и повседневности или же формирования эмоционального монолога. Так, например, в реплике старьевщика (26), Диккенс располагает два маркера *I believe* и *I am sure* очень близко друг к другу:

(26) “There an’t such a rusty bit of metal in the place as its own hinges, **I believe;** and **I’m sure** there’s no such old bones

here as mine." (p. 107)

"Во всей лавке, верно, не сыщется куска такого старого ржавого железа, как эти петли, и таких старых костей, как моих." (с. 95)

Старик Джо, кажется, произносит это предложение неторопливо и умиротворенно. Его слова заполняют паузу, образовавшуюся в то время, когда он пропускает посетителей внутрь лавки, ждет, пока они пройдут и притворяет за ними дверь. Его добродушное ворчание на скрипящую дверь и сетование на старость передают спокойствие человека, находящегося в привычной ему обстановке и никуда не спешащего. Включение маркеров придает речи обыденность и является указателем на невысокий темп речи, особенно в месте их стыковки, *I believe; and I'm sure*.

В примере (27) концентрация нескольких маркеров в одном абзаце используется для формирования очень эмоциональной речи:

(27) "There are many things from which I might have derived good, by which I have not profited, **I dare say**," returned the nephew; "Christmas among the rest. But **I am sure** I have always thought of Christmastime, when it has come round (...) as a good time (...). And therefore, uncle, though it has never put a scrap of gold or silver in my pocket, I believe that it has done me good and will do me good; and **I say**, God bless it!" (p. 59)

Племянник Скруджа, говоря о Рождестве, высказывает центральные положения отношения добропорядочного гражданина Викторианской эпохи к этому празднику: Рождество относится к тем хорошим вещам, от которых нет «никакого проку», они не приносят прибыли, однако этот праздник ожидают, как один из самых прекрасных дней в году, он всегда приносил и будет приносить добро, да благословит Бог этот день. Чтобы речь молодого человека не выглядела назиданием, автор превращает ее в живой, эмоциональный монолог, одним из средств придания естественности которому являются маркеры *I dare say, I say, I am sure*. Использование маркеров также помогает подчеркнуть глубокую убежденность говорящего в правильности высказываемых идей.

Из приведенных выше примеров видно, что обязательными компонентами рассматриваемых маркеров служат местоимение и глагол. При этом местоимение 1-го лица может быть представлено в единственном или множественном числе: *I should hope, we should hope*. Глаголы, формирующие маркеры – *know, say, believe, wonder, suppose, tell, think, confess, hear, hope* – образуют сочетания нескольких разновидностей, которые характеризуются большей или меньшей стабильностью:

I hope, I should hope, we should hope

I say, I dare say

I believe, I do believe

I think, I don't think, as I think

I fear

I know

I suppose

I assure you

I beseech you

I am sure

I am afraid

I'll be bound

Источником разнообразия перечисленных структур служат как объективные, так и субъективные факторы. Среди объективных назовем исторически сложившийся набор глаголов, характерный для периода, в который проживает и создает свое произведение автор. К объективным факторам отнесем также возможность или необходимость привнесения дополнительных элементов к обязательным составляющим. Такая необходимость зависит от валентностных свойств глагола, образующего маркер, а возможность – от «моды» на использование маркера с дополнительным словом. Так, валентностные свойства глагола требуют постановки дополнения *you* в сочетаниях *I assure you* и *I beseech you*. Сочетание *I say* образует разновидности, принимая модальный глагол *dare* и формируя структуру *I dare say*; разнообразие в сочетании *I hope* вносят модальный глагол *should* и замена местоимения единственного числа на местоимение множественного числа *we*, наблюдаем структуры *I should hope* и *we should hope*; сочетание *I believe* «усилено» вспомогательным глаголом *do* в маркере *I do believe*; на основе сочетания *I think* формируются маркеры *I don't think* и *as I think*.

Сочетания *I fear, I know, I suppose* неизменно сохраняют в своем составе только два обязательных составляющих, местоимение и глагол. Маркеры, построенные с глаголом-связкой *be*, представлены застывшими формами *I am sure, I am afraid, I'll be bound*.

К субъективным факторам отнесем осуществление автором выбора разновидности маркера и принятие решения о необходимости употребления маркера при создании реплики для данного действующего лица.

В заключение отметим, что рассмотренные модально-предикативные структуры, использованные Ч. Диккенсом при написании диалогов персонажей, входят в состав предложений в репликах, обеспечивающих зачисление, пролонгирование и завершение диалога. Являясь полифункциональными, сочетания *I believe, I think, I am sure* и др. служат средством формирования неэмоциональной, эмоциональной и очень эмоциональной речи, маркирования и заполнения неуверенной или многозначительной паузы, указания на речевую привычку действующего лица. Сопровождая проявление доминантных черт английского коммуникативного поведения, обсуждаемые маркеры используются представите-

лями разных социальных слоев для смягчения резкого, категоричного высказывания, потенциально затрагивающего личное пространство собеседника, подчеркива-

ния сожаления, сокрытия напряжения, неуверенности, сомнения, страха, изумления, во избежание излишней напористости и пр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голованова Е.И., Корсакова Ю.И. Функциональная семантика дискурсивных маркеров устной речи: динамический аспект. Известия УрФУ. Серия 2. Гуманитарные науки. 2018. Т. 20. № 4 (181). С. 222-241.
2. Джиоева А.А. Англосаксонский менталитет сквозь призму английского языка. М.: МГУ, 2014. 152 с.
3. Диккенс Ч. Рождественские повести. Санкт-Петербург: «Азбука-Классика», 2017. С. 7-118.
4. Загороднова О.А. Прагматическая маркированность как свойство научного текста. Вестник Костромского государственного университета. 2017. Т. 23. № 1. С. 189-192.
5. Ларина Т.В. Англичане и русские. Язык, культура, коммуникация. – М.: Языки славянских культур, 2013. 360 с.
6. Обвинцева О.В., Перескокова Д.А. Прагматические маркеры англоязычного гастрономического дискурса (на примере кулинарного шоу). Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 9 (206). С. 47-53.
7. Обвинцева О.В., Питолин Д.В., Обвинцева Т.О. Прагматические маркеры в англоязычном предвыборном дискурсе (на примере выступлений кандидатов на пост лидера Консервативной партии Великобритании). Научный диалог. 2020. № 1. С. 124-140.
8. Савченко Е.П., Фильчакова Е.М. Функциональные особенности английских контрастивных дискурсивных маркеры. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6 (72). Ч. 1. С. 130-133.
9. Санжеева Л.Ц. Прагматический аспект использования английских дискурсивных маркеров в разговорной речи. Вестник Бурятского государственного университета. 2017. Вып. 6. С. 53-60.
10. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.В. Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж, 2003. 185 с.
11. Фильчакова Е.М. Функциональные особенности английских позиционных маркеров в условиях коммуникативной ситуации. Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». 2013. № 5. С. 31-35.
12. Фокс К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения. М.: РИПОЛ классик, 2009. 512 с.
13. Dickens Ch. A Christmas Carol. Complete Ghost Stories. Ware: "WORDSWORTH CLASSICS", 2009. P. 56-122.
14. Mueller S. Discourse Markers in Native and Non-native English Discourse. Amsterdam: J. Benjamins, 2005. 290 p.
15. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language. London: Longman, 2000. 1779 p.

© Меркурьева Наталья Юрьевна (nata2lya1@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ГЕОРТОНИМОМ

Пучкова Ирина Николаевна

К.филол.н., доцент, Московский городской педагогический университет
irenep@yandex.ru

SEMANTIC FEATURES OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT-GEORTONYM

I. Puchkova

Summary: This article deals with English phraseological units with components-names of holidays. The paper identifies the factors that cause the appearance of these phraseological in the language. The phraseological units are classified into thematic groups, their semantics is analyzed. Semantic changes in their structure are pointed out. Special attention is given to the evaluative component or their meaning.

Keywords: the English language, phraseological unit, geortonym, semantics, emotiveness, evaluative component.

Аннотация: В статье анализируются английские фразеологизмы с компонентами-названиями праздников. Выявляются факторы, обуславливающие появление в языке фразеологизмов подобного рода. Выделяются тематические группы и проводится анализ семантики данных фразеологизмов. Выявляются изменения в семантической структуре геортонимов, особое внимание уделяется оценочному компоненту значения.

Ключевые слова: английский язык, фразеологизм, геортоним, семантика, эмотивность, оценочность.

Изучение фразеологического фонда различных языков традиционно привлекало внимание лингвистов. Особенно активно фразеология изучается в последнее время, поскольку она является инвариантной частью языковой картины мира и в ней отражается национальный менталитет (Балабас, 377). Поскольку названия праздников (геортонимы) находятся на периферии системы имен собственных, им еще не уделено должного внимания в лингвистике. Вместе с тем, фразеологизмы с компонентом-геортонимом еще не получили достаточного освещения. Под геортонимами понимаются названия праздников, юбилеев, торжеств (Суперанская, 197). Объектом данного исследования послужили английские фразеологизмы (устойчивые выражения, пословицы, поговорки) с компонентами – геортонимами (названиями праздников, отмечаемых в англоязычном мире). Данные фразеологизмы были отобраны методом поиска и выборки из специализированных словарей (2, 3, 4, 6, 7). Полученный корпус (60 примеров) был систематизирован в зависимости от выражаемого значения и национально-культурных характеристик, ассоциируемых с тем или иным геортонимом в сознании носителей английского языка.

Как показал анализ материала, в составе английских фразеологизмов чаще всего фигурируют названия религиозных праздников. Наиболее освоенным геортонимом в составе английских фразеологизмов является лексема Christmas, также отмечены фразеологические единицы с компонентами *Trinity* (Троица), *Candlemas* (Сретение), а также праздники в честь святых. Из нерелигиозных событий во фразеологическом фонде английского языка

отмечены Новый год, (*Yule*), Парад Лорда-Мэра в Великобритании (*Lord Mayor's Show*) и День Независимости США (*the Fourth of July*).

Появление в фразеологическом фонде английского языка единиц с компонентом-геортонимом может быть связано с **событиями в мировой истории**, ассоциируемых с неким праздничным днем. Так, выражение *to carry out St. Bartholomew's Day massacre* (сделать кому-либо разнос, отругать) напоминает о массовом истреблении протестантов в Париже накануне праздника святого апостола Варфоломея 24 августа 1572 года в Париже. В протестантской Англии известие об истреблении единоверцев вызвало резкое осуждение, поэтому геортоним *St. Bartholomew's Day* и возникшее на его основе устойчивое выражение приобретают негативную коннотацию.

Фразеологизмы с компонентом-геортонимом связаны с историческим прошлым Великобритании. В средневековой Англии отмечалось немало религиозных праздников как общехристианских, так и связанных с почитанием местных святых. События в жизни людей связывались не с точным временем, а с регулярной сменой времен года и праздников. Этим объясняется наличие в английском языке пословиц и поговорок с названием церковного праздника, связанных с предсказанием **погоды, состоянием природы, народными приметами** и обрядами и повериями. Например, пословица *A green Christmas* (вариант *Yule*) *makes a fat churchyard*, восходит к тому времени, когда люди жили в плохо отапливаемых помещениях, и существовало поверие, что влажный и сырой воздух или легкие одежды теплой зимой могли

привести к простудным заболеваниям, которые могли окончиться смертью. Подобные паремии часто рифмованы и ритмическая организованы: *On Saint Thomas the Divine kill all turkeys, geese and swine* (в день Апостола Фомы праздновался 21 декабря, было принято забивать скот для рождественского стола). *Barnaby bright, Barnaby bright, the longest day and the shortest night* (11 июня по старому стилю – день святого Варнавы, самый долгий день в году). *If Candlemas day be sunny and bright, winter have another flight, If St Paul be fair and clear, it will betide a happy year.*

Религиозные праздники в прошлом определяли начало и окончание учебы в университетах, а также начало и окончание судебных сессий, что обусловило появление устойчивых словосочетаний, где происходит генерализация значения геортонима по модели «название праздника > время года, когда отмечается данный праздник», например: *Michaelmas term* (1. Осенний триместр в университетах. 2. Юр. Осенняя судебная сессия) и *Trinity term* (1. Весенний триместр в университетах. 2. Весенняя судебная сессия). Ассоциативная связь праздника с началом или окончанием учебы прослеживается и в выражении *Christmas graduate* (первокурсник, которого отчисляют после первого семестра), что обусловлено практикой отсева студентов после первого семестра, окончание которого приходится на период перед рождественскими праздниками.

Идея **темпоральности** выражается в фразеологизме *at later Lammas* (никогда). *Lammas* – 1 августа, Петров день, праздник урожая, который отмечался только раз в году, в силу географических и природных условий в Англии второго праздника урожая не могло быть никогда. Мысль о быстротечности и недолговечности праздника воспроизводится в фразеологизмах *Christmas comes but once a year* – «наслаждайтесь быстротечными радостными моментами», *After Christmas comes Lent* – «не все коту масленица».

Следует отметить, что геортоним *Christmas* наиболее часто употребим в исследуемом корпусе фразеологизмов (18 примеров).

Среди фразеологизмов, содержащих в своем составе компонент *Christmas*, многочисленную группу составляют идиомы, описывающие **эмоциональное состояние** человека, например, выражения *to have all the Christmases at once* (быть в хорошем настроении), *like it's Christmas morning* (как праздник), связаны с идеей душевного подъема, который человек испытывает в один из ключевых христианских праздников. Напротив, *to cancel somebody's Christmas* (буквально «отменить кому-либо Рождество» *устроить «веселую» жизнь, лишить человека радости*), построенный на метафорическом переносе, отражает негативное эмоциональное состо-

яние человека. Обращает на себя внимание тот факт, что рождественские праздники в последнее время все больше коммерциализируются, и это отражается на фразеологическом фонде английского языка, а именно, приводит к появлению идиом, где геортоним *Christmas* приобретает негативные эмотивно-оценочные коннотации. Например, идиома *Christmas face* имеет значение «недовольное, кислое выражение лица». Появление данного фразеологизма объясняется тем, что в последние десятилетия рождественские праздники у многих ассоциируются с переполненными магазинами, пробками, большими расходами, что и вызывает негативные эмоции и унылый внешний вид.

Под выражением *Christmas family* понимаются родственники, с которыми люди не видятся и не общаются вживую, коммуникация происходит лишь посредством рождественских открыток. Таким образом, в данном атрибутивном сочетании геортоним приобретает коннотацию «редкий, незначительный, не представляющий ценности».

Эмоциональную оценку с отрицательным знаком несет в себе и выражение *Christmas jumper* (буквально «рождественский джемпер» – временный партнер по романтическим отношениям, которого используют в качестве утешения на период холодов).

Обесценивание идеи Рождества приводит также к активному употреблению геортонима *Christmas* с существительными, имеющими негативные эмоционально-оценочные коннотации: *Christmas fatigue* (рождественская усталость - упадок сил после долгих и насыщенных праздников), *Christmas fiend* (злой дух рождества - тот, кто не разделяет всеобщего веселья и намеренно портит праздничное настроение - аллюзивный намек на героя книги Доктора Сьюза «Как Гринч- украл Рождество»), *Christmas grief* (рождественская печаль - печаль от того, что человек не получил желаемых подарков, *Christmas hell* – рождественский ад – эмоции, которые испытывают работники сферы услуг перед Рождеством).

Следующую группу составляют идиомы, описывающие **характер, личностные качества и умственные способности** человека: *not the brightest bulb on the Christmas Tree* – не самый умный, *to fall from a Christmas tree* - быть наивным, будто вчера родиться, *The devil makes his Christmas pies of lawyers' tongues and clerks' fingers* (лицемерие и нечестность юристов и чиновников), патриотизм (*Fourth of July speech* – ура-патриотическая, эмоциональная речь, *born on the fourth of July* – показная патриотичность). Как видно из примеров, идиомы с компонентами-геортонимами в этой группе имеют негативно-оценочный характер.

Поскольку праздничные, выходные и будние дни

связаны с занятостью или бездельем, то фразеологизмы с компонентами-геортонимами могут выражать идею «**работа/ отдых**». Например, в основе фразеологизма *to have more business than English ovens at Christmas* (быть по горло в делах) лежит традиция отмечать Рождество обильной трапезой, что предполагало большую загруженность печей перед этим праздником.

Фразеологизмы с компонентами-геортонимами отличаются яркой образностью. С помощью построенного на сравнении фразеологизма *like turkeys voting for Christmas* (копать самому себе яму, соглашаться на заведомо невыгодное предложение) имплицитно-иронически выражается отрицательная оценка ситуации со стороны говорящего. Известно, что неотъемлемым атрибутом традиционного рождественского обеда в англоязычном мире является запеченная индейка. Подобно тому, как индейка, осознающая, что ее съедят на праздник, не желает его скорейшего наступления, так и человек не хочет приближать событие, которое заведомо плохо для него закончится.

Примерами фразеологизмов, выражающих **отношение человека к окружающей действительности** могут служить фразеологизмы *After the Lord Mayor's show* (после парада лорда-мэра) - разочаровывающее, заурядное событие после чего-то выдающегося и *Christmas came early* (удивительное и благополучное разрешение трудной ситуации).

Итак, геортонимы включаются в состав английских фразеологизмов на основе сравнения, метафоризации, метонимии и за счет генерализации значения. Английские фразеологизмы с компонентами-геортонимами отличаются национально-культурным своеобразием, образностью и эмоциональностью. Они отражают представления носителей английского языка об окружающей действительности, природе, повседневной и общественной жизни на определенном этапе исторического развития, а также раскрывают специфику человеческих отношений и оценку внешних и внутренних сторон человеческой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балабас Н.Н. К исследованию фразеологизмов Когнитивные исследования языка. Вып. XXXIII: Когнитивные исследования в гуманитарных науках: Материалы Всероссийской конференции с международным участием. Тамбов: Принт-Сервис, 2018. 883 с. С. 375-379
2. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь М.: Рус. Яз, 1984- 994 с
3. Словарь Multitran [Электронный ресурс] URL: <https://www.multitran.com/m.exe?l1=1&l2=2> (дата обращения: 30.04.2020)
4. Словарь Urban dictionary [Электронный ресурс] URL: <https://www.urbandictionary.com/> (дата обращения: 30.04.2020)
5. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного М, Наука, 1973. 367 с
6. Шитова Л.Ф., Брускина Т.Л. Англо-русский словарь идиом и фразовых глаголов. Санкт-Петербург. Лабиринт, 2012. 256с.
7. English Idioms and phrases. Приложение. [Электронный ресурс] URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.funbox.englishidioms&hl=ru> (дата обращения: 30.04.2020)

© Пучкова Ирина Николаевна (irenep@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ В АЛТАЙСКОМ И КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕНТАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ)

LEXICAL-SEMANTIC PARALLELS IN ALTAI AND KYRGYZ LANGUAGES (ON THE BASE OF MENTAL VERBS)

B. Sanalova

Summary: Lexical parallels are the object of research where we can find out both common and quotient in compared languages. In this article lexical-semantic characteristics of Altai Kyrgyz parallels are viewed on the example of lexical-semantic groups of verbs denoting mental processes.

Keywords: Altai language, Kyrgyz language, verb, meaning, semantics, lexical-semantic variant.

Саналова Байару Борисовна

*К.филол.н., с.н.с., НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова
(Горно-Алтайск)
sbayaru@mail.ru*

Аннотация: Лексические параллели являются тем объектом исследования, при изучении которого можно выявить как общее, так и частное в сопоставляемых языках. В данной статье рассматриваются лексико-семантические особенности алтайско-киргизских параллелей на примере лексико-семантической группы глаголов мыслительной деятельности.

Ключевые слова: алтайский язык, киргизский язык, глагол, значение, семантика, лексико-семантический вариант.

Для выявления общих системных свойств лексики разных языков и специфики каждой из них очень многое дает применение сопоставительно-контрастивной методики. *Сопоставительный метод* – «исследование и описание языка через его системное сравнение с другим языком с целью прояснения его специфичности. Сопоставительный метод направлен в первую очередь на выявление различий между двумя сравниваемыми языками и поэтому называется также *контрастивным*» [5].

Сопоставление лексических единиц различных языков, как и единиц других уровней, необходимо для решения различных проблем методики преподавания языков, лексикографии, теории и практики перевода. Ученые считают, что единой базой для сопоставления лексики может послужить направленность лексических единиц на одну и ту же экстралингвистическую реальность, одинаковую для всех людей, независимо от их родного языка [2, с. 5; 4, с. 4], и материалом исследования должны послужить определенные ЛСГ. В данном исследовании это ЛСГ мыслительной деятельности.

Сопоставительный метод особенно эффективен применительно к родственным языкам, так как их контрастные черты проступают наиболее ярко на фоне сходных черт. В нашей работе объектом сопоставления явились родственные алтайский и киргизский языки. Близость этих языков определяется этногенетической и историко-культурной связью алтайского и киргизского народов. По классификации Н.А. Баскакова алтайский и киргизский язык вместе составляют киргизско-кыпчакскую

группу восточнохуннской ветви тюркских языков [1].

Как было отмечено выше, при сопоставлении двух языков выявляются общие (универсальные) и частные (специфические) черты, присущие данным языкам. В этой связи лексические параллели являются тем объектом исследования, при изучении которого можно выявить как общее, так и частное в рассматриваемых языках.

В данной статье нами предпринимается попытка выявить лексико-семантические особенности алтайско-киргизских параллелей на примере лексико-семантической группы глаголов мыслительной деятельности. Наша цель – выявить некоторые сходные черты, а также указать на ряд расхождений в семантической структуре алтайских и киргизских слов. Под «лексическими параллелями» в статье, вслед за В.В. Дубичинским, мы понимаем «Совпадающие в плане выражения, сходные / несходные в плане содержания лексемы двух и более синхронически сравниваемых или контактирующих языков» [3].

Для анализа сопоставления мы берем в алтайском языке данные, полученные в результате нашего исследования, и в киргизском языке данные «Киргизско-русского словаря» [1957] (далее КРС) под редакцией К. К. Юдахина и данные, полученные от информантов, носителей киргизского языка.

Нами рассматриваются следующие алтайско-киргизские лексические параллели: алт. *бил*= 'знать'– кирг. *бил*= 'знать'; алт. *таны*= 'узнавать' – кирг. *тааны*= 'узна-

вать'; алт. *kör*= 'смотреть, видеть' – кирг. *kör*= 'смотреть, видеть'; алт. *ses*= 'чувствовать' – кирг. *sez*= 'чувствовать'; алт. *üren*= 'учить, учиться' – кирг. *үйрөн*= 'учить'.

Глагол *бил*= 'знать' имеется в большинстве современных тюркских языков. В алтайском языке система значений глагола *бил*= представлена пятнадцатью ЛСВ:

ЛСВ₁ 'хранить в сознании информацию о чем-л., иметь сведения о чем / ком-л.';

ЛСВ₂ 'обладать знанием чего-л., иметь специальные познания в какой-л. области (свое дело, язык и т.д.):'

а) 'уметь что-л. делать';

б) 'не уметь что-л. делать';

ЛСВ₃ 'быть знакомым с кем-л.:'

а) 'узнавать, отличать от других';

б) 'ориентироваться где-н.';

ЛСВ₄ 'понимать, сознавать, отдавать себе отчет в чем-л.';

ЛСВ₅ 'догадаться, сообразить, напасть на правильную мысль';

ЛСВ₆ 'замечать';

ЛСВ₇ 'соблюдать, считаться с чем-л.';

ЛСВ₈ 'иметь мнение';

ЛСВ₉ 'обдумав, прийти к какому-л. решению, необходимости каких-н. действий';

ЛСВ₁₀ 'испытать, переживать';

ЛСВ₁₁ 'управлять, распоряжаться';

ЛСВ₁₂ выступает определением к слову *кижи* 'человек' в значении 'ясновидящий (человек)';

ЛСВ₁₃ *грам.* в значении вводного слова;

ЛСВ₁₄ *грам.* в значении служебного слова;

ЛСВ₁₅ *грам.* в значении вводного слова.

Для киргизского глагола *бил*= 'знать' КРС выделяет лишь три значения:

ЛСВ₁ 'знать, понимать';

ЛСВ₂ 'мочь, быть в состоянии';

ЛСВ₃ 'управлять, распоряжаться'.

По данным же информантов, семантическая структура данного глагола более широка.

КРС в словарной статье глагола *бил*= под номером один располагает два значения: 'знать' и 'понимать'. Мы же считаем неправильным рассматривать эти два значения в одном ряду. В содержании киргизского глагола *бил*=, как и во всех тюркских языках, в которых представлен такой глагол, ядром, основным семантическим компонентом, выступает компонент «знание», но не компонент «понимание».

Так что, в качестве основного значения для киргизского слова *бил*= мы считаем целесообразным выносить значение 'знать' и определяем его как 'хранить в сознании информацию о чем-л., иметь сведения о чем / ком-л.'. В отличие от алтайского глагола *бил*=, реализующего данное значение при объекте предикативного

типа в форме винительного падежа, со служебным словом *деп*, а также в конструкции с послелогом *керегинде* 'о', киргизский глагол *бил*= ограничивает реализацию лишь формой винительного падежа при предикативном типе объекта. Например: **кирг.** *Чын-төгүнин ким билсин, элдин жомогунда караганда дүйнөдө бир мастан кемпир болгон экен* (ГКЯ: 283) 'Правда или нет, кто знает, но в народных сказках говорится, что жила на свете баба-яга'.

Вторым значением для киргизского глагола *бил*= вполне можно выделить характерное и для алтайского глагола *бил*= значение 'обладать знанием чего-л., иметь специальные познания в какой-л. области'. Подтверждением этого значения служат следующие примеры: **кирг.** *Мен немец тилин билем* (Р) 'Я знаю немецкий язык (понимаю и говорю)'; **кирг.** *Мен оз ишим билем* (Р) 'Я знаю свое дело'.

Значение 'мочь, быть в состоянии', выделяемое для киргизского слова в КРС, мы рассматриваем как образованное на базе предыдущего значения, т. е. значения 'обладать знанием чего-л., иметь специальные познания в какой-л. области'.

В алтайском языке значение 'мочь, быть в состоянии' распределяется по двум оттенкам: а) 'уметь что-л. делать' и б) 'не уметь что-л. делать', формирующийся отрицательной формой глагола *бил*= – *бил*=*бе*. Последний оттенок значения является «обусловленным тематическим типовым контекстом», когда отмечается указание на связь слова с каким-то кругом явлений действительности (с состоянием человека, с его эмоциональной или мыслительной деятельностью) и соответствующим тематическим классом слов. В данном случае таким «тематическим классом слов» являются слова, обозначающие духовные качества человека: **алт.** *Уйаларын билбес киж* 'Человек, который не умеет стыдиться'; **алт.** *Ол ачынып билбес жанду киж* 'Он не обидчивый человек (букв.: с не умеющим обижаться характером)'. Рассмотренный оттенок значения является специфичным для алтайского глагола *бил*=. Это говорит о том, что слова разных языков, имея сходную семантику, могут быть глубоко национальными, неповторимыми.

Значение 'мочь, быть в состоянии' киргизского глагола *бил*= получает реализацию следующим образом: в сочетании глагола *бил*= с причастием на =*ган* в винительном падеже; причем, форма винительного падежа факультативна. Например: **алт.** *Мен түүүй=ган(дү) билем* (Р) 'Я умею вязать'; **кирг.** *Мен машина айда=ган(ды) билем* (Р) 'Я умею водить машину'. В алтайском языке подобное значение выражается в сочетании глагола *бил*= с деепричастием на =*п*. Например: *Мен крючокло түүүн=ип билерим* 'Я умею вязать крючком'.

Следующее значение 'быть знакомым с кем-л.' с по-

следующими от него оттенками выявляется в семантических структурах обоих сопоставляемых глаголов. Например:

алт. *Аринаның сыйындарын мен билерим* 'Я знаю младших сестер Арины';

кирг. *Мен аның эжезин билем* (Р) 'Я знаю его сестру'.

В рамках рассмотренного значения в обоих языках одинаково выявляются следующие оттенки:

а) 'узнавать, отличать от других':

алт. *Мен сениң тонынды билерим, эмди эклип берерим* (И) 'Я знаю твою пальто, сейчас принесу';

кирг. *Мен аның жазуусун билем* (Р) 'Я знаю его почерк'.

Данное значение параллельно с глаголами *бил=* в алтайском и киргизском языках передают глаголы *таны=* в алт. и *тааны=* в кирг. Например:

алт. *Ол мени эмди таныбас болуп калган* (И) 'Он теперь стал не узнавать меня';

кирг. *Мен аның иттин тааныйм* (Р) 'Я узнаю его собаку';

б) 'ориентироваться где-н':

алт. *Бу ороомды мен үзезинег јакшы билерим* (И) 'Эту улицу я лучше всех знаю (лучше всех ориентируюсь)';

кирг. *Мен шаарды билем, ошондуктан мен слерди зоопаркка апарам* (Р) 'Я знаю город, поэтому я отведу вас в зоопарк'.

Алтайский глагол *таны=* 'узнавать' и киргизский *тааны=* 'узнавать' являются лексико-семантическими параллелями при небольшом отличии в плане выражения.

В киргизском языке, как и в алтайском, нет специального слова, за которым закреплено значение 'догадываться'. В алтайском языке это значение передает ряд глаголов: *сез=* 'чувствовать', *бил=* 'знать', *ондо=* 'понимать', *айла=* 'понимать'; в киргизском языке значение 'догадываться', согласно информантам, выражается глаголами *бил=* 'знать' и *сез=* 'чувствовать'.

КРС в словарной статье глагола *бил=* 'знать', в отличие от глагола *сез=* 'чувствовать', не выделяет значение 'догадываться', но выделяет значение 'понимать'. Информанты, носители киргизского языка, не разграничивают эти два значения, давая при переводе одного и того же предложения с глаголом *бил=* с киргизского на русский язык и глагол *понимать*, и глагол *догадываться*. Например:

кирг. *Мениң келишим ага жакпай калганын билдим* (Р) 'Я догадался (понял), что он не рад моему приходу';

кирг. *Мен аның алдап жатканын билип жатам* (Р) 'Я понял (догадался), что он обманывает'.

Следует отметить, что в алтайском языке значения 'понимать' и 'догадываться' также не имеют специальных отличительных внешних признаков. Носитель алтайского языка в переводе фразы с глаголом *бил=* с алтайского на русский язык может использовать одинаково и глагол

понимать, и глагол *догадываться*. Здесь следует говорить о взаимопроницаемости этих двух значений глаголов *бил=* в обоих сопоставляемых языках, то есть своего рода нейтрализации присущих им (значениям) особых дифференциальных признаков. В семантической структуре алтайского глагола *бил=* рассматриваемые два значения ('понимать' и 'догадываться') мы выносим как два отдельные самостоятельные значения с общим для них семантическим компонентом «понимание». Это же можно сказать относительно семантической структуры киргизского глагола *бил=*.

Различие наблюдается в объектной направленности глаголов *бил=* алтайского и киргизского языков. Объектом понимания при алтайском глаголе *бил=* может быть некоторое лицо:

алт. *Мен сени билип јадым, сеге кандый кјчтерди өдөргө келиишкен* (И) 'Я тебя понимаю, какие трудности тебе пришлось испытать' При киргизском глаголе *бил=* в позиции объекта понимания использование некоторого лица невозможно.

Значение 'замечать' возникает у алтайского глагола *бил=* в отрицательной форме и в сопровождении с усилительной частицей *да*. Например:

алт. *Кыштын өткөнин билбей де калдым* (И) 'Я и не заметил, как прошла зима'. Киргизский глагол *бил=*, формируя это значение так же в отрицательной форме, в отличие от алтайского глагола не требует при себе усилительной частицы:

кирг. *Мен үйге келип калганымды билбей калдым* (Р) 'Я и не заметил, как дошел до дома';

кирг. *Мениң отпускум бүткөнүн билбей калдым* (Р) 'Я не заметил, как прошел мой отпуск'.

Далее полный параллелизм наблюдается по следующим трем значениям: 'соблюдать, считаться с чем-н'. Например:

алт. *Курсакта кемин бил* 'Знай меру в еде'; **кирг.** *Ар бир киши бардык нерселердиң ченин билиш керек* (Р) 'Каждый должен во всем знать меру'.

Значение 'обдумав, прийти к какому-н. решению, к необходимости каких-л. действий' в обоих языках одинаково возникает в форме повелительного наклонения:

алт. *Ол ишке кирерин бе, јок по бойын бил* (И) 'Сам решай, будешь ты устраиваться на эту работу или нет';

кирг. *Мындан ары эм не кыларыңды өзүң бил* (Р) 'Дальше сам решай, что будешь делать';

кирг. *Үйге кетериңди өзүң бил* (Р) 'Сам решай, когда поедешь домой'.

Значение 'управлять, распоряжаться', которое мы выделяем для алтайского глагола *бил=* и находим его (значение) в словарной статье киргизского глагола *бил=* в КРС, мы рассматриваем как генерализованное значение,

при котором происходит расширение денотата. В данном случае объект, на который направлен глагол *бил*= в алтайском языке и киргизском языках, объединяет в себе обозначение всех действий, каким-то образом связанных с ним. Например:

алт. *Тойдын аракыларын акам билер* (И) 'Спиртными напитками, купленными на свадьбу, распоряжается старший брат (знает когда и что ставить, кому ставить; букв.: брат знает спиртные напитки)';

кирг. *Биздиң үй-бүлөдө акчаны эжем билет* (Р) 'У нас в семье деньгами распоряжается мама'.

Систему значений обоих сопоставляемых глаголов дополняют их грамматикализованные значения. Для алтайского глагола как грамматикализованные значения рассматриваются:

1) употребление в функции вводного слова с целью обратить внимание собеседника на предмет разговора (в сопровождении с вопросительной частицей и в начале предложения): *Билерин бе, мен бүгүн магазинде ондый жараш сыргалар көргөм* (И) 'Знаешь, я сегодня в магазине такие красивые серьги видела';

2) употребление в качестве служебного слова с семантикой утверждения правдивости чего-л. (в сопровождении с вопросительной частицей и в конце предложения): *Мен оны сеге качан да айтпазым, билдин бе* 'Этого я тебе никогда не скажу, понял';

3) употребление в функции вводного слова с целью убедить собеседника в важности сообщаемой информации; в данном случае *бил*= имеет форму условного наклонения: *Билсен, ол кизи ондый жаан иш бүдүрген* (И) 'Пойми, этот человек выполнил такую большую работу'.

Последнее грамматическое значение алтайского глагола *бил*= характерно и для аналогичного киргизского глагола; киргизский глагол реализует его так же в форме условного наклонения:

кирг. *Ал, билсең, бизге абдан жардым кылды* (КРС) 'Он, понимаешь ли, очень помог нам'.

Таким образом, при сравнении семантических структур глаголов *бил*= 'знать' в алтайском и киргизском языках мы выяснили, что значения алтайского глагола *бил*= покрывают все выделенные значения киргизского глагола *бил*=. Алтайский глагол *бил*= имеет пятнадцать значений, и из них десять значений обнаружено и у киргизского глагола. Остальные пять значений алтайского глагола *бил*=, не обнаруженные в семантической структуре киргизского глагола, специфичны для алтайского слова.

В алтайском языке в ЛСГ глаголов мыслительной деятельности входят два глагола, основные значения которых позволяют рассматривать их в составе других ЛСГ. Вхождение их в ЛСГ мыслительной деятельности связано с обнаружением в их семантических структурах производных значений с интеллектуальным уклоном.

Это основной глагол зрительного восприятия *көр*= 'смотреть, видеть' и *сес*= с основным значением 'чувствовать'.

Глагол *көр*= 'смотреть, видеть' представлен во всех современных тюркских языках. В алтайском языке для глагола *көр*= мы выделяем семь значений, которые позволяют рассматривать его в рамках ЛСГ мыслительной деятельности:

ЛСВ₁ 'сознавать, понимать';

ЛСВ₂ 'проверять, удостовериться в правильности чего-н., обследовать с целью контроля';

ЛСВ₃ 'подвергнуть испытанию для выяснения чего-н.';

ЛСВ₄ 'обследовать, осмотреть (врачебное дело)';

ЛСВ₅ 'брать пример с кого-л., считаться с кем-л., подражать';

ЛСВ₆ 'переживать, испытывать';

ЛСВ₇ 'иметь мнение, точку зрения на что-н., расценивать как-н.'.

В семантической структуре киргизского глагола *көр*= 'смотреть, видеть', согласно данным КРС, мы находим три значения с интеллектуальным уклоном. С алтайским глаголом *көр*= киргизский *көр*= пересекается в значении 'переживать, испытывать'. В обоих языках данное значение представлено как расширенное генерализованное; глаголы *көр*= и *көр*= в данном значении обозначают восприятие жизни вообще. Например:

алт. *Карганак жүрүмдинде нени көрбөди деер* (И) 'Чего только не испытал старик в своей жизни';

кирг. *Көрбөгөндү калбаган* (КРС) 'Он все испытал; нет ничего, чего бы он не испытал'; *Жылкычы бир көргөнүн хаң, бир көргөнүн ит көрбөйт* (КРС) 'То, что испытывает табунщик, часом хан, часом пес испытывает (о раздолье на летних пастбищах и зимних муках табунщика)'.

Семантический компонент «испытание» представлен в качественно ином оттенке в значении 'подвергнуть испытанию для выяснения чего-л.' алтайского глагола *көр*=. Например: *Машинаны көр*= 'Испытать машину (проверить состояние)'.

В значениях 'считать чем-л., принимать за что или за кого-л.' киргизского глагола *көр*= и 'иметь мнение, точку зрения на что-н., расценивать как-н.' алтайского глагола *көр*= обнаруживаются общие для них семантические признаки «мнение и оценка». Отсюда вытекают характерные для обоих языков словосочетания:

алт. *ас көр* / **кирг.** *аз көр*= 'считать недостаточным, находить что мало' и с антонимичным значением **алт.** *көп көр*= / **кирг.** *көп көр*= 'принимать за многое, считать, что много'. В следующих примерах четко отражены одновременно семантические компоненты «мнение и оценка»:

кирг. *Атымды ат көрбөйт* (КРС) 'Он мою лошадь лошадью не считает (оценивает лошадь отрицательно)';

алт. *Бу аттарды жүдек көрбөгөр* 'Не считайте этих коней слабыми (плохими)'.

На основе выше рассмотренных словосочетаний типа *ас көр, көп көр* возникли более лексикализованные словосочетания типа **алт.** *жакшы көр* / **кирг.** *жакшы көр* 'любить, симпатизировать' и **алт.** *жаман көр* / **кирг.** *жаман көр* 'ненавидеть, относиться пренебрежительно'. Из этого следует семантическая многофункциональность глаголов *көр=* и *көр=*, то есть они могут входить также и в ЛСГ глаголов чувства.

На базе выше рассмотренного значения 'считать чем-л., принимать за что или за кого-л.' киргизского глагола *көр=* образовано следующее его значение 'считать кого-л. виновником, причиной чего-л.'. Это значение специфично для киргизского глагола *көр=*, оно не выявляется в семантической структуре алтайского глагола *көр=*. Реализуется это значение в сочетании глагола *көр=* с объектом в исходном падеже:

кирг. *Сен=ден көрдүм* (КРС) 'Я тебя считаю виноватым (тебя подозреваю)'; *Жаман катын терисин жыйбай, ит=тең көрөт, бажын жуубай бит=тең көрөт* (КРС) 'Дурная женщина шкуру не убирает, да собаку винит, голу не моет, да вшей винит'.

Информанты, носители киргизского языка, подтвердили наличие в семантической структуре киргизского глагола *көр=* 'смотреть, видеть' еще трех выявленных нами значений, которые имеют место и в семантической структуре алтайского глагола *көр=* 'смотреть, видеть'. Эти значения: 'обследовать, осмотреть (врачебное дело)'. Киргизский глагол *көр=*, как и соответствующий алтайский эквивалент, реализует данное значение в своем переходном употреблении: *Бүгүн бизди шаардон келген дарыгерлер көрдү* (Р) 'Сегодня нас осматривали врачи, приехавшие из города'. Значение 'брать пример с кого-л., считаться с кем-л., подражать', выявляемое параллельно в семантических структурах обоих сопоставляемых глаголов, реализуется в их сочетании с объектом в винительном падеже. Например:

кирг. *Агасын көрүп, униси өзөт* – **алт.** *Аказын көрүп, карындажы өзөт* 'Глядя на старшего брата (беря пример с брата), и младший брат подрастает'. Значение 'проверить, удостовериться в правильности чего-л., обследовать с целью надзора, контроля' алтайский глагол *көр=* формирует по отношению к разным типам объектов: *тетрадьтар көр* 'проверить тетради'; *тракторды көр* 'проверить трактор (например, не нужен ли ремонт)'; также в качестве объекта может выступать целая предикативная единица. Киргизский же глагол *көр=* реализует данное значение только в сочетании с объектом предикативного типа. В обоих языках при объекте предикативного типа позиция связки *деп* является факультативной. Примеры:

кирг. *Буюндорду ордунда бекен (деп) көрүш керек* – **алт.** *Ончо неме јеринде бе (деп) көрөр керек* 'Нужно проверить все ли на месте'.

Таким образом, сопоставив глаголы *көр=* и *көр=* алтайского и киргизского языков, мы убедились в семантической многофункциональности этих глаголов. Будучи основными глаголами зрительного восприятия в соответствующих языках, они входят в ЛСГ мыслительной деятельности, а также являются составными компонентами лексикализованных словосочетаний, значения которых позволяют рассматривать их в ЛСГ глаголов чувства.

Второй глагол, входящий в ЛСГ мыслительной деятельности в алтайском языке по производным значениям интеллектуального смысла, это глагол *сес=*.

Согласно А.А. Юлдашеву, глагол *сес=* соответствует монг. *sere* 'бодрствовать', 'чувствовать', фин. *herata* 'просыпаться', тунг. *seri* 'будить', *serw, seriv* 'просыпаться' [7, с. 296].

Во всех тюркских языках, в которых представлен глагол *сес=*, основным значением последнего является обо-значение восприятия, являющегося результатом воздействия чего-л. или кого-л. на органы чувств, исключая зрение и слух. Так что, глагол *сес=* обозначает самое широкое понятие чувственного восприятия, под которое подходят и значения 'ощущать', 'чувствовать', 'осязать'.

Поскольку характер восприятия в каждом конкретном случае так или иначе уточняется посредством контекста или сочетающимся с данным глаголом словом (например: **алт.** *соок сес* 'чувствовать холод'; *јыт сес* 'чувствовать запах'), тюркские языки не ощущают необходимости обозначать такие разновидности чувственного восприятия, как осязать, ощущать, чувствовать и т. п. отдельными словами. Итак, глаголу *сес=* в тюркских языках присуще основное значение, покрывающее собой, по существу, все указанные русские соответствия (ощутить, чувствовать, осязать).

В алтайском языке этот глагол представлен как *сес=*, в киргизском языке ему соответствует вариант с озвончением в конце – *сез=*. В киргизском языке наряду с *сез=* употребляется для обозначения чувственного восприятия глагол *туй=*, который, как отмечает А.А. Юлдашев, встречается также в узбекском, кара-калпакском, казахском, чувашском, татарском и, в отличие от *сез=*, обозначает понятие «чувствовать» в его наиболее отвлеченном виде [7, с. 298].

Вхождение алтайского глагола *сес=* в ЛСГ мыслительной деятельности связано с явлением транссемантизации, т.е. «переходом одной семемы в другую путем изменения признаков» (6, с. 7). В данном случае оказывается измененным характер ощущения, а именно ощущение, связанное с чутьем, интуицией. Это следующие значения:

ЛСВ₁ 'распознавать чутьем, интуитивно чувствовать, предполагать, чутя';

ЛСВ₂ 'иметь предчувствие чего-н. (назревающего, предстоящего или неизвестного)';

ЛСВ₃ 'достигнуть понимания чего-л., понять';

ЛСВ₄ 'догадаться, напасть на правильную мысль';

ЛСВ₅ 'замечать'.

КРС выделяет для киргизского глагола *сез*= 'чувствовать' лишь два интеллектуальных значения. Эти значения: 'чувствовать, распознавать чутьем'; 'догадаться'. Однако, данные, полученные от информантов, носителей киргизского языка, свидетельствуют о полном параллелизме семантических структур киргизского глагола *сез*= и алтайского глагола *сес*=. Таким образом, семантическая структура киргизского слова *сез*=, как и алтайского *сес*=, включает в себя пять интеллектуальных значений:

ЛСВ₁ 'распознавать чутьем, предполагать, чувствовать интуитивно, чутя': *Сен сүүп калганыңды сезип атам* (Р) 'Я чувствую, ты влюбился'; *Сен алдап жатканыңды мен сезип жатам* (Р) 'Я чувствую, что ты лжешь';

ЛСВ₂ 'иметь предчувствие чего-н. (назревающего, предстоящего или неизвестного)': *Экзаменди табыштыралбай каларымды сезип атам* (Р) 'Я чувствую, что не сдам экзамен'; *Эртен коноктор келериң мен сезип жатам* (Р) 'Я чувствую, что завтра у нас будут гости';

ЛСВ₃ 'достигнуть понимания чего-н., понять': *Лиданы сүүйгөнүң аның айтымы бойынча сездим* (Р) 'То, что он равнодушен к Лиде, я понял по его рассказу';

ЛСВ₄ 'догадаться, напасть на правильную мысль': *Маратты бис алдаватканыбызды ал сездим* (Р4) 'Марат догадался, что мы его разыграли'; *Курдамымның келгениң мен сездим* (Р) 'Я догадался, что ко мне приехал друг';

ЛСВ₅ 'замечать': *Күйөсү алдап жүргениң Марина сезбей жүрөт* (Р) 'Марина не замечает, что муж ее обманывает'; *Жазгуль суунуң ар көзүңдө кандай мал турганың сездим* (Р) 'Жазгуль догадалась, какой зверь был на том берегу реки'.

Итак, мы выяснили, что сравниваемые глаголы *сес*= и *сез*= не только совпадают в плане выражения при небольшом отличии (использование конечного глухого согласного =с= в алтайском языке обусловлено языковыми нормами, не допускающими использование звонких согласных в конце слова), но и полную эквивалентность смысловых структур этих глаголов. Отличие имеет место в условиях реализации значений: для киргизского глагола *сез*= универсальной формой, в которой одинаково реализуются все его значения, является форма винительного падежа при предикативном типе объекта; алтайский глагол для реализации своих значений использует форму неопределенного и винительного падежей при предикативном типе объекта, а также предикативный тип объекта со служебным словом *деп*.

Алтайский язык для обозначения мыслительной деятельности человека, направленную на приобретение каких-л. знаний, использует глагол *йрен*=.

Семантический компонент «приобретение знаний» пронизывает всю его семантическую структуру, которая представлена пятью значениями:

ЛСВ₁ 'усваивать, приобретать какие-л. знания, умения, навыки';

ЛСВ₂ 'занимаясь, усваивать, запоминать';

ЛСВ₃ 'постичь учением, усвоить в процессе обучения';

ЛСВ₄ 'получать образование, специальность';

ЛСВ₅ 'подражая, усвоить, перенять, брать пример'.

Алтайский глагол *йрен*= объединяет в себе значения, распределенные в киргизском языке по двум словам *йрөн*= и *оку*=: где алтайский язык обходится одной единицей, киргизский язык использует две. В данном случае нас будет интересовать только глагол *йрөн*=, являющийся лексико-семантической параллелью алтайского глагола *йрен*=.

Итак, значение 'усваивать, приобретать какие-л. знания, навыки, умения', характерное для алтайского глагола *йрен*=, в киргизском языке свойственно глаголу *йрөн*=.

Алтайский глагол *йрен*= реализует данное значение следующим образом:

а) в сочетании с инфинитивом: *кычыр=арга йрен* 'учиться читать';

б) в сочетании с деепричастием на =п: *шахмат ойно=п йрен* 'учиться играть в шахматы';

в) в сочетании с отглагольными именами существительными в дательном падеже: *түйүн=иш=ке йрен* 'учиться вязанию'.

Киргизский глагол *йрөн*= в отличие от алтайского глагола ограничивает реализацию значения лишь одним способом, а именно в сочетании с причастием на =ган в винительном или дательном падеже. Например:

Мен гитараны ойно=гон=го / ду йрөнүп жатам (Р) 'Я учусь играть на гитаре'; *Мен трактор айдо=гон=го / ду йрөндүм* (КРС) 'Я научился управлять трактором'.

Значение 'постичь учением, усвоить в процессе обучения' характеризуется семантическим признаком «протяженность во времени». Для выражения этого значения киргизский язык использует как глагол *оку*=, так и глагол *йрөн*=; причем, носители киргизского языка не видят никакой разницы в употреблении этих глаголов в данном значении. Например:

Тилдиң тарыхын йрөн (КРС) 'Изучать историю языка'; *Биз биринчи курста университетте английск тилин окугонбиз* (Р) 'В университете на первом курсе мы изучали английский язык'.

Кроме того, в семантических структурах обоих сопоставляемых глаголов имеет место значение 'подражая, усвоить, перенять, брать пример'. Оба сопоставляемых языка для реализации данного значения используют сочетание соответствующих глаголов с объектом в ис-

ходном падеже; причем, позицию объекта занимает некоторое лицо, являющееся источником какого-то знания (примером подражания). Например:

алт. *Эжелер=ден үрен* 'Учиться у сестер (брать пример с сестер)';

кирг. *Мен дайыма энем=ден үйрөнөм* (Р) 'Я всегда беру пример с моей мамы'. Кроме того, в алтайском языке маркером реализации рассматриваемого значения выступает имя существительное в дательном падеже, служащее названием какого-то знания. Например:

алт. *Саша нөкөрини каткызы=на үренип алган* 'Саша перенял от своего друга его смех'.

Таким образом, мы выяснили, что алтайский глагол *үрен=* со значением 'учить, учиться' имеет эквивалента-

ми в киргизском языке два глагола *үйрөн=* и *оку=*. Если алтайский глагол имеет в своей семантической структуре пять значений, то киргизскому глаголу *үйрөн=* свойственны два из них, два значения – глаголу *оку=*; лишь в одном значении эти два глагола пересекаются.

Список условных сокращений

ГКЯ – Грамматика киргизского языка. – Фрунзе, 1987.

И – Информант (носитель алтайского языка).

КРС – Киргизско-русский словарь. Под ред. К.К. Юдахина. – М., 1965.

Р – Информант (носитель киргизского языка).

ЛИТЕРАТУРА

1. Баскаков Н.А. Алтайский язык. – М., 1958.
2. Гинзбург Е.Л. О двух уровнях семантического анализа // Actes du X Congrès International des Linguistes. – Bucarest, 1970. – С. 5.
3. Дубичинский В.В. Теоретическое и лексикографическое описание лексических параллелей : дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 1995. 311 с.
4. Ерасова Л.Г. Глаголы физического восприятия в современном английском и французском языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 1973. – С. 4.
5. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
6. Степанова Г.В. Семантика многозначного глагола. – Калининград, 1978. – С. 7.
7. Юлдашев А.А. Глаголы чувственного восприятия в тюркских языках // Историческое развитие лексики тюркских языков. – М., 1961. – С. 296.

© Саналова Байару Борисовна (sbayaru@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПАРЕМИЙ В РЕЧИ ПОЛИТИКОВ

Семенова Ольга Фиофановна

старший преподаватель, Байкальский государственный
университет
SemOlg1971@rambler.ru

STRATEGIC APPROACH FOR ANALYZING PAREMIAS IN POLITICIANS' SPEECH

O. Semenova

Summary: The article proves the choice of strategic approach in analyzing paremias in the politicians' speech. The existing in linguistics approach is added with means of lingo-argumentative analysis. The author suggests methodology and conceptual apparatus for analyzing the political discourse. The position of strategic approach is positioned both in private sphere of ling-argumentology and in the whole system of linguistic knowledge.

Keywords: speech, political communication, argumentation, intention, strategic approach, impact.

Аннотация: В статье обосновывается выбор стратегического подхода в исследовании паремий в речи политиков. Существующий в лингвистике стратегический подход дополняется средствами лингвоаргументологического анализа. Предлагается методология и концептуальный аппарат стратегического подхода к анализу политического дискурса. Представляется место стратегического подхода не только в частной области лингвоаргументологии, но и в системе лингвистического знания.

Ключевые слова: речь, политическая коммуникация, аргументация, интенция, стратегический подход, воздействие.

Для лингвистических исследований конца XX – начала XXI века характерна переориентация научных интересов с внутренней стороны логических закономерностей аргументации на рассмотрение языковой системы в аргументации. Это предполагает широкий спектр изучения языковых явлений, связанных с функционированием языка, что ведет к необходимости задействовать концептуально-методологический аппарат лингвистических подходов и целых парадигм.

В своем исследовании, посвященном функционированию паремий в речи политиков и определению их стратегического потенциала, мы рассматриваем политический дискурс как речь политиков в процессе политической коммуникации. Одной из интенций политика выступает аргументирующая стратегия, при реализации которой достигается цель воздействовать на оценку ситуации и формирование желаемого мнения.

Цель данной статьи заключается в следующем:

- обосновать выбор стратегического подхода в исследовании;
- представить его место не только в частной области лингвоаргументологии, но и в системе лингвистического знания;
- дополнить существующий в лингвистике стратегический подход средствами лингвоаргументологического анализа;
- предложить методологию и концептуальный аппарат стратегического подхода к анализу политического дискурса.

Указанное в начале смещение фокуса исследований объясняет и разные смыслы в определении и последующем использовании базовых категорий исследуемого феномена. Так, под аргументацией может подразумеваться набор утверждений, одно из которых, называемое заключением (в терминологии разных авторов – тезис, утверждение, точка зрения и т.д.), подтверждается на основе других (аргумент, довод, обоснование) при условии логической связи (демонстрации, правила вывода). Аргументация может быть определена как акт убеждения, призванный заставить собеседника поверить, что что-то имеет место.

Важным вопросом стало и понимание диалогического взаимодействия с точки зрения целей интеракции [6]. Проанализировав литературу по исследованию разных типов дискурса, можно заключить, что политический дискурс обладает разной степенью адресатности и персуазивности [3, 14, 2]. Весь спектр возможных целей можно представить в виде шкалы. Крайними точками этой шкалы, используя терминологию исследования Васильяновой, являются понятия «совещательность» и «состязательность». В промежуточном пространстве этой шкалы можно расположить разные типы целей, связанных с действием аргументирования: «рациональное тестирование точек зрения» [7, 207], «стремление разделить универсум» [12, с.45] «стремление к истине», «стремление к общему пониманию».

Забегая вперед, отметим, что исследования политического дискурса показывают, что таковой демонстрирует властные интенции, социальную ангажированность,

стремление преобладать над лагерем противников [5, с.23], то есть по целям тяготеет к экстремуму «состязательность».

Исследования того или иного дискурса, в данном случае политического в лингвоаргументативном ключе, выводит к научному осмыслению ряд аспектов (логико-коммуникативном, когнитивном, социальном, прагматическом), которые невозможно охватить в одном исследовании. Поэтому мы считаем необходимым вести речь о систематике, где аргументация предстает как система. Обоснование и концептуальное содержание системности в исследовании лингвистических объектов разработано в рамках научной школы Г.М. Костюшкиной – инициатора широкого обсуждения проблематики аргументации как системы так или иначе связанной с когнитивной сущностью языка в связи с речемыслительной деятельностью человека и вне зависимости от подхода ученых к этому явлению [11, с. 13]. В цитируемой монографии представлены работы аргументологов в проекции на концептуально-категориальный аспект языка и его систем.

Сказанное обуславливает наш выбор системного подхода, однако считаем возможным уточнить, что под системным подходом мы понимаем не узкий подход, а вектор или принцип системного мышления, который позволяет рассматривать «оперировать понятием системы в отношении сложных и сверхсложных объектов и ставить задачи и <...> моделировать изучаемый объект» [12, с. 193];

Следуя такой научной стратегии следующим шагом является определение некоторой исходной теоретической ориентации в изучении исследуемого нами явления с учетом заявленных в работе объекта и предмета исследования.

Исследование паремий в аргументации само по себе не ново [1; 18]. Мы считаем, что данные языковые средства представляют собой «индивидуальные и мгновенные проявления речевой деятельности человека говорящего», которые «являются ярким образцом неравновесных структур, где факторы Времени (и Пространства), Хаоса и Уникальности, сочетаясь, рожают свой особенный порядок, который является свойством не каждого отдельного речевого произведения, но всей совокупности речевой практики в рамках определенного национально-лингвокультурного сообщества» [10, с. 7]. Поэтому паремии как клишированные средства языка могут быть рассмотрены в связи с принципами, конституирующими хаос речевой практики, в качестве «дискурсивых значимостей аттрактивности» [9, с. 96] Н.Н. Казыдуб указывает на два вида аттракторов: глубокие смыслы, обосновывающие взаимное притяжение контактирующих личностей и языковые репрезентанты,

актуализирующие притягательные смыслы в процессе развертывания дискурса [Там же, с. 94].

Цитаты приведены для того, чтобы показать, что паремии в аргументирующем политическом дискурсе, предполагает исследование в перспективе второго члена методологической оппозиции, о которой мы говорили в начале параграфа. Взаимодействие эмоциональных и когнитивных структур, познавательных установок в ходе осуществления речевых действий представляет коммуникативную сторону аргументации. Термин «аргументативная коммуникация», используемый в контексте политической коммуникации, означает не только логичность в ходе представления некоторого сообщения, но и манифестацию целей, ценностей, мотивов говорящего, а также дополнительные характеристики евентуального, культурного характера. Методологическая оппозиция теперь выглядит таким образом: «рациональная /логическая аргументация – естественно языковая аргументация».

Здесь мы видим возможность задействовать стратегический подход в анализе речевого взаимодействия в рамках коммуникативного подхода в лингвистике. Основы и предпосылки стратегического подхода имеют давнюю традицию изучения и изложены в большом количестве публикаций. [4; 16]. Так называемое стратегическое направление анализа дискурса связано с анализом стратегического планирования речевого взаимодействия. Любая речевая коммуникация – это стратегический процесс, в основе которого лежит выбор оптимальных языковых средств. Единицами анализа в таких исследованиях являются коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, коммуникативный ход. Разнообразие типологии таких единиц объясняется параметрами, положенными в основу типологий. Так, выделяют основные и вспомогательные стратегии [8, с. 56], нарративные и репрезентативные стратегии [19, с. 15], стратегии кооперации и конфронтации [20, с. 78]. Перечень стратегий и тактик носит незаконченный характер, исследователи продолжают выявлять все новые стратегии.

Важным шагом в нашей работе является нахождение такого критерия для выявления стратегий в политическом аргументирующем дискурсе. Считаем вполне обоснованным задействовать такой критерий, обратившись к представленной ранее методологической оппозиции «рациональная /логическая аргументация – естественно-языковая аргументация». Очевидно, что критерием для выявления стратегий в такой перспективе выступает логичность/рациональность коммуникативного акта. Логическая природа последнего в изолированном от контекста «чистом» виде позволит выявить его коммуникативный аналог и далее классифицировать полученные результаты. Языковые ресурсы, и, в частности паремии, как раз и являются теми языковыми репрезентантами,

которые актуализируют глубинные смыслы, которые в свою очередь могут быть поняты и исследованы с точки зрения коммуникативной цели.

Следует также отметить, что представленные рассуждения логично вписываются в концепцию стратегического маневрирования, которая разрабатывается зарубежными аргументологами [7, с. 24]. Исследования в рамках концепции основываются на идее о том, что в аргументации прослеживаются две категории – рациональность и эффективность, и что в реальных ситуациях аргументатор всегда стремится к эффективности.

Не углубляясь в теорию аргументации, остановимся на двух принципиальных для нашей работы положениях. Во-первых, подавляющее большинство политических текстов внутренне строится по типу рассуждения. Во-вторых, мы трактуем термин «аргументация» в широком смысле и вслед за Л.М. Майдановой разводим такие понятия, как аргументация и доказательство. Аргументация имеет целью добиться, чтобы мнение автора стало мнением адресата, она использует естественный язык и обращена к человеку «целостному», к его уму, чувствам и воле» [15, с.45]. Поэтому при описании тактик, применяемых в политических текстах, мы говорим прежде всего о форме высказывания, выбранной для манифестации и трансляции суждения и его обоснования, учитывая при этом пресуппозиции массового адресата (мнения, представления, материально-прагматические факторы, этические нормы, вероисповедание и др.).

Воздействие собеседника проявляется не напрямую, а посредством определенных коммуникативных стратегий. Непосредственно языковая реализация персуазивности в политической коммуникации реализует тактики через конкретные языковые средства – пословицы, поговорки, афоризмы и т.д.

В публичной речи приемы фигуры речи особенно важны для достижения экспрессивности и динамичности высказывания. Их главной целью является подчеркивание значимости сказанного, привлечение внимание слушателей.

(1) *Хочешь мира, готовься к войне* (<http://eadaily.com/ru/news> Дата обращения 15.10.2019)

Так российский президент В. Путин ответил пословицей на вопрос о возможной войне во время прямой линии. В приведенном примере пословица является одним из аргументов в поддержку имплицитно выраженного утверждения – тезиса, основная идея которого заключается в том, что Россия – военно-оснащенное государство, позиционирующее себя сильным противником.

С одной стороны, логическая аргументация пред-

ставлена актом убеждения, имеющим четкую адресность и персуазивность. Посыл *быть наготове* направлен на адресата, под которым может подразумеваться любой активно/пассивно участвующий в процессе интеракции. Настоятельная рекомендация – *быть во всеоружии* выражена эксплицитно, является тактикой призыва к действию, реализуя тем самым персуазивную стратегию.

С другой стороны, убеждение представлено набором утверждений, выраженных как эксплицитно, так и имплицитно, где пословица – аргумент, стилистически оформленная как противопоставление *мир-война*, используется в поддержку имплицитно выраженного посыла. Армия любого государства должна быть готовой в любой момент защищать страну и народ, демонстрируя свою техническую оснащенность, обороноспособность и подготовленность.

При описании каждой тактики мы попытались вскрыть ее сущность, то есть тот основной коммуникативный ход, который отличает одну тактическую схему от другой даже в группе сходных тактик. На каком же основании вычленяется этот ход? В настоящее время достаточно популярной является дифференциация тактик по интенциональному основанию [8; 17]. Именно на этом основании выделяются дискредитирующие тактики обвинения, оскорбления, издевки. Однако в реальном общении соответствующие интенции реализуются по-разному.

Все перечисленные тактики можно объединить одной тактикой анализ-«минус», предполагающей создание негативного образа.

(2) *Дай бог вашему теляти нашего волка съест* (<https://www.youtube.com/watch?v=ra8xjvFRH1s> Дата обращения 15.03.2020)

Пословица была использована президентом В. Путиным для комментирования вопроса о судьбе Крыма. Данная фраза – ироническая реакция российского президента на грандиозные планы, озвученные украинским президентом.

В основание тактического хода могут быть положены принципы организации того или иного жанра или принципы организации текстового фрагмента в рамках определенного типа речи (описания, повествования, рассуждения). Коммуникативный потенциал для организации высказывания есть и у отдельных носителей жанра. Так, широко распространенные маскировочные тактики опираются на такую категорию жанра, как субъектная организация текста. Очень часто основным коммуникативным ходом является «зацепка» за прецедентное высказывание, оттолкнувшись от которого автор реализует дискредитирующую интенцию. В роли такой «зацепки»

могут выступать как неудачный контекст (высказывание дискредитируемого лица), так и нейтральный контекст, который обыгрывается в негативно-оценочном ключе.

(3) *Na vore u shapka gorum* (<https://www.fontanka.ru/2016/06/16/145/> Дата обращения 01.12.2019)

Пример реализации дискредитирующей стратегии в речи Министра иностранных дел РФ С. Лаврова осуществляется с помощью использования в речи пословицы. Так российский политик комментирует заявление президента Турции о том, что Россия закупает нелегальную нефть у террористов. Используя пословицу, российский политик имплицитно обличает турецкую сторону в действиях, приписываемых России.

Итак, для обоснования применения стратегического подхода в исследовании паремий в речи политиков формулируем ряд положений.

Во-первых, в ходе научного исследования предполагается анализ политической коммуникации с элементами аргументации, которая является и методом убеждения, и одной из набора стратегий говорящего. Любая коммуникация, в том числе и аргументативная, всегда стратегична, а стратегии, основанные на критериях рациональности, в политическом дискурсе недостаточно исследованы, отсутствует и типология таковых.

Во-вторых, место стратегического подхода в системном исследовании аргументации находится в области коммуникативной лингвистики. Логика научного поиска при этом объясняется еще и тем, что известна глобальная цель политических интеракций в дискурсе. Это цель влияния и убеждения (состязательность). В проекции на плоскость лингвоаргументологических изысканий наш анализ занимает ту часть исследований, где рассматривается уровень презентации речи в естественной языковой аргументации. Здесь актуально выявление лингвистических маркеров в виде паремий. В отличие от прагматически немаркированных пропозиций вне реального контекста, функциональное назначение которых можно идентифицировать лишь в аспекте логических рассуждений, пословицы имеют определенную прагматическую установку. Они, как правило, являются заведомо специализированными в своем функциональном статусе, имея значение советов, поощрений, утешений и т.д.

В-третьих, считаем целесообразным использование концепции стратегического маневрирования в связи с возможностью адаптации некоторых идей к стратегическому подходу в лингвистике. Речь идет о понятии идеальной цели, которая имеет риторический аналог. Такая концепция может стать инструментом для анализа коммуникативных стратегий в различных типах дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверина С.Н. Пословично-поговорочные паремии как аргументативные средства языка : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.19. - Краснодар, 2005. - 159 с.
2. Васильянова И.М. Особенности аргументации в судебном дискурсе: дисс. ... к. филол. н. Калуга, 2007. 206 с.
3. Вольвак Н.П. Фактор адресата в публичном аргументирующем дискурсе: Автореф. дис... канд. филол. наук: Спец. 10.02.01-русский язык / Н.П. Вольвак. - Владивосток, 2002. - 26 с.
4. Дейк Т.А. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. - М., 1988. - С. 153-211.
5. Демьянков В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии Текст. / В.З. Демьянков // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. №3. — М.: Нион РАН, 2002. -С.32-43.
6. Егорова, М.А. Коммуникативные стратегии и тактики слушающего направленные на корректировку неуспешного диалогического дискурса / М.А. Егорова // Закономерности и тенденции развития науки в современном мире. – Уфа : 000 «Агентство международных исследований», 2015. – С. 44–46.
7. Eemeren & Grootendorst, A Systematic Theory of Argumentation. The Pragma-Dialectical Approach. Cambridge University Press, Cambridge, 2004
8. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. – М.: Издательство ЛКМ, 2008. – 288 с.
9. Казыдуб Н.Н. Дискурсивные значимости аттрактивности. <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnye-znachimosti-attraktivnosti>
10. Колмогорова А. Аргументация в речевой повседневности. Изд-во «Флинта», 2009. – 152 с.
11. Костюшкина, Г.М. Аргументация и концептуальная систематика речи и речевой деятельности / Г.М. Костюшкина, Н.С. Баберина // Концептуальная систематика аргументации. – М.: ФЛИНТА, Наука, 2016. – С. 10–70
12. Костюшкина Г.М. В поисках системообразующего механизма в языке. Вестник ИГЛУ, Иркутск, 2012. С. 128-133
13. Косяков В.А. Реферативный обзор книги Д. МакКуэйла «Теория массовой коммуникации» (1 часть) / В.А. Косяков, Е.А. Универсалюк // Вопросы теории и практики журналистики. - 2019. - Т. 8, № 3. - С. 524-534.
14. Ощепкова Н.А. Стратегии и тактики в аргументативном дискурсе: прагмалингвистический анализ убедительности рассуждения (на материале политических дебатов). Автореф. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2004. – 18 с.
15. Майданова Л.М. Аргумент к человеку в публицистической аргументации <https://cyberleninka.ru/article/n/argument-k-cheloveku-v-publitsicheskoy-argumentatsii>
16. Макаров М.Л. Основы теории дискурса Текст. / М.Л. Макаров. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. - 280с.

17. Миронова П.О. Стратегия редукционизма в современном политическом дискурсе: когнитивно-прагматический аспект. Автореф. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2003. – 23 с.
18. Серегина М.А. Паремии в дискурсе речевого воздействия. <https://cyberleninka.ru/article/n/paremii-v-diskurse-rechevogo-vozdeystviya>
19. Седов К.Ф. О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности Текст. / К.Ф. Седов // Жанры речи-2. Саратов, 1999. - С. 13-26.
20. Третьякова В.С. Конфликт в лингвистических категориях. <https://cyberleninka.ru/article/n/konflikt-v-lingvisticheskikh-kategoriyah-1>

© Семенова Ольга Фиофановна (SemOlg1971@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ЛАКУНАРНОСТЬ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ: АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ ТЕРМИНОВ ПРАВА, ОСНОВАННЫХ НА МЕТАФОРЕ

Тихонова Наталия Юрьевна

*Аспирант, Московский государственный
университет им. М.В. Ломоносова
natatih1994@yandex.ru*

LINGUISTIC LACUNARITY: THE ANALYSIS OF METAPHOR BASED LEGAL TERMS IN THE ENGLISH LANGUAGE

N. Tikhonova

Summary: Basing on the typology of interlanguage lacunae, English legal metaphor based terms are considered; the ways of translating them into Russian are analyzed; the most frequent ways of translating terms of this type are highlighted; the reasons for the prevalence of specific translation methods are given.

Keywords: lacuna, lacunarity, translation, translation method.

Аннотация: На основе типологии межъязыковых лакун рассматриваются английские термины права, основанные на метафоре; анализируются способы их перевода на русский язык; выделяются наиболее частотные способы перевода терминов данного вида; приводятся причины преобладания конкретных способов перевода.

Ключевые слова: лакуна, лакунарность, перевод, способ перевода.

На сегодняшний день успешная карьера в юридической сфере в немалой степени зависит от уровня владения английским языком, поскольку знание языка дает возможность читать профессиональную литературу и периодику, общаться с иностранными коллегами, выступать на конференциях соответствующего профиля и т.д. Язык права непосредственно связан с государственной правовой системой, что является причиной сложностей определенного порядка. Так, возникают дополнительные трудности при переводе, когда переводчику зачастую необходимо не просто найти наиболее точный эквивалент для передачи того или иного понятия, но и провести исследование и выяснить, какова история термина, когда он начал употребляться, с чем было связано его появление, в рамках какой юридической системы он получил распространение.

В связи с этим особое внимание привлекают не имеющие прямого переводного эквивалента в русском языке юридические термины, образующие межъязыковые и межкультурные лакуны. Такие безэквивалентные лексические единицы, ответственные за постоянное расширение явления лакунарности, выражают национальные особенности правовой культуры. Это в первую очередь касается англоязычной юридической терминологии, поскольку в Великобритании и США правовая система – основанная на прецедентах система общего права – существенно отличается от правовых систем других государств, где главенствующая роль принадлежит нормативному акту как основному источнику права.

Явление лакунарности впервые получило освещение

в работе канадских учёных Ж.П. Вине и Ж. Дарбелье [4, С. 10] в конце 1950-х гг. В СССР первыми из отечественных лингвистов проблему лакунарности рассматривали Ю.А. Сорокин и И.Ю. Марковина в начале 1980-х гг. Они определили лакуны как «всё, что в инокультурном тексте реципиент не понимает, что является для него странным, требует интерпретации, служит сигналом присутствия в тексте национально-специфических элементов культуры, в которой создан текст» [3, С. 37].

На сегодняшний день одним из крупнейших отечественных специалистов в области лакунарности является Л.К. Байрамова, выделившая две группы факторов, которые влияют на появление лакунарных единиц: лингвистические факторы и факторы экстралингвистические. К лингвистическим факторам относятся несовпадение в развитии систем языков и своеобразие в членении объективного мира, тогда как экстралингвистические факторы включают в себя своеобразие менталитета, традиций и обычаев представителей разных культур, а также различия в социально-экономических условиях жизни [1, С. 51].

Англоязычные термины права, не имеющие прямых эквивалентов-соответствий в русском языке, но переводящиеся описательно и образующие лексические лакуны, могут классифицироваться и описываться различными способами в зависимости от того, что в наибольшей степени интересует исследователя – план содержания (здесь внимание сосредотачивается на явлениях полисемии, омонимии, синонимии, антонимии терминов) или план выражения (в частности вопросы словообра-

зования, морфологического состава и синтаксических моделей терминов).

В данной статье будут рассмотрены английские юридические термины, основанные на метафоре, и варианты их перевода на русский язык при отсутствии прямого эквивалента. Проведение системного анализа ряда терминов обуславливает необходимость приложения к ним определенной классификации, иными словами, их обзор с точки зрения некой типологии. Наиболее целесообразным для описания английских метафорических терминов права, образующих лакуны, представляется применение типологии А.А. Махониной и М.А. Стерниной [2, С. 75-77]. В соответствии с данной типологией англо-русских межъязыковых лакун, все они подразделяются на две большие группы: обобщающие и конкретизирующие. Основанием для выделения обобщающих лакун служит отсутствие в исследуемом языке (в нашем случае в русском языке) соответствующего обобщения, тогда как конкретизирующие лакуны объединяет отсутствие в исследуемом языке соответствующей конкретизации по тому или иному известному признаку. Однако для более полного охвата и описания лексических единиц учеными была выдвинута еще одна категория – обобщающе-конкретизирующие лакуны, определяемые на основании отсутствия в исследуемом языке одновременно как обобщения, так и конкретизации.

Итак, типология лакун А.А. Махониной и М.А. Стерниной дает возможность системно и полно рассмотреть английские термины права, основанные на метафоре. Анализ терминов из специализированных словарей (Oxford Dictionary of Law, Black's Law Dictionary) и словарей общего языка (Macmillan Dictionary, Oxford Advanced Learner's Dictionary) показал, что наиболее широко в рамках англо-русской метафорической терминологии права представлен тип конкретизирующих лакун, что, на наш взгляд, связано с общей тенденцией русского языка к конкретизации, когда лексические единицы в русском языке характеризуются большей семантической конкретностью, «узостью» (ср. meal – завтрак, обед, полдник, ужин). Перевод таких терминов в большинстве случаев осуществляется методом описательного перевода, поэтому на более конкретное значение русского термина указывает уже количество входящих в его состав лексических единиц. Такой описательный перевод иногда служит комментарием к переводу дословному, буквальному, или калькированному. Разницу в количестве словарных единиц и, как следствие, более конкретное значение терминов в русском языке можно проиллюстрировать следующими примерами:

naked trust – пассивная доверительная собственность; траст, по которому доверенное лицо не имеет активных обязанностей (термин на русском языке напрямую называет важнейший признак подразумеваемой собственности);

knock and talk – метод ведения следствия, подразумевающий получение добровольного согласия граждан на проведение обыска в их частной собственности при отсутствии ордера на обыск (вследствие неприменения этой техники в отечественной следственной практике требуется подробное разъяснение условий ее осуществления);

fair wear and tear – допустимый износ и убыль основных средств (пара глаголов *wear* и *tear* переводится существительными *износ* и *убыль* с сохранением семантического ядра, прилагательному *fair* в переводе подобран прямой эквивалент, однако в русском варианте имеется уточняющий элемент, а именно указание на объект, об износе и убыли которого идет речь);

golden handshake – «золотое рукопожатие»; денежное вознаграждение с целью побуждения работника к досрочному уходу на пенсию (пожатие руки как метафора прощания, адъективный элемент *golden* как указание на щедрую компенсацию, а также добавление подробного разъяснения условий выплаты в русскоязычном терминологическом сочетании)

golden hello – «золотое приветствие»; большой аванс, предлагаемый ценному сотруднику при устройстве на новое рабочее место (приветствие как метафора желания взять сотрудника на работу, адъективный элемент *golden* как указание на крупную разовую выплату, а также, как и в предыдущем примере, добавление детального разъяснения условий выплаты в русскоязычном термине);

knock for knock – «удар за удар»; применяемый при страховании автомобилей принцип индивидуальной ответственности страховщиков (здесь следует подробно пояснить содержание данной практики, поэтому описательный перевод необходим);

unless order – условное решение суда, лишаящее обвиняемого права на защиту (если бы не описательный перевод, конкретизирующий данный правовой феномен, термин скорее можно было бы трактовать как нормативный акт, вступающий в силу при неисполнении стороной определенных обязательств).

Обобщающие лакуны встречаются намного реже и обычно образуются при переводе наименований различных законов, законодательных актов, нормативных принципов. Носителю русского языка необходимо пояснить, какого рода феномены в целом стоят за терминологической единицей, какие явления относятся к обозначенному метафорическим термином правовому концепту. Это можно видеть на примерах, где преобладающим методом перевода также является описательный перевод, иногда служащий комментарием к переводу дословному, буквальному, или калькированному, а также переводу трансформационному, где главную роль играют разнообразные синтаксические трансформации (различия в предложном управлении, видах словосочетаний и т.д.):

eggshell skull rule – принцип ответственности за ущерб, независимо от тяжести последствий (здесь под *eggshell skull* следует понимать любые факторы, связанные с состоянием здоровья потерпевшего или жертвы, например, особенность строения тела, чувствительность, болезнь, которые не могут служить в качестве смягчающего обстоятельства при вынесении приговора преступнику [9]);

Brady violation – нарушение уголовного процесса стороной обвинения, связанное с сокрытием важной информации (дело «Брейди против штата Мэриленд» 1963 г. послужило отправным пунктом для установления Верховным судом США правила, обязывающего прокуроров передавать стороне защиты любое свидетельство или улику, которое могло бы свидетельствовать в пользу обвиняемого [10]).

К обобщающе-конкретизирующим лакунам, которые по степени частотности превосходят обобщающие, но уступают конкретизирующим, можно отнести такие англо-русские соответствия, которые характеризуются одинаковым семантическим объемом, конкретизация и генерализация при этом отсутствуют. Следующие примеры демонстрируют обобщающе-конкретизирующие лакуны в рамках английских метафорических юридических терминов и их переводов на русский язык:

closed shop agreement – соглашение о найме на работу только членов профсоюза (словосочетание *closed shop* указывает на распространение действия соглашения исключительно на ограниченный круг лиц);

gunboat diplomacy – силовая дипломатия; дипломатия с позиции силы (здесь необходимо учитывать, что второй вариант перевода представляет собой синтаксическую трансформацию, поэтому немаловажную роль при выборе переводного соответствия будет играть строение всего предложения и место в нем данного тер-

минологического сочетания);

skeleton argument – краткое изложение аргументов сторон (в данном случае дословный перевод звучит как *схема аргументации*, что в плане семантики тождественно предложенному более развернутому варианту перевода).

Таким образом, в рамках английской метафорической юридической терминологии и переводов терминологических единиц данной области на русский язык были обнаружены различного типа лакуны: обобщающие, конкретизирующие, обобщающе-конкретизирующие. Наиболее частотны лакуны конкретизирующего типа вследствие тенденции русского языка к более конкретному обозначению понятий по сравнению с английским языком. При этом доминирующим способом перевода является описательный перевод, который иногда служит комментарием к калькированному переводу и переводу трансформационному. Именно метод описательного перевода раскрывает в первую очередь план содержания, позволяя понять семантику термина, тогда как план выражения – форма терминологической единицы – зачастую «страдает», термин неудобен в употреблении в речи из-за объема. Такие методы перевода, как транскрипция или транслитерация и подбор лексического эквивалента, здесь не являются подходящими или вовсе не представляются возможными, поскольку внешняя форма в данном случае несколько не будет «работать» на решение коммуникативной задачи, проблемы понимания.

В целом, анализ явления лакунарности открывает возможности для дальнейших академических изысканий и позволяет говорить о терминах права в контексте когнитивной лингвистики, корпусных исследований, теории дискурса и других научных направлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байрамова Л.К. Введение в контрастивную лингвистику. Казань, 1994.
2. Махонина А.А., Стернина М.А. Типология лакун различной частеречной отнесенности // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2013. №1. С. 75-77.
3. Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Опыт систематизации лингвистических и культурологических лакун: методологические и методические аспекты // Лексические единицы и организация структуры литературного текста: Сб. науч. тр. Калинин, 1983. С. 35–52.
4. Vinay J.-P., Darbelnet J. Stylistique comparée du Français et de l'Anglais. Paris: Didier, 1958.
5. Law J., Martin E.A. A Dictionary of Law. Oxford, 2009.
6. Black's Law Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.freelawdictionary.org/>
7. Macmillan Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.macmillandictionary.com/>
8. Oxford Advanced Learner's Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
9. Crosley Law. [Электронный ресурс]. – URL: <https://crosleylaw.com/blog/eggshell-skull-rule-apply-texas-car-accident-cases/>
10. John T. Floyd Law Firm. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.johntfloyd.com/what-is-a-brady-violation/>

© Тихонова Наталия Юрьевна (natatih1994@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ (С АНГЛИЙСКОГО НА ЛАТИНСКИЙ) В РАННЕОВОАНГЛИЙСКОЙ ПЬЕСЕ ДЖ. СКЕЛТОНА «ВЕЛИЧИЕ»

Хавронич Алина Алексеевна

Преподаватель, Высшая Школа Экономики (Москва)

Lene_rocks@mail.ru

THE STYLISTIC FUNCTIONING OF CODE-SWITCHING (ENGLISH-LATIN) IN AN EARLY MODERN ENGLISH PLAY «MAGNYFYCENCE» BY J. SKELTON

A. Khavronich

Summary: The research subject is represented by realizations of the code-switching phenomenon (English-Latin) in the text «Magnyfyence» produced at the beginning of the XVIth century by J. Skelton. The author reveals the pivotal sociolinguistic connotations of Latin relevant for the period selected for consideration. The identified instances of code-switching (neologisms and original Latin forms) are viewed at the semantic and metasemiotic levels embracing the data derived from diachronic corpora and context analysis. The obtained data are interpreted in order to define semiotic and stylistic functions of the incorporated Latin formations.

Keywords: EmodE period, EmodE drama, Skelton, code-switching, neologisms, Latin, stylistic connotation.

Аннотация: Предметом исследования выступают реализации явления переключения кодов (с английского на латинский) в тексте Скелтона «Магнуфусенс», созданном в начале XVI в. Автор идентифицирует базовые социолингвистические коннотации латыни, релевантные для рассматриваемого периода. Выявленные образцы переключения кодов (неологизмы и оригинальные латинские формы) исследуются на семантическом и метасемиотическом уровне с привлечением данных диахронических корпусов и контекстуального анализа. Полученные данные интерпретируются для определения семиотических и стилистических функций инкорпорируемых латинских образований.

Ключевые слова: раннеованглийский период, раннеованглийская драма, Скелтон, переключение кодов, неологизмы, латинский язык, стилистическая коннотация.

Контекст симбиотических процессов последовательной кодификации английского языка в XVI в. (на уровне языковой системы) и формирования литературного канона (на уровне осмысления английского как автономного художественного ресурса) задает, прежде всего, начавшийся еще в среднеанглийский период переход от тригlossии к возвышению английского. Из этого функционального перераспределения проистекает, в том числе, существенная гетерогенность лексического состава английского, идеологическое и эстетическое переосмысление ранее господствовавших французского и латинского.

Раннеованглийские пьесы представляют уникальные памятники языка – образцы, зафиксировавшие все обозначенные процессы, включая сохранение латинского в системе художественных средств. В рамках статьи рассматривается стилистический прием, основанный на задействовании латинских единиц, который активно использовался драматургами раннего ренессанса, в частности, Скелтоном в пьесе «Величие» (относится ко второй декаде XVI в.) [7]. Речь идет о переключении кодов (code-switching, code-mixing), т.е. введении неологизмов латинского происхождения, а также отдельных латинских форм и полилексемных образований.

В рамках дискуссии о художественном потенциале латинского, задействованного раннеованглийскими авторами, подразумеваются тесно взаимосвязанные феномены: введение латинских единиц как заимствований и собственно переключение кодов. Первый соотносится с интенсивной ассимиляцией латинских элементов при условном разграничении денотативно (для номинации при объективно существующих лексических лакунах) и коннотативно обусловленных заимствований (для стилистического повышения, усиления риторического и поэтического потенциала исконного языка). Эти явления некоторыми исследователями, например, К. Майерс-Скоттон принципиально не дифференцируются. Подразумевается, что помимо уже ассимилированных заимствований носители могут вводить новую или, по крайней мере, еще не закрепившуюся в языке-получателе иностранную единицу (неологизм), что технически соотносится с предлагаемым Майерс-Скоттон определением переключения кодов как «использования двух языковых разновидностей в речи [5, p. 239].

Для работы с неологизмами и моно-/полилексемными латинскими образованиями сначала необходимо «реконструировать» в общих чертах особенности восприятия словотворчества, базирующегося на латин-

ских единицах, и введения оригинальных латинских форм авторами периода. Это можно сделать с опорой на актуальные исследования литературного языка ранненоанглийского периода, а также комментарии, обнаруживаемые в работах филологов XVI в. Этот этап подразумевает и выявление релевантных коннотаций латыни с позиции социолингвистики. Идентифицированные неологизмы далее рассматриваются с привлечением метода семантического и метасемиотического анализа. Семантический этап включает этимологический анализ и задействует данные диахронических корпусов (корпусного словаря MED [11], Хельсинкского корпуса ICAME-НС [12], корпуса лексикографических данных ранненоанглийского периода LEME [4]) для более точного определения значений языковых единиц. Рассмотрение переключения кодов в виде введения оригинальных латинских моно- и полилексемных образований строится на анализе соответствующих контекстов и стилистического окружения этих элементов. Полученные данные интерпретируются с точки зрения коннотаций (метасемиотический этап), а также с семиотической перспективы: в статье предпринимается попытка определить, что именно сигнализирует включение латинской формы в пьесе Скелтона.

В процессе формирования английского как доминирующего литературного языка латынь удерживает значимую позицию, прежде всего, как источник и «наиболее очевидный маршрут к созданию высокого стиля, заключающийся в использовании романских заимствований, которые Уилсон называет “великими словами”, а Марло в прологе к “Тамерлану” – “потрясающими высокими выражениями» [9, р. 609]. Эксплицитная оппозиция исконного языка и латыни как более совершенного, в частности, для поэтических целей ресурса являлась основополагающей: Т. Невалайнен пишет, что «английский казался “грубым” и “варварским”, невыразительным и лишенным риторического потенциала... Необходимость расширения лексикона была практической при введении новых слов для номинации новых концептов и частично стилистической для обогащения лексического ресурса, т.е. для словарного “изобилия” (*coria verborum*), которое считалось центральной составляющей литературного языка» [10, р. 358]. Среди актуальных для XVI в. черт высокого стиля К. Мур называет, помимо усложненного синтаксиса и классических фигур речи, включение заимствований из латыни и принцип амплификации [13, р. 299], а С. Адамсон отмечает, что опорой стратегии амплификации была именно латынь: «эпические качества, которые Милтон стремится выразить, стилистически воплощаются в единицах латинского происхождения “illumine”, “support”, тогда как их противоположности (“dark”, “low”) реализуются через “наши исконные германские односложные слова”, как их с пренебрежением именует Драйден» [9, р. 609].

При этом авторы XVI в. под влиянием набирающего обороты движения языкового пуризма в целом склонны разграничивать мотивированное и немотивированное введение латинского заимствования. Обсуждение проблемы использования таких единиц и, в частности, неологизмов латинского происхождения известно в соответствующих исследованиях как «спор о чернильных терминах» (*inkhorn controversy*). Согласно П. Блэнк, «новый английский многим представлялся “поддельным”, ненастоящим, воздвигающим барьеры в общении между носителями исконного языка и, более того, средством достижения и утверждения социального превосходства» [2, р. 41]. Дж. Паттенхэм предостерегает авторов от чрезмерного увлечения словотворчеством и заимствованиями из латыни, когда пишет об одном из главных «неприемлемых грехов» создания литературного текста: «Есть и другая недопустимая дурная манера речи... безрассудная расточительность, когда мы предпочитаем новые слова и фразы, несвойственные языку хороших авторов и писателей и нормальному речепотреблению, и это характерная черта молодых ученых, не получивших достаточное образование» [6]. Таким образом, введение заимствований из латыни и особенно неологизмов допускалось только для полноценно образованных носителей и исключительно в рамках конструирования высокого стиля, использование которого, помимо прочего, должно было быть концептуально, тематически оправданным.

Из того же стилистического руководства Дж. Паттенхэма можно судить о крайне низком уровне толерантности к немотивированному введению оригинальной иноязычной формы. Недопустимым стилистическим «грехом» автор называет «макароничность» (*Soraismus*, или *mingle-mangle*): «когда мы формируем свою речь или текст на разных языках, используя какое-либо итальянское слово, или французское, или испанское... не специально для требующего того случая или по надобности (что было бы в некоторой степени простительно), но невежественно или нарочито, например, вводя французский элемент *Roy* для ритмизации» [6]. О тенденции неприятия такого переключения кодов свидетельствует и все более частое написание комичных «макароничных» текстов в XVI в., в частности, Скелтоном, который «создавал великолепную “макароничную” поэзию... Сатира и низкий юмор являлись двумя характерными ее параметрами» [3, р. 1015].

Наконец, необходимо определить основные социолингвистические коннотации (стереотипные ассоциации) латыни в XVI в., актуальные для данного исследования. Первая коренится в неразрывной связи латыни и Римской католической церкви. Церковная латынь была знакома практически любому носителю как минимум как компонент литургических ритуалов, молитв и гимнов. При этом в XVI в. возрастает антиклерикализм, рас-

пространяются реформационные идеи. Прежде доминирующая коннотация латыни как «священного языка» обретает свою противоположность: латынь все больше ассоциировалась с духовно деградировавшим католическим клиром, его злоупотреблениями и стремлением ввести в заблуждение «сложным» языком: «более радикально настроенные протестанты фактически считали латынь языком священнослужителей, созданным, чтобы держать в неведении простых людей и поддерживать свою власть» [1, р. 186]. Вторая релевантная коннотация латыни произрастала из ее статуса языка науки. Предполагалось, что латинские вставки восходят к великим античным источникам, продвигающим универсально признаваемые истины. Третья коннотация в целом рассмотрена ранее: латынь могла восприниматься как источник эстетического совершенства или, наоборот, как способ чрезмерного и пустого самовозвеличивания.

В пьесе обнаруживается незначительное количество неологизмов латинского происхождения, а именно: *ornacy*, *inpurtured*, *invyved*. Единица *ornacy* вводится в речь монарха, поддавшегося искушению пороков: «удовольствием я охвачен/От вашей речи, она так составлена,/Изысканна и ярка ваша украшенность» (with pleasure I am supprysyd/Of your langage, it is so well devised,/Pullyshyd and fresshe is your ornacy). В MED и LEME зафиксированы аналогичные единицы 'ornatioun', 'õurnement' (заимствованные из старофранц. *ornement* или напрямую из лат. *ornātio/ornāmentum*), 'ornātüre' (< *ornātūra* из средневековой латыни). В контекстах, выдаваемых ICAME-НС по поисковому запросу [orna*], встречается только низкочастотный субстантивный элемент 'õurnement'. Анализ контекстов ICAME-НС позволяет считать единицу 'õurnement' возвышенной (ингерентная стилистическая коннотация), прежде всего, в силу высокой степени их формальности. В речи *Magnyfycence* (короля) фигурирует существительное, образованное не через романские суффиксы *-ion/-ment* (как в единицах, зафиксированных в диахронических корпусах), а через *-cy*, восходящий к латинскому *-cia/tia*. Слово *ornacy*, таким образом, явно вводилось как стилистически маркированный аналог уже закрепленного возвышенного элемента 'õurnement'. Единицы *inpurtured* и *invyved* появляются в рамках одного монолога порока Придворного Злоупотребления (*Courtly Abusyon*), склоняющего монарха предаться плотским наслаждениям: «Надлежит Вашему удовольствию Вас усладить... И удовлетворить Ваше желание прекрасной любовницей,/Которая быстро оживится алой розой,/Украшенная чертами пригожими» (It is semynge your pleasure ye delyte... To fasten your fansy vpon a fayre maystresse,/That quyckly is enuyued with rudyes of the rose,/Inpurtured with fetures after your purpose). Слово *invyved*, актуализирующее значение 'оживленная, вдохновленная' и зафиксированное только у Скелтона, очевидно, соотносится с латинским *vivere*. При этом еще в среднеангл. период существовали глаголы

'vīvifien' и 'vīvificāten' (первый, согласно MED, заимствовался из старофранц., второй – напрямую из латыни). Семантика *inpurtured* проблематична для точной реконструкции, однако, скорее всего единица является усложненным аналогом 'portraied' (< старофранц. *portraire*, восходящего к лат. *pro + traire*) и реализует в приведенном контексте одно из актуальных значений – 'украшенная'. Возможно, Скелтон вводит слово *inpurtured*, считая его формально более латинизированным (суффикс *-ure* < лат. *-ura*).

Итак, все неологизмы, соотносящиеся с латинским происхождением, инкорпорируются Скелтоном в текст намеренно, поскольку в языке уже были закреплены аналогичные единицы. Все случаи такого варианта переключения кодов идентифицируются именно в речи пороков и монарха в фазе моральной деградации. Реплика короля выполнена в высоком стиле; функция введенного возвышенного неологизма ограничивается созданием экспрессивности с точки зрения стилистики, а семиотически сигнализирует ослепленное, одурманенное состояние. Речь порока, в которую включены два неологизма латинского происхождения, можно считать имитацией высокого стиля, поскольку тематически выбор этой стилистической разновидности с точки зрения автора XVI в. немотивирован. Неологизмы в данном случае также имеют стилистическую коннотацию и служат средством придания выразительности. Значимым оказывается тот факт, что в репликах однозначно положительных персонажей, сконструированных в высоком стиле и изобилующих возвышенными элементами, неологизмы не обнаруживаются.

Моно- и полилексемные латинские образования в «*Magnyfycence*» в абсолютном большинстве случаев также инкорпорируются в высказывания негативных персонажей. Такое переключение кодов идентифицируется, например, в реплике порока Фикции – *Fansy* (стяженная форма заимствованного из старофранц. полисеманта 'fantasie' со значениями 'иллюзорные образы и идеи', 'склонность, порожденная блажью, а не разумом'). Фикция появляется в пьесе после того, как положительные персонажи Счастье (*Felycyte*) и Мера (*Measure*) выступают с назидательной речью монарху, убеждая его руководствоваться разумом, умерить свободолюбивые порывы и соблюдать меру. Смысл этих речей максимально воплощен во фразе «Нет места избыточности, где пиром правит Мера,/Нет там чрезмерности, где здравствует Мера,/Мера сохраняет процветание и богатство» (There is no surfet where Measure rulyth the feste,/There is no excesse where Measure hath his helthe,/Measure contynwyth prosperyte and welthe). Речи этих персонажей конструируются преимущественно через гномические речения по определенной морфо-синтаксической модели (с производящейся формой настоящего афористического времени), призванной подчеркивать, что сказанное яв-

ляется универсальной истиной. Порок Фикция в стремлении искутить монарха имитирует высказывания Счастья и Меры, выстраивая формально тождественные гномические речения, одно из которых сопровождается фразой с переключением кодов: «Но алчность так тебя раздула,/Что страдание от колики схватило тебя за кишки» (But couetyse hath blowen you so full of wynde,/That colyca passyo hath gropyd you by the guttys). Фикция, таким образом, имплицитно отождествляет меру со скаредностью. Латинское атрибутивное словосочетание *colica passio* встраивается в понятийно сниженный контекст, где явно предполагается актуализация коннотации латыни как схоластического языка. Стилистически высказывание строится на контрасте этого сниженного контекста и «научного» латинского обозначения, которое, как и применение модели гномических речений, способствует созданию эффекта авторитетности сказанного. При этом еще в среднеанглийский период (в XV в.) из латыни заимствуется единица *'colik'* ('резкая абдоминальная боль'), соответственно, семантика введенного латинского комплекса могла быть в целом беспрепятственно декодирована большинством носителей.

Идентичной с точки зрения актуализированной коннотации является фраза «Да, потому что все женщины – публичные девки, если это можно выявить» (Ye[a], for omnis mulier meritrix si celari potest). Это слова порока Придворного Злоупотребления, по формальным признакам также конструирующие гномическое речение – латинское крылатое выражение, возможно, пословицу. Коннотация латинского (универсальная авторитетность, ученость) вступает в противоречие с откровенно сниженным планом содержания. Тот же эффект создается в следующих репликах: «Я все так же полон лукавства,/Каким всегда я был, и так же полон вздора,/Ноль, ничто, ничего, по-английски, пустяки» (I am yet as full of game,/As ever I was, and as full of tryfylys/Nil, nichelum, nihil, anglisce, nyfylys) и «Я, Глупость, веду их к тем, что спешат,/С теми, что свихнулись, я их свел,/Из тех, кто был важным, к существу ничто» (I, Foly, bryngeth them to qui fuit gadde,/With qui fuit brayne seke I have them brought,/From qui fuit aliquid to shyre shakynge nought). В первой реплике порока Фикции с дублированием на английский вводятся семантически тождественные латинские единицы в виде акустически маркированной последовательности (эффект паронимической аттракции). Во втором случае вкрапления повторяются, и в целом неспособность декодировать значение латинских единиц несущественно влияет на понимание общего смысла реплики. Значимым оказывается только наложение стилистически противоречащих друг другу означающего и означаемого: латинской формы, ассоциирующейся с ученостью и мудростью, с семантикой бессмысленности. При этом единицы, раскрывающие семантику абсурда, пустословия, сумасшествия являются конституирующей чертой речи пороков. Практически во всех остальных случаях

для реализации этих концепций используются просторечные элементы германского происхождения. Например, описывая себя, Глупость говорит: «я мелю языком, я трещу, я брюзжу, я лепечу» (I blunder, I bluster, I blowe, I blother; 'blundyr' /'blönderen' < древнесканд. *blundra*, 'blusteren' < средненижненем. *blüstren*, 'blou(en)' < древнеангл. *blāwan*, 'bloderen' < древнеисл. *blaðra*). Обнаруживаются семантически идентичные элементы *waste wynde* (второй имеет исконное происхождение), *crake*, *prate*, *chyder*, *clatter* и единицы, указывающие на безумие, например: *out of owle-flyght*, *frantyke*, *farle freke*, *coughe me a dawe*. Таким образом, в репликах с переключением кодов латинские единицы служат для придания экспрессивности и для создания комического эффекта при неожиданной замене просторечных исконных единиц латинскими.

Внимания заслуживает латинская единица *'Benedicitē'* со значением «Благослови тебя». Она была введена еще в среднеангл. в исконной форме, в первую очередь, в качестве субстантивного элемента со значением 'молитва' (перед исповеданием, трапезой). В одном случае (в речи Фикции) слово функционирует как дискурсивный маркер в качестве аналога других клятв («Именем господа» (By God), «Божьей святостью» [клянусь] (By Goddes sacrament)): «Ну, благословенны будьте, Вы думаете, я какой-то пройдоха,/Или какой-нибудь брэнчащий Джек с долины» (Nowe, benedicite, ye wene I were some hafter,/Or ellys some jangelynge Jacke of Vale). Семантику и функциональный охват этой единицы проясняют исследования в русле диахронической прагматики. В частности, в одной из работ указывается, что элемент *'Benedicitē'* изначально использовался как молитвенное приветствие/формульное благословение, однако постепенно, начиная со среднеанглийского периода, претерпевал грамматикализацию (исзначальное денотативное значение последовательно стиралось), и в итоге слово вводилось в речь в качестве междометия с минимизированным пропозициональным значением и прагматической функцией выражения удивления [8, р. 380-381]. Некоторые контексты отражают сохранение изначальной семантики: реплика Фикции является как раз таким примером. Многочисленные дискурсивные часто выступали в раннеанглийской драме как средство указания на порочность персонажа, и одной из наиболее устойчиво воспроизводимых категорий являлись маркеры, отражающие глумление над набожностью, религией. В рассматриваемой реплике единица *'Benedicitē'* введена, чтобы сигнализировать присущее порокам кощунство. Контекстуальные условия вызывают десакрализацию этого латинского элемента: на это указывают и содержание, и просторечные единицы *'hafter'*, *'jangling(e)*, оскорбительное прозвище "Jacke of Vale", встречающееся у Скелтона и в других текстах в рамках сниженного стиля. В другом случае *'Benedicitē'* вводится в речь порока Поддельной Меры (*Counterfet Countenance*) в качестве

существительного со значением 'благословение': «Притворяясь монахи обучили меня./Это монашки [делают] то и дело, и, когда могут/Объясняют поддельной милостью,/Молитвой во божье благоволение» (To counterfet this freers have lerned me. This nonnes nowe and then, and it myght be./Wolde take in the way of co[u]nterfet charyte./The grace of God under benedicite). Г. Уокер поясняет, что, говоря, что монахини этим занимаются, порок, должно быть, пользовался жестами, намекающими на сексуальную распущенность [14, p. 362]. Таким образом, и в этом случае использования латинской единицы коннотация, религиозное значение слова противоречат смыслу высказывания.

Подводя итоги, можно зафиксировать, что в рассмотренной пьесе Скелтона феномен переключения кодов является значимой стилистической чертой. Неологизмы были обнаружены в речах однозначно порочных персонажей и короля в фазе духовного падения. Установлено, что единицы этой категории вводятся при наличии уже ассимилированных семантически аналогичных заимствований, то есть конкретно в стилистических целях как средство создания экспрессивности, а также чтобы на языковом уровне отразить ложность, притворство или развращенность. Включение ориги-

нальных латинских единиц или более сложных комплексов обнаруживается также именно в речи пороков. Эти единицы вводятся в их реплики как часть языковой стратегии копирования назидательных речей положительных героев. Копирование (для искушения и обмана) проявляется в применении морфо-синтаксической модели, по которой строятся высказывания положительных персонажей, и на уровне лексического выбора – во введении латинских единиц, актуализирующих коннотацию латыни как языка науки и универсальной истины. Комический эффект достигается благодаря противоречию сигнификата (низкие идеи, семантика бессмысленности) и сигнификанта («ученые» латинские формы). В пьесе Скелтона встречаются и случаи десакрализации латинской единицы (через помещение в понятийно низкий контекст с просторечными элементами), ассоциирующейся с религиозным дискурсом. Выявлено, что латинские единицы не всегда дублируются на английском, следовательно, для автора значима не способность аудитории точно декодировать семантику этих элементов, но идентифицировать в конкретных формах латинское происхождение и воспринять устойчивые стереотипные коннотации, связанные с латынью (святость/обман, ученость и авторитетность, красота/претенциозность).

ЛИТЕРАТУРА

1. Barber Ch., Beal J., Shaw Ph. *The English Language. A Historical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 306p.
2. Blank P. *Broken English. Dialects and the Politics of Language in Renaissance Writings*. London/New York: Routledge, 2003. 211p.
3. *Encyclopedia of British Humorists: Geoffrey Chaucer to John Cleese*. Vol. 2 / Ed. by S.H. Gale. New York/London: Garland Publishing, 1996. 1307p.
4. *Lexicons of Early Modern English*. Ed. Ian Lancashire. Toronto, ON: University of Toronto Library and University of Toronto Press, 2020. URL: <https://leme.library.utoronto.ca> (дата обращения: 10.05.2020).
5. Myers-Scotton C. *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. 457p.
6. Puttenham G. *The Arte of English Poesie*. London: printed by Richard Field, 1589. URL: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/16420/pg16420-images.html> (дата обращения: 10.05.2020).
7. Skelton J. *Magnyfycence: A Moral Play* / Ed. by R.L. Ramsay. Oxford: Routledge, 2018. 100p.
8. Støle H. *Interjections in Late Middle English play texts. A multi-variable pragmatic approach*. A Thesis Submitted for the Degree of PhD at the University of Stavanger, 2012. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/52079521.pdf> (дата обращения: 5.05.2020).
9. *The Bloomsbury Companion to Stylistics* / Ed. by V. Sotirova. London: Bloomsbury Academic, 2016. 730p.
10. *The Cambridge History of the English Language*. Vol. III. 1476-1776 / Ed. by R. Lass. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 668p.
11. *The Electronic Middle English Dictionary based on Middle English Dictionary* by H. Kurath, Sh. Kuhn. University of Michigan, 2001. URL: <http://quod.lib.umich.edu/m/med/> (дата обращения: 9.05.2020).
12. *The Helsinki Corpus of English Texts is a structured multi-genre diachronic corpus* by M. Rissanen, J. Tyrkkö. Helsinki: University of Helsinki, 2014. URL: <http://clarino.uib.no/korpuskel/simple-query> (дата обращения: 11.05.2020).
13. *The History of English. Early Modern English*. Vol. 4. / Ed. by A. Bergs, L. Brinton. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2017. 344p.
14. Walker G. *Medieval Drama: An Anthology*. Oxford: Blackwell Publishing, 2009. P. 351-407.

© Хавронич Алина Алексеевна (lene_rocks@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Ци Ялунь

Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
qiyalun096@gmail.com

THE FIRST STAGE OF FORMATION OF CHINESE LINGUISTICS

Tsi Yalun

Summary: The study of reasons of Chinese linguistics' formation and the formation of its stages are one of the highest priorities in traditional language studies for both Chinese and Russian scholars. The article considers two periods, during which Chinese linguistics was formed at the initial stage.

Keywords: pre-Qin period, Han Dynasty, the formation of Chinese linguistics, Chinese linguistics.

Аннотация: Изучение причин возникновения китайского языкознания, формирование его этапов являются одними из наиболее приоритетных направлений в традиционных языковых исследованиях как для китайских, так и для российских учёных. В статье рассматривается две эпохи, в течение которых формировалось китайское языкознание на начальном этапе.

Ключевые слова: доциньская эпоха, ханьская эпоха, формирование китайского языкознания, китайское языкознание.

Лингвистика уходит далеко в историю. Китайцы начали самостоятельно ориентироваться в лингвистике более 2 тысяч лет назад. В эпоху древнего Китая не было такого термина как "лингвистика", а только было такое понятие, как "Сяосюэ" ("小学", в котором первый иероглиф обозначает "маленький", второй иероглиф обозначает "учение", целиком это старая китайская филология), которое почти совпадает с понятием лингвистика в данный период. Сяосюэ - это наука о письменности, можно сказать, что до опиумной войны (1840-1842 г.) китайское языкознание представляет собой предмет, изучающий письменность.

Необходимо упомянуть 2 периода для исследования формирования китайского языкознания: первый период - доциньская эпоха (до 3 в. до н.э.), в которую пустил первый росток китайского языкознания; второй период - династия Хань (3 в. до н.э. - начало 3 в. н.э.), в эпоху которого было создано Сюньгусюэ (训诂学, толкование древней литературы).

Языковые исследования в доциньскую эпоху

Никаких профессиональных лингвистов в течение этого периода еще не было, и лингвистика не являлась самостоятельной дисциплиной. Но есть достаточно оснований считать, что мыслители, педагоги, философы и даже государственные деятели в то время начали обращать внимание на язык и письменность. Приведу такие примеры:

Диалектное исследование

Диалекты постоянно вызывали у императоров повы-

шенное внимание в силу того, что реализация административного приказа и связь между центром и местами требовали знание диалектов. По записям «Цзо-чжуань» [1, с.103] режим исследования диалектов был уже установлен в эпоху династии Ся (около 2070 г. до н.э. - около 1600 до н.э.), тогда исследование осуществлялось в форме сбора народных песен. В эпоху правления династий Чжоу и Цинь (1046 г. до н.э. - 206 г. н.э.) ежегодно в августе государственными властями отправлялись послы в разные места для исследования диалектов. Эти ценные диалектологические материалы, сохраненные в домах Чжоу и Цинь, были уничтожены после гибели династии Цинь.

Лексико-семантический анализ. В древней литературе в доциньскую эпоху имеются яркие и точные примеры лексико-семантического анализа, такие как анализ глаголов "伐", "侵", "袭" (они синонимичны, у них общее значение: совершать набег), и еще анализ имен существительных "是", "非" (они антонимы, обозначающие правду и кривду) [2, с.13]. Хотя таких примеров немного, но мы предполагаем, что древние народы Китая были неравнодушны к вопросу семантики.

Разъяснение политических позиций

Цзи Канцзы (премьер-министр княжества Лу, 491-468 г. до н.э.) спросил у Конфуция о политике, Конфуций ему ответил: "Политика должна быть непорочна и степенна. Кто может быть непорядочным, если вы прежде всего правите своё поведение?" Это также служит примером последующего голосового объяснения (голосовое объяснение - это термин Сюньгусюэ, который объясняет значения иероглифа по его чтению, например, через омонимы). Стоит отметить, что Конфуций и Мэнцзы за-

нимались голосовым объяснением по причине разъяснения политических позиций, а не с целью развития филологии.

Теория языка

Когда речь идет о зарождении китайского языкознания, мы не должны забывать философов в доцинскую эпоху, которые выдвигали в своих философских трудах языковые теории, относящиеся к языкознанию. К примеру, Сюньцзы (китайский философ, около 313-215 до н.э.) изложил в литературе «Сюньцзы-выправление имен» [2, с.277] три языковых закона: 1. Язык - это продукт общества. Сюньцзы считает, что наименование вещей является абстрактным, к сути предмета не относится так люди договорились называть тот или иной предмет. 2. Язык характеризуется национальностью, мышление присуще человечеству. Поскольку язык имеет национальный характер, формы и структуры конкретных языков отличаются друг от друга. Поскольку только человеку присуще такие психические функции, как мышление и речь, то посредством перевода люди могут общаться с представителями разных народов. 3. Язык устойчив, при этом он развивается. По мнению Сюньцзы, если бы родился совершенный правитель, он бы наверняка оставил существующую лексику (сохранил ее чистоту и норму) и поддерживал бы создание новой лексики для приспособления к современной жизни. Сюньцзы приписывает сохранение и создание лексики к успехам императоров, это, конечно, неправильно, но его идеи о необходимости сохранения существующих слов и создание новых оправдана.

В общем, языковые исследования в доцинскую эпоху находится на низшей ступени: невозможно расценивать фактические достижения диалектных исследований из-за малого количества данных; лексико-семантический анализ был относительно разрознен; разъяснение политических позиций с помощью формы или значения иероглифа проходили не для развития филологии; философы были учёными, которые не рассматривали язык как отдельный научный объект, хотя их языковая теория в доцинскую эпоху была ценной. Поэтому нам следовало бы сказать, что вышеупомянутые исследования находятся в зачаточном состоянии.

Языковые исследования в ханьскую эпоху

Представители двух династий Хань (ранняя 202г. до н.э. -9г. н.э.; поздняя 252-220г. н.э.) правили более 400 лет. В этот период языкознание было тесно связано с изучением канонических книг. С императора У-ди (156-87г. до н.э.) начали отвергать сто школ, почитать только конфуцианство. Со временем значение изучения канонических книг становилось все выше и выше, и в эпоху династии Восточной Хань (25-220г. н.э.) наступил золотой век

изучения книг. Наиболее важными филологическими данными являются: «Диалект» Янсун, «Шовэнь Цзецзы» Сюйшэнь и «Шимин» Люси. Эти труды имеют эпохальное значение. «Диалект» является фундаментом языковой диалектологии, «Шовэнь Цзецзы» представляет собой квинтэссенцию ханьской иероглифики и лексикологии, «Шимин» - это первый специализированный труд этимологии в Китае. Каждый из трех трудов представляет собой отделение китайской иероглифики и составляет объяснение семантики этих слов. Они отражают основные характеристики языкознания в течение этого периода.

В истории китайского языкознания самым ранним было сюньгуское. Это соответствует закону развития: характерные пункты китайского языка определили такой путь развития. В Индии приблизительно в V в. до н.э. была создана такая грамматика санскрита (т.е. грамматика Панини), в которой не нуждался древний Китай, поскольку китайский язык является аналитическим языком, имеющим мало морфологических изменений. Звуки являются составной частью грамматики санскрита, так что древнеиндийская фонетика достигла высокой степени развития. Однако в Китае становление фонетики образовалось позже, чем в Индии, потому что китайская письменность не относится к фонетическому письму. Сюньгуское, отвечало потребностям общества того времени, поэтому зародилось раньше.

Сюньгуское в ханьскую эпоху было создано именно потому, что оно имеет тесное отношение с культурным развитием ханьцев. В доцинском обществе людям было трудно достать книги, причем, по причине громоздкости бамбуковых дощечек для письма существовало очень мало книг, переданных с более ранних эпох. Толкование большинства литературных трудов, таких как «Ши» и «Шу», написано не так давно (период враждующих государств находится всего в четырех или пятистах годах от династии Западная Чжоу), и большинство людей до сих пор понимают, поэтому обучение не требуется. В эпоху правления династии Хань были упрощены иероглифы, в частности был создан новый вид китайского древнего письма «Лишу», появилась бумага, выросло количество бамбуковых дощечек для письма и достаточно далеко от времен «Ши», «Шу», «Ли», «И», «Чунь-цю» (система конфуцианского пятикнижия). Таким образом, в то время предлагали учить людей сюньгу через занятия сяосюе, и вот поэтому появилась книга «Эръя». Кроме этого, государство поощряло изучение канонических книг - это также одна из причин создания сюньгуское.

Исследование диалектологии связано с долговременным единством государства. Чем дольше государство находится под норной властью, тем больше внимания обращают на сложность диалектов. Но в древне-китайском языкознании диалектология не являлась основной

тенденцией, более того, в средне-китайском она занимала ещё ниже ступень в силу того, что иероглиф не входит в состав фонетического письма. Различия звучания между диалектами и нормой не оказывали влияние на письменный язык. Кроме диалектных слов, употребляемых в обычном языке, остальные слова обычно не записывались, так что люди тогда редко интересовались диалектными словами.

Выпуск словаря китайских иероглифов являлась высшей точкой китайского языкознания в ту эпоху. Почему только до середины эпохи правления династии Восточной Хань (25-220г. н.э.) достигли этой вершины? Во-первых, любое академическое развитие подразумевает время и процесс; во-вторых, по мере того, как "лишу" пользовалось популярностью, форма иероглифа сильно изменилась, поэтому не смогли определить собственную форму некоторых иероглифов и понять их значения; в-третьих, со временем древнее значение ие-

роглифа стало всё более трудным для понимания, только по толкованию древних текстов уже невозможно решить вопрос.[4, с.24-45] Если бы не было Сюйшэнь, всё равно появился бы такой словарь. Но создание такого высококачественного словаря как «Шовэнь Цзецзы» относится к успехам Сюйшэнь. Его большой успех заключается в появлении ключей. По сути иероглиф выражает значение по его форме. С одной стороны, поняв форму иероглифа, у нас есть шанс определить его основное значение (т.е. основное значение слов), с другой стороны, поняв основное значение иероглифа, мы можем исправить неправильное написание. Словарь «Шовэнь Цзецзы» сильно повлиял на дальнейшее развитие филологии, словари последующих поколений следуют структуре «Шовэнь Цзецзы», просто увеличивается количество слов и добавляются примеры. Словарь «Шовэнь Цзецзы» является сокровищем китайского исторического языкознания, ценность которого до сих пор велика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цзо Цюмин, Хунфэн. Цзо-чжуань //Пекин: Издательство ВАРЛИ, 2016.—С.103.
2. Фан Юн, Ли Бо. Сюнь-цзы//П.: Китайское книгоиздательство,2011.—С.13, С.277.
3. Сюй Шэнь, Тан Кэцзин. Словарь Шовэнь Цзецзы//П.: Китайское книгоиздательство, 2018.
4. Ван Ли. История китайского языкознания//Шанхай: Издательство фуданьского университета, 2018.—С.24-45.
5. Хэ Цзюин. История китайского традиционного языкознания//П.: Коммерческое издательство, 2017.

© Ци Ялунь (iyalun096@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕМАНТИЧЕСКИЙ СУБЪЕКТ И ИМПЛИЦИТНОСТЬ¹

IMPLICIT SEMANTIC SUBJECT

A. Chervony

Summary: The paper presents the investigation into implicit ways of expressing semantic subject. The author studied the reasons causing formal reduction of the subject. Implicitness of the semantic subject can be explained by the necessity to single out most meaningful element of a phrase in the communicative situation. Syntactic models with implicit semantic subjects make up a paradigm, the layers of which are bound by synonymous relations. The way of compensation allowing to determine the semantic subject are the context and the involvement into the communicative situation.

Keywords: subject, implicitness, semantics, syntactic model, paradigm, context, communicative situation.

Червоный Александр Михайлович

Д.филол.н., доцент, Таганрогский институт
имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»
skutrik@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению имплицитности выражения семантического субъекта. В работе рассмотрены причины, вызывающие формальную редукцию субъекта. Имплицитность семантического субъекта объясняется необходимостью выделить языковыми средствами наиболее значимый для говорящего элемент коммуникативной ситуации. Синтаксические модели с имплицитным субъектом составляют парадигму, которой связаны синонимичными отношениями. Компенсаторными возможностями, позволяющими детерминировать семантический субъект, являются контекст и вовлеченность в коммуникативную ситуацию.

Ключевые слова: субъект, имплицитность, семантика, синтаксическая модель, парадигма, контекст, коммуникативная ситуация

Как определяет словарь лингвистических терминов, имплицитный (франц. *implicite* – подразумеваемый, скрыто содержащийся, от лат. *implicitum*). Невыраженный, подразумеваемый; неразвернутый [1, с. 88].

В лингвистике под имплицитностью – свойством быть «невыраженным», «скрытым» понимают то содержание высказывания, которое лексически не представлено в высказывании, а логически выводится путем умозаключений, которые строятся на информированности, на основе знаний говорящего. Знания как наиболее значимая часть информации включают в себя прецедентные тексты, позволяющие извлекать смысл высказывания в соответствии с ситуацией, смысл высказывания раскрывается также в результате предугадывания языковым сознанием ожидаемого в контексте событий высказывания.

Семантический субъект, под которым понимается реальный деятель, может быть как определенным, конкретизированным, однозначно понимаемым коммуникантами и адекватным образом – лексически выраженным в предложении, так и неопределенным, семантически затуманенным и даже формально не представленным при описании событий, в которых он играет ведущую роль, роль протагониста.

Смысл всего предложения и в том числе детерминация семантического субъекта осуществляется в процессе речевого акта, в результате чего предложение как единица системы языка трансформируется в высказывание.

Семантический субъект может стать имплицитным в результате его формального устранения из структуры предложения. Вследствие редукции субъекта синтаксическая конструкция приобретает более сжатую, конденсированную форму выражения по отношению к предложению с симметричным выражением планов формы и содержания.

Устранение реального деятеля имеет место в конструкциях, не реализующих валентность глагола в полной мере [2]. К таким синтаксическим конструкциям следует отнести разные типы пассивных конструкций, конструкции с глаголами – конверсивами (получать, принимать и т.д.). Субъект выведен так же из состава синтаксической конструкции, в которых представлен метонимически, он выражается косвенно, лексическими единицами, обозначающими средства передвижения, разной степени сложности механизмами, орудиями труда, оружием, техникой, приборами и т.д. (*Машина осталась на углу. Орудия перестали стрелять*). Субъект имплицитен при выражении антропоморфного процес-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-012-00062 «Полифония семантического субъекта (на материале русского, французского, английского и немецкого языков)», проводимого в ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»; руководитель – доктор филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого и французского языков А.М. Червоный

са номинализацией. (*Раздался выстрел. Послышался крик.*)

Вследствие имплицитности субъекта наиболее значимым в информационном и коммуникативном плане становится выражение того или иного элемента действительности, в центре внимания может оказаться объект воздействия, результат действий субъекта и т.д. [4, с. 122]. Рече-мыслительный механизм позволяет описывать ситуацию, разделяя действительность на фрагменты. От коммуникативной интенции говорящего зависит выбор той или иной синтаксической конструкции, а также выбор лексических единиц и их занимаемая позиция в порядке слов в предложении. Синтаксические конструкции, в которых семантический субъект имплицитен, не способны дать полного описания происходящих событий. Однако ментально, субъект достраивает имплицитные элементы, он с разной степенью определенности отмечает связи, отношения, в том числе связь (и) формально невыраженного семантического субъекта с зависимыми от него элементами ситуации, представленными в конструкции лексическими единицами, отражающими логико-семантические отношения «субъект (инструмент) – действие (состояние) – объект». Возможность речевой вариативности позволяет представить ту или иную ситуацию разными лингвистическими способами, с разных позиций, фокусируя внимание на важном для говорящего элементе с целью его полнооформленного выражения с учетом логико-коммуникативной направленности сообщения, структурно отраженной в синтаксическом порядке слов в предложении.

Следует отметить: вне зависимости от имплицитности/эксплицитности семантического субъекта неизменным, общим – интенционалом остается смысл, содержащихся в конструкциях, семантика которых предполагает обязательное наличие реального деятеля.

Реальный деятель выявляется таким образом не в рамках отдельно взятой синтаксической модели предложения, а вне ее, на основании более широкого контекста, ситуации или универсальных знаний об окружающей действительности.

Возможен и обратный процесс, процесс реконструкции контекста, который может быть восстановлен по отдельной синтаксической модели. Реконструкция контекста, т.е. выхода за пределы отдельного предложения, позволяет установить реального деятеля – семантический субъект.

Предложения с формально разным выражением семантического субъекта – от имен собственных и местоимений «я» до полной формальной имплицитно-

сти – составляют парадигму синтаксических моделей, имеющих общий интенционал «действие (состояние) человека». Парадигма моделей имеет общую прототипическую синтаксическую модель, в конструкции которой симметрично представлены лексические, семантические и синтаксические компоненты: *Петр (человек) строит дом*. Семантический субъект – реальный деятель *Петр* – *имя сущ., одуш. конкр., 3 л., ед.ч.*, употреблено в *им.п.*, занимает в предложении позицию подлежащего, субъект совершает действие – *строит* – выражено *глаголом в 3-ем л. ед. ч., наст. вр., действ. залога*, объектом действия, вернее его результатом является *дом* – *имя сущ. неодуш.. 3 л. ед.ч., вин. п.* выполняет синтаксическую функцию прямого дополнения. Однако, как показал анализ фактического материала, данное соответствие – симметрия формы и содержание в предложении довольно часто нарушается. Неопределенность, неконкретность выражения субъекта, его семантическая «затушеванность», его частичное обозначение и полное устранение из синтаксического состава предложения приводят к асимметрии обозначаемого и обозначающего.

Вариативность, динамизм языка/речи проявляется в наличии и функционировании значительного числа форм выражения одного и того же значения (понятия). В этом проявляется богатство языка, его мощь.

Таким образом, формам выражения семантического субъекта, а также синтаксическим моделям – вариантам пропозиции, прототипической эталонной модели присуща переменная функция, в то время как семантическое значение остается неизменным и является константой.

Ввиду вышесказанного, между моделями, обладающими, по сути, одним семантическим значением, возникают отношения синонимичности, синтаксические модели в зависимости от конкретных речевых ситуаций способны взаимозамещаться без ущерба для транслируемой информации. Выбор формы выражения субъекта и той или иной синтаксической конструкции остается за говорящим, который учитывает все языковые и внеязыковые факторы.

Парадигма форм выражения реального деятеля нашла подтверждение в концепции упаковки (packaging) У. Чейфа.

В синтаксических моделях наблюдается асимметрия, содержащегося в предложении сообщаемого (message) и того, в какой упаковке оно представлено. Упаковка, по У. Чейфу, – это оформление предложения, которое характеризуется способом подачи предложения говорящим [3, с. 277-278].

Имплицитность семантического субъекта объясняется намерением говорящего сконцентрироваться на одном из компонентов ситуации, в которой протогонистом выступает семантический субъект.

Несмотря на формальное отсутствие субъекта в структуре предложения на уровне семантики выявля-

ются антропоморфные характеристики выражаемого действия или состояния.

Контекст и вовлеченность индивидов в коммуникативную ситуацию позволяют компенсировать формально нулевую форму выражения семантического субъекта, в той или иной степени детерминировав его наличие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1976. – 399 с.
2. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М.: Прогресс, 1988. – 654 с.
3. Чейф У. Данное, контрастивность, определенность, подлежащее, топики и точка зрения. //Новое в заруб, лингвистике. Вып. 11. М.: Прогресс, 1982. – 463 с.
4. Червоный А.М. Реконструкция процесса устранения и трансформации семантического субъекта в дискурсе (на материале французского языка) // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета, 2012. – № 2. – С. 118-122.

© Червоный Александр Михайлович (ckutrik@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»

ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ НЕМЕЦКИХ НАИМЕНОВАНИЙ ЗИМНИХ ВИДОВ СПОРТА (НА МАТЕРИАЛЕ КОРПУСНЫХ ДАННЫХ)

ORTHOGRAPHIC VARIATION OF GERMAN WINTER SPORTS NAMES (A CORPUS BASED CASE STUDY)

R. Yafarov

Summary: The article analyzes the phenomenon of spelling variation among compounds in the German language which name winter sports. The study uses the data from the German Reference Corpus. The research indicates insufficient or contradictory lexicographical representation of most items and their variants. The author makes an attempt to systematize and classify selected language items, and also explores the factors which cause the orthographic variation of German winter sports names.

Keywords: German language, winter sports, text corpora, graphical variation, terminology.

Яфаров Ринат Хамзиевич

к.филол.н., преподаватель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
rinatyafarov@gmail.com

Аннотация: В данной статье подробно анализируется явление орфографической вариативности среди слов-компонитов, именуемых в немецком языке зимние виды спорта. Исследование проводится на основе практического материала, собранного с помощью Мангеймского корпуса немецкого языка. Автором предпринимается попытка систематизации и классификации отобранных примеров, а также дается объяснение появления тех или иных вариантов. Кроме того, показана недостаточная или противоречивая лексикографическая представленность ряда наименований и их вариантов.

Ключевые слова: немецкий язык, зимние виды спорта, корпус, графическая вариативность, терминология.

Вариативность¹ относится к категории давних и актуальных проблем лингвистики. По мнению О.О. Черновой, значительный интерес к вариативности, которая обнаруживается на всех языковых уровнях, «объясняется тем, что только полное, всестороннее изучения этого феномена позволит понять принципы и законы диахронического развития и синхронного функционирования языка» [20, с. 115].

Одним из самых динамичных видов языковой вариативности является графическая (письменная) вариативность лексических единиц [4, с. 61]. В узком (традиционном) смысле под графической вариативностью понимается существование в языке орфографических эквивалентов. Письменные варианты определяются как «формальные разновидности слова, существующие лишь на письме, но не в устной речи» [11], т.е. как слова, различающиеся написанием, но не произношением, и сохраняющие семантическое тождество и тождество морфологической структуры [15, с. 64]. Отметим, что такое толкование, несмотря на свою точность и простоту, обладает одним существенным недостатком: позволяет отнести к письменным вариантам слова окказиональное или авторское визуальное изменение слова. Поэтому в

широком смысле письменная вариативность подразумевает использование метаязыковых графических знаков (косой черты, скобок, астериска и др.) [4, с. 62] и различных альтернативных приемов кодирования текста (курсива, сплошного заглавного написания слов, полужирного шрифта и т.д.) [6]. Так, нередко можно встретить написание слов или словосочетаний полностью прописными буквами, что не является вариативностью, а объясняется приемом альтернативного графического кодирования [6]. Иллюстративная функция графических знаков [4, с. 62], реализуемая в примере ниже, позволяет печатным СМИ выделить важные рубрики и темы:

SKI FREESTYLE. Der Schweizer Skicrosser Alex Fiva hat in St. Johann im Tirol seinen ersten Weltcupsiege gefeiert (SGT, 2012).

В нашем исследовании мы ориентировались на узкое понимание графической вариативности, но не ограничивались им, поскольку в современном мире орфографическое варьирование является прямым следствием языковых контактов и одним из аспектов формальной адаптации заимствованных слов [9, с. 158–163]. Среди прочих причин появления орфографических вариантов лингвисты называют:

¹ В данной работе мы используем термины «вариативность» и «вариантность» в качестве синонимов. Несмотря на предпринимаемые попытки разграничения данных понятий [14, с. 32–33; 16, с. 70–79; 20], решающей во многих исследованиях остается авторская позиция.

1. либерализацию и демократизацию языка, отсутствие четкой нормы и актуальной лексикографической фиксации слов, в том числе заимствованных [18];
2. языковую эволюцию, несовершенство действующих правил правописания, различную лингвистическую интерпретацию языковых явлений, плюрализм языковых средств для передачи того или иного содержания, графическую адаптацию неологизмов и, как следствие, двойную орфографическую мотивацию [10; 13];
3. языковое творчество и возросшую роль интернет-коммуникации [12]; 5) неодобрение и неприятие обществом новых правил орфографии [19].

Причины орфографического варьирования в сложных существительных немецкого языка исследователи видят в ремотивировке слова; в стремлении облегчить восприятие слова или избавить читателя от ложной мотивировки; в использовании нового написания в рекламных целях или выделении в лексеме важной смысловой конstituенты; в заимствовании иностранного написания [22, с. 37–45; 24, с. 193–194], а также в региональных отличиях [25, с. 245].

Не стоит также забывать о таком факторе, как неграмотность авторов письменных текстов или игнорирование существующих норм правописания.

С вариантноcтью связаны такие важные понятия, как инвариант и норма. Если для существования вариантов наличие инварианта не всегда обязательно [17], то норма – это своего рода узаконенный вариант [14, с. 19–22]. Один из способов нормализации заключается в лексикографической фиксации, которая обладает двумя существенными недостатками: отставанием от актуального состояния языка и субъективизмом и избирательностью составителей [14, с. 24–27].

Вариантность обнаруживается также в терминологии – наиболее регламентированном пласте лексики. Это объясняется как открытостью большинства специальных языков, так и наличием у термина языкового субстрата [8]. Распространено мнение, что варианты мешают профессиональному общению, могут внести хаос и недопонимание в коммуникацию между специалистами одной и той же области знания или сферы деятельности и даже застопорить развитие специальной области. Тем не менее, факт существования терминологической вариантности учеными признается [1, с. 38–49; 3, с. 105–108; 7, с. 140–141].

Настоящее исследование посвящено графическим вариантам сложных (композиционных) наименований зимних видов спорта в немецком языке. Выбор данного объекта изучения был обусловлен двумя факторами. Во-первых,

немецкий язык отличает склонность к образованию сложных существительных [25, с. 245], компонентами которых нередко могут быть более двух корней. О широко распространенной вариантности в данном пласте лексики свидетельствуют достаточно подробные, но не всегда однозначные орфографические правила, приводимые в авторитетных лингвистических изданиях [22; 24].

Вторая причина заключается в возросшей значимости зимнего спорта в мире и, как следствие, активном слово- и терминообразовании в данном подъязыке. Так, на сайте «Wikipedia» в статье «Зимние виды спорта» [5] перечислены почти шестьдесят видов. По нашим подсчетам, только во второй половине XX – начале XXI вв. появилось более 30-ти новых видов спортивной деятельности на льду и снегу. Несмотря на неоднозначность толкования самого термина «спорт» [ср. 2, с. 358 и 26, с. 405], очевиден факт пополнения немецкого языка названиями видов спорта, большинство которых – сложные и/или заимствованные лексические единицы.

Исследование проводилось на материале корпуса немецкого языка Мангеймского университета [21]. К общепризнанным достоинствам лингвистических корпусов относят:

- а) их соответствие современной парадигме перехода от «системы» к «узусу» и от «языка» к «речи» [13, с. 8];
- б) фиксация ими картины «живого» языка; в) их объем и репрезентативность.

В ходе исследования были выполнены следующие задачи:

- а) отбор и анализ композитов-названий видов спорта и их орфографических вариантов;
- б) сравнение корпусных данных с данными словарей «Duden Online-Wörterbuch» [23] и «Duden – Die deutsche Rechtschreibung» [22] как наиболее полных и авторитетных источников, содержащих информацию о словарном составе немецкого языка и принятом правописании;
- в) объяснение причин и факторов возникновения вариативности в отобранном материале.

Объектом анализа выступили не просто лексемы, но корпусные тексты, т.е. тексты дискурса, в которых специальные слова функционируют и проявляют свои вариантыные свойства. Однако необходимо оговориться, что, несмотря на множество преимуществ, корпуса имеют ряд недостатков, которые следует учитывать в работе с ними. Во-первых, каким бы большим ни был корпус национального языка, он все равно не полон, т.к. не содержит всех текстов на том или ином языке. Объем конкретного корпуса, как правило, ограничен целями, подходами и техническими возможностями его составителей, а пополнение текстовой базы занимает значительное количество времени. Во-вторых, большинство

корпусов – это банки данных исключительно письменных текстов. В-третьих, тексты могут быть внесены с погрешностями, т.е. неверно распознаны, а слова в них неверно размечены. Так, в примере ниже перенос лексемы *Freestyle* в оригинальном тексте по какой-то причине был оцифрован с пробелом, из-за чего поисковая система корпуса [21] расценивает *Free-style* как два отдельных слова: *Die gewonnene Bewegungsfreiheit führte zu neuen Disziplinen, wie dem **Free-style**, dem Skysurfen und dem Headdownspringen* (LR, 04.05.2001).

Для исследования были отобраны 186 наименований для 70 традиционных и новых видов зимнего спорта. Количество обнаруженных вариантов составило 517 единиц. Другими словами, в среднем на один вид спорта приходится три синонимичных наименования-композиции, а на одну лексему – до трех вариантов написания. Общее количество найденных и рассмотренных словоупотреблений данных вариантов (включая их словоформы) – 1.018.918. Двух- и трёхкомпонентные названия составили приблизительно по 47% от общей выборки, четырёхкомпонентные – около 6%.

На основе обнаруженной вариативности мы составили классификацию, согласно которой можно условно выделить:

- а) комбинационные варианты;
- б) графемные (буквенные) варианты;
- в) варианты на основе гибридных слов;
- г) смешанные варианты.

Далее остановимся на каждой группе подробнее.

Под комбинационными вариантами мы подразумеваем типы графического соединения компонентов сложного слова в одну лексему. Анализ показал, что наиболее редким типом варьирования в данной категории является перестановка конstituентов в названии: *Nordic Winter-Walking / Winter-Nordic-Walking*. На втором месте по распространенности оказалось раздельное/слитное написание лексем: *Speed Riding / Speedriding, Snow Surfing / Snowsurfing* и др. Такое варьирование характерно для заимствованных английских слов. Самым частотным стало варьирование типа «слитное/дефисное написание»: *Freestyle-Skiing / Freestyleskiing, Minibobrennen / Minibob-Rennen* и др. Заимствованные лексемы могут иметь все три способа написания (напр., *Speed Skiing / Speedskiing / Speed-Skiing*). В случае, когда композит имеет три корня и более, дефис может стоять между любой частью слова или отделять каждый корень: *Eis-Speedway-Rennen / Eis-Speedwayrennen / Eisspeedway-Rennen*. Тем не менее, в подобных рядах, как правило, преобладает написание, благодаря которому дефис делит слово на две наиболее значимые части (*Minibob-Rennen, Speedski-Sport*) и/или на компоненты, один из которых выполняет словообразовательную функцию (*Karting* (картинг)→*Eis-Karting* (кар-

тинг на льду), *Skibob* (скибоб)→*Skibob-Rennen* (скибоббинг) и т.п.).

Перечислим несколько причин данного варьирования:

1. заимствование англоязычного слова и частично его оригинального написания;
2. отсутствие слова в лексикографических источниках и, как следствие, правильного варианта, на который следует ориентироваться;
3. стремление к удобству восприятия и так называемой обозримости слова (ср.: *Woksport / Wok-Sport, Skiorientierungslauf / Ski-Orientierungslauf, Geschwindigkeitsskifahren / Geschwindigkeits-Skifahren*).

Абсолютное преобладание слитно написанных сложных слов наблюдается у наименований, давно существующих в языке. Как правило, такие слова называют виды спорта, имеющие долгую историю, а сами слова нередко зафиксированы в словарях. Доля вариантов слитного написания в каждом случае колеблется в пределах 50-97%. Среди наименований новых или относительно молодых видов зимнего спорта дефисное написание в редких случаях может преобладать (например, *Ice-Karting* встречается чаще, чем *Ice Karting, Wok-Rennen* – чаще, чем *Wokrennen*) или количественно быть равным (*Snow-Volleyball / Snowvolleyball, Para-Ski / Paraski*).

Появление графемных вариантов обусловлено различиями в передаче на письме одинаковых фонем. В основе такой вариантности могут лежать:

- а) сосуществование двух норм или допустимых способов написания (*Schibob / Skibob, Schikjöring / Schijöring, Eisstockschiessen / Eisstockschießen*);
- б) орфографические ошибки (*Schlittenhunderennen / Schlittenhunderrennen, Schneeschuh-Trekking / Schneeschuh-Ttrecking / Schneeschuh-Tracking, Ski alpin* (нормативный вариант) / *Ski Alpin / Ski Alpine / Skialpin / Ski-alpin / Ski-Alpin, Schneetubing / Schneetubbing*);
- в) процесс фонетико-графической ассимиляции заимствованных лексем (*snow kayaking* → *Snowkayaking / Snowkajaking*).

В первом случае один из вариантов является в синхронном срезе, как правило, частотным (напр., *Ski*), а точки зрения синхронии, вытесняет другой вариант (*Schi*). Варианты из-за орфографических ошибок в процентном соотношении крайне малочисленны и, по всей видимости, возникают в письменных текстах постоянно. Наконец, мы полагаем, что орфографическое варьирование в процессе ассимиляции может быть изменено в сторону преобладания конкретного написания в первую очередь благодаря нормированию и лексикографической фиксации заимствованной лексики.

Необычным примером графемной вариантности представляется название катания на санках мини-боб: *Zipfelbob-Rennen* / *Zipflbob-Rennen* и *Zipfybob-Rennen* / *Zipfbob-Rennen*. Пара *Zipfelbob* / *Zipflbob* возникла под действием фонетико-графических и региональных факторов. Слово *Zipfy* одновременно является наименованием канадской марки санок и названием самих санок. Компонент *Zipfi-*, по всей видимости, стоит рассматривать как фонетико-графическое искажение лексемы *Zipfy*.

В особую группу мы выделили гибридные (билингвальные) композиты, т.е. слова, состоящие из этимологически разных корней и варьирующихся по данному признаку. Так, лексемы *Icekarting* / *Eiskarting*, *Icespeedway* / *Eisspeedway* и т.п. произносятся практически одинаково, имеют идентичное значение, но отличаются написанием одного компонента. Набор таких признаков формально совпадает с определением графических вариантов, приведенным в начале статьи. В эту же группу мы относим пары «заимствованное слово/эквивалент-калька»: *Snow Rugby* / *Schnee-Rugby*, *Snowsurfen* / *Schneesurfen* и т.п. Строго говоря, данное явление представляет собой пример структурного варьирования и морфологической ассимиляции. Тем не менее, слова *ice* и *Eis*, *snow* и *Schnee* в рамках языка и дискурса зимнего спорта являются абсолютными синонимами, возникшими в результате графической адаптации англоязычных названий видов спорта. Полагаем, что до тех пор, пока один из вариантов не будет окончательно кодифицирован, а значит, закреплён в языке и возведен в статус нормы, подобные пары композитов можно считать графическими вариантами.

Стоит, однако, отметить, что даже в случае абсолютной морфологической и семантической эквивалентности со временем выбор делается в пользу автохтонного слова, т.е. слова с более ясной мотивировкой. Наглядным примером служит пара *Snow-Zorbing* / *Schnee-Zorbing* (сноузорбинг), не зафиксированная в словаре «Duden». В корпусе было обнаружено всего по два случая употребления данных вариантов. Написание *Snow-Zorbing* является самым ранним и встречается в текстах 2005 и 2006 гг. Именно в тот период зародился этот вид спорта. Однако в более поздних текстах (2010 и 2015 гг.) используется только ассимилированный вариант: *Schnee-Zorbing*. Так, в словаре «Duden» закреплены слова-синонимы: менее ассимилированное *Snowkiting* и «онемеченное» *Snowkiten*. С другой стороны, интернациональное наименование *Snow-Zorbing* будет по-прежнему употребляться в устной и письменной речи, а институализация и мировое распространение сноузорбинга, вероятно, склонят чашу весов в сторону англоязычного варианта. К примеру, немецкие кальки *Schneebrettfahren* и *Off-Piste-Skifahren* не смогли вытеснить соответствующие интернациональные и общеизвестные лексемы *Snowboarding* и *Freeriding*.

Смешанные варианты сочетают в себе как различное соединение компонентов слова, так и амбивалентность в написании отдельных букв: *Schijöring* / *Schi-Jöring* / *Schikjöring* / *Skijöring* / *Ski-Jöring* / *Skikjöring* / *Ski-Kjöring*, *Schlittenhundenrennen* / *Schlittenhunden-Rennen* / *Schlittenhunderennen* / *Schlittenhunde-Rennen* / *Schlitten-Hunderennen* / *Schlitten-Hunde-Rennen*. Однако, как правило, в дискурсе преобладают один-два варианта.

Особенностью названий видов спорта является принадлежность данных лексем как к спортивному, так и к общему языку. Варианты возникают не только в речи спортсменов и спортивных журналистов, но и благодаря их употреблению широким кругом людей. Распространение орфографического варьирования в языке зимнего спорта свидетельствует об открытости спортивного дискурса, различном уровне грамотности и фоновых знаний авторов текстов, общих тенденциях в языке и обществе (в частности, влиянии американского английского).

Другим фактором появления и закрепления определенного варианта является, по-видимому, возраст спорта и степень его институционализации. Так, варианты написания олимпийских видов спорта с долгой историей (например, *Eis-Hockey* вместо *Eishockey*, *Snow-Boarden* вместо *Snowboarden*, *Eis-Lauf* вместо *Eis-Lauf*) встречаются крайне редко и в процентном соотношении не могут конкурировать с закреплённой нормой.

Среди рассмотренных названий видов спорта лишь 37 единиц представлены в словарях «Duden» [22; 23], для 12 из них указаны орфографические варианты (например, *Schilaulen* / *Skilaulen*, *Heliskiing* / *Heli-Skiing*, *Snowrafting* / *Snow-Rafting* и др.). Несмотря на заявляемую редакцией политику активного поиска и отбора новых слов на основе корпусов немецкого языка [27], очевидно, что терминология зимнего спорта в словаре представлена недостаточно. В наиболее авторитетном лексикографическом источнике немецкого языка можно найти названия лишь около десятка зимних видов спорта. Кроме того, в словаре отсутствуют высокочастотные синонимы зафиксированных лексем, например: *Eislaufen* для *Eislauf*, *Eisfischen* для *Eisangeln*, *Schneeschuhaulufen* для *Schneeschuhwandern* и др.

В большинстве случаев была установлена прямая корреляция между частотностью формы и включённостью ее в словарь. Однако неясным и противоречивым остается выбор некоторых орфографических вариантов, в том числе тех, которым, согласно пометам словаря, следует отдать предпочтение. Так, в парах *Freeriding* / *Free Riding* и *Freeskiing* / *Free Skiing* варианты с отдельным написанием встречаются в корпусе в десятки раз реже. Не включенный в словарь вариант *Eisspeedway-Rennen* в полтора раза частотнее, чем зафиксирован-

ный *Eisspeedwayrennen*. Для лексем *Paraski*, *Shorttrack*, *Skilanglauf* в словнике отсутствуют их распространенные варианты: *Para-Ski*, *Short-Track / Short Track* и *Ski-Langlauf* соответственно. Перечисленные недостатки и противоречия словаря «Duden» говорят как об отставании лексикографической работы от языковой действительности, так и о сложном выборе между дескриптивным и прескриптивным подходом, который делают редакторы во время фиксации тех или иных орфографических вариантов.

Таким образом, на основе полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. корпус национального языка предоставляет значимую информацию о графической вариантности слов и выступает индикатором языковых трендов;
2. на примере графических вариантов мы наблюдаем вечную борьбу нормы и узуса, традиционного

и окказионального написания, автохтонного и модного заимствованного слов;

3. композиты немецкого языка обладают высокой степенью орфографической вариативности, которая не всегда связана с количеством конститuentов;
4. в немецкоязычных словарях представлена лишь небольшая часть названий зимних видов спорта и их орфографических вариантов; лексикографическая фиксация специальных лексем и/или их частотных формальных вариантов способствует их нормированию, а кодификация заимствованных лексем – их ассимиляции;
5. причины вариативности названий видов спорта в немецком языке могут быть как лингвистическими, так и экстралингвистическими; однако в дальнейшем и более углубленном изучении нуждаются когнитивные факторы возникновения графических вариантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авербух К.Я. Терминологическая вариантность: теоретический и прикладной аспекты // Вопросы языкознания. – 1986. – № 6. – С. 38–49.
2. Блеер А.Н. и др. Терминология спорта. Толковый словарь-справочник. – М.: Академия, 2010. – 464 с.
3. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 304 с.
4. Едличко А.И. Графическая вариативность как феномен политкорректности // Вестн. Моск. ун-та. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – № 4. – С. 60–68.
5. Зимние виды спорта // Wikipedia. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Зимние_виды_спорта (дата обращения: 10.04.2020).
6. Климик В.А. Приёмы альтернативного графического кодирования в англоязычном художественном тексте: свойства и функции // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Серия: Лингвистика. – 2017. – № 1. – С. 99–107. – DOI: 10.18384/2310-712X-2017-1-99-107.
7. Лейчик В.М. Лексическая вариантность и ее развитие в системе, норме и речи // Вариантность как свойство языковой системы: тезисы докладов. – Ч. 2. – М.: Наука, 1982. – С. 140–141.
8. Лейчик В.М. О языковом субстрате термина // Вопросы языкознания. – 1986. – № 5. – С. 87–97.
9. Маринова Е.В. Иноязычная лексика современного русского языка : учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: наука, 2012. – 288 с.
10. Нечаева И.В. О явлении и случаях двойной орфографической мотивации // Вопросы культуры речи. Вып. XI. М., Языки славянской культуры, 2012. – С. 148–152.
11. Нечаева И.В. Что такое орфографические варианты и почему они появляются в языке. – URL: <http://grammar.ru/RUS/?id=1.83> (дата обращения: 10.04.2020).
12. Осетрова О.И. Заимствования интернет-коммуникации: проблема орфографической вариативности и ее отражение в словарях // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 3-1 (81). – С. 160–163.
13. Плунгян В.А. Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики // Русский язык в научном освещении. – М., 2008. – № 2 (16). – С. 7–20.
14. Попов С.Л. Русская грамматическая вариантность в когнитивно-эволюционном освещении: Монография. – Харьков: «Міськдрук», 2014. – 304 с.
15. Руссу А.Н. Вариантность слова в немецком обиходно-разговорном языке // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2014. – № 23 (352). – С. 64–69.
16. Сложеникина Ю.В. Терминологическая вариативность: Семантика, форма, функция. Изд. 2-е, испр. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 288 с.
17. Солнцев В.М. Вариативность как общее свойство языковой системы // Вопросы языкознания. – 1984. – № 2. – С. 31–42.
18. Тумакова Е.В., Азанов Л.Э. Орфографическая вариативность в современных письменных текстах // Академическая наука – проблемы и достижения: материалы международной научно-практической конференции, North Charleston, USA, 24–25.10.2016. – North Charleston: CreateSpace, 2016. – С. 144–146.
19. Фадеева А.В. Предпосылки орфографических реформ немецкого письменного языка // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Серия: Лингвистика. – 2009. – № 3. – С. 202–205.
20. Чернова О.О. К вопросу о языковой вариативности // Современные подходы к изучению единиц языка и речи и вопросы лингводидактики: сб. науч. трудов. – Белгород: ИПЦ «Полиатerra», 2012. – С. 115–118.
21. DeReKo – Das Deutsche Referenzkorpus des IDS Mannheim im Portal COSMAS II. – URL: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web> (дата обращения: 10.04.2020).
22. Duden – die deutsche Rechtschreibung. 27., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. – Berlin: Dudenverlag, 2017. – 1264 S.

23. Duden-Onlinewörterbuch. – URL: <http://www.duden.de> (дата обращения: 10.04.2020).
24. Fleischer W., Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. – Berlin: de Gruyter, 2012. – 484 S.
25. Klein W.P. Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschen: Theorie, Praxis, Geschichte. – Berlin/Boston: de Gruyter, 2018. – 367 S.
26. Schülerduden. Der Sport. Ein Sachlexikon für die Schule / H. Haag (Hrsg.), G. Kwiatkowski (Hrsg.). – Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut, 1987. – 492 S.
27. Wie kommt ein Wort in den Duden? – URL: https://www.duden.de/ueber_duden/wie-kommt-ein-wort-in-den-duden (дата обращения: 10.04.2020).

© Яфаров Ринат Хамзяевич (rinatyafarov@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Наши авторы

Aleksandrova L. – PhD in Philology, Associate Professor, at the branch of the Far Eastern Federal University in Ussuriysk

Alekseeva A. – Senior teacher, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Aranovskaya I. – Volgograd State Social and Pedagogical University

Aselderova B. – Dagestan State University (Makhachkala)

Belyaeva I. – Ph.D. Philology, senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Bernshteyn M. – Candidate of economic sciences, associate professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Bernshteyn V. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Bizheva Z. – Doctor of Philology, Professor, Kabardino-Balkarian State University

Bobokhonov R. – Center for Civilizational and Regional Studies, Institute of Africa, RAS

Bykova N. – graduate student, Federal state budgetary educational institution of higher education «Ivanovo state University»

Chervony A. – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekov (a branch of) Rostov State University of Economics

Dadashova K. – Postgraduate student, MGIMO University (Moscow)

Denisenko O. – Postgraduate, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa)

Dvoynina G. – Volgograd State Social and Pedagogical University

Our authors

Dzagova Z. – Applicant, Kabardino-Balkarian State University

Fedko L. – Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Far Eastern Federal University (Vladivostok)

Gadziakhmedov N. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Dagestan State University (Makhachkala)

Gao Yan – Librarian, Heihe University, Heilongjiang Province

Gotovtseva I. – Candidate of biological Sciences, associate Professor, Russian State Agrarian University-Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazev

Kapustin I. – senior lecturer, Russian State Agrarian University-Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazev

Khavronich A. – Educator, National Research University Higher School of Economics (Moscow)

Kolobkova A. – Candidate of pedagogical Sciences, associate professor, Russian University of cooperation, Moscow,

Korzyakov V. – senior lecturer, Russian State Agrarian University-Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazev

Kucher N. – Candidate of Pedagogical Sciences, South Ural State Institute of Arts named after P.I. Tchaikovsky (Chelyabinsk)

Kvashko L. – PhD in Pedagogic sciences, Associate Professor, Primorsky Institute of Railway Transport, a branch of the Far Eastern State University of Communications in Ussuriysk.

Leonteva V. – PhD-student, Moscow State Lomonosov University

Li Jinxiang – Doctor of Philology, Associate Professor, Hunan Normal University (Changsha, China)

Наши авторы

Merkuryeva N. – Moscow Metropolitan Governance University

Nikitina E. – Candidate of Philology, Associate professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Ogorodov M. – Ph.D. Philology, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Puchkova I. – Phd in Philology, Associate professor, Moscow City University

Rostovtseva P. – PhD in Pedagogy (Candidate of Science), Associate Professor, FSBU of HE «Financial University Under The Government Of Russian Federation»

Rudakov A. – graduate student, Yaroslavl state University named after P.G. Demidov

Rvachev A. – Graduate student of VSPU, Voronezh

Samorodova E. – Candidate of Law, Associate Professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Sanalova B. – Candidate of Philological Sciences, Senior Researcher, S.S. Surasakov scientific-research Institute of Altaistic, (Gorno-Altaiisk)

Our authors

Semenova O. – Senior Lecturer, Baikal state university

Shchepoteva E. – Senior Lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok)

Sibiryakova G. – Volgograd State Social and Pedagogical University

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Altai State Pedagogical University, Barnaul city

Stepanov I. – Postgraduate student, Saint-Petersburg State University

Sushkov A. – PhD in History, Senior Researcher, Institute of History and Archaeology of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences (Ekaterinburg)

Taranenko O. – Associate Professor, Far Eastern Federal University (Vladivostok)

Tarasova L. – Senior Lecturer, FSBU of HE «Financial University Under The Government Of Russian Federation»

Tikhonova N. – Postgraduate, Lomonosov Moscow State University

Tsi Yalun – Graduate student, Moscow State University named after M.V. Lomonosov

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).